

ISSN 2236-3165



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 14, n. 1 | 35. ed. | jan./maio 2023



Dossiê Temático

**A universidade e sua interface com os
diferentes níveis e modalidades de ensino**

Editoras Associadas

Egeslaine de Nez e Vanessa Gabrielle Woicolesco



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Reitora

Alexandre Gonçalves Porto
Vice-reitor



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP

Júlio César Beltrame Benatti
Diretoria Político-Pedagógica e Financeira

Edneuza Alves Trugillo
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem

Hélio Vieira Júnior
Coordenação do Curso de Pedagogia



REVISTA EVENTOS PEDAGÓGICOS

Ralf Hermes Siebiger
Cristinne Leus Tomé
Alceu Zóia
Ivone Jesus Alexandre
Conselho editorial

Ralf Hermes Siebiger
Editor-chefe

Foco e escopo

A Revista Eventos Pedagógicos (REP's), criada em 2010, é uma publicação semestral vinculada ao Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus Universitário de Sinop, e tem como objetivos incentivar e divulgar a produção científica no âmbito da graduação e da pós-graduação, além de promover a socialização de artigos nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas do conhecimento que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's aceita trabalhos da comunidade científica nacional e estrangeira para publicação nas áreas de Educação, Ensino e de outras áreas do conhecimento que realizem interlocução e que desenvolvam trabalhos voltados à educação e ao ensino.

A REP's é, também, uma publicação vinculada à disciplina de Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional, do respectivo Curso de Pedagogia, destinada à veiculação dos resultados das pesquisas dos alunos do curso de Pedagogia, em formato de artigos inéditos, sob a responsabilidade e avaliação do professor da disciplina.

A REP's publica edições que compreendem Números Regulares e Dossiês Temáticos.

Os Números Regulares são edições regulares, semestrais e compreendem a publicação de ensaios, resumos, resenhas e entrevistas, artigos submetidos pela comunidade científica e artigos produzidos pelos alunos do Curso de Pedagogia no âmbito da disciplina de Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional.

Os Dossiês Temáticos são publicações sob demanda, mediante propostas apresentadas e aprovadas pelo Conselho Editorial, com o objetivo de publicar resultados de pesquisas realizadas por mestres e doutores nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's tem como público pessoas que tenham interesse nas áreas de Educação e Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras, alunos e docentes em nível de graduação e pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino e de pesquisa, gestores e integrantes de associações científicas e profissionais bem como de entidades envolvidas na formação de pessoal nas respectivas áreas, no Brasil e em outros países.

Diretrizes aos autores

Convidamos todos(as) aqueles(as) que quiserem submeter contribuições à Revista Eventos Pedagógicos, para acessar a página da revista e conferirem as Diretrizes para Autores, bem como, demais informações sobre o periódico:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/index>

ISSN 2236-3165



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 14, n. 1 | 35. ed. | jan./maio 2023



Dossiê Temático

A universidade e sua interface com os diferentes níveis e modalidades de ensino

Editoras Associadas

Egeslaine de Nez e Vanessa Gabrielle Woicolesco



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia

© 2010 Revista Eventos Pedagógicos

O conteúdo deste periódico está licenciado sob CC BY-SA 4.0 (Atribuição-Compartilha-Igual 4.0 Internacional). Esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o conteúdo em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador e que o conteúdo modificado seja licenciado sob termos idênticos. A licença permite o uso comercial.

Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

CIP – CATALOGAÇÃO NA FONTE

Revista Eventos Pedagógicos. / Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, UNEMAT. – Vol. 14, n. 1 (jan./maio 2023)-
– Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023-.
V. 14, 35 ed. (Dossiê Temático: A universidade e sua interface com os diferentes níveis e modalidades de ensino); 230p.

Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2236-3165

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Matemática. I. Nez, E. de. II. Woicolesco, V. G. III. UNEMAT, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Curso de Pedagogia, Sinop.

CDU 81'42(817.2)(05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

Revista Eventos Pedagógicos - REP's

Avenida dos Ingás, 3001, Jardim Imperial - Sinop/MT. CEP: 78.550-000

Telefone: +55 (66) 3511-2126

Site: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

E-mail: eventospedagogicos@unemat.br

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Ano de fundação: 2010

ISSN: 2236-3165 (*online*)

DOI: 10.30681/2236-3165

Título abreviado: Even. Pedagóg.

Projeto gráfico, revisão e diagramação: Ralf Hermes Siebiger

Logotipo: Guilherme Althaus

Vinculação Institucional: Curso de Pedagogia / Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) / Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Este periódico é membro do COPE (*Committee on Publication Ethics*) e adere aos seus princípios. Disponíveis em: <http://www.publicationethics.org>

Este periódico é indexado nas seguintes bases de dados:

BASE	Index Copernicus	OAJI.net	OCLC Worldcat
DOAJ	LaCriée: periodiques em ligne	GeoDados	LivRe
REDIB	Portal de Periódicos (CAPES)	Diadorim	MIAR
SEER	Sumários.org	Latindex	EZB

Conselho Consultivo Internacional

Mgs. Daniel Horacio Marino, UCCuyo, San Juan, Argentina
Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT, Montevideo, Uruguai
Dra. Gladys Beatriz Morales, UNRC, Río Cuarto, Argentina
Dr. Jaime Caiceo Escudero, USACH, Santiago, Chile
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, UDG, Guadalajara, México
Dra. María Zúñiga Carrasco, USERENA, La Serena, Chile
Dra. Montserrat Castelló, URL, Barcelona, Espanha
Dr. Roberval Teixeira e Silva, UM, Macau, China

Conselho Consultivo Nacional

Dr. Ademar de Lima Carvalho, UFMT, Rondonópolis
Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito, UEAP, Macapá
Dra. Cristina Teodoro Trinidad, UNILAB, São Francisco do Conde
Dr. Dermeval Saviani, UNICAMP, Campinas
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, UFRGS, Porto Alegre
Dra. Haya Del Bel, UFMT, Cuiabá
Dra. Ivanise Monfredini, UNISANTOS, Santos
Dra. Izumi Nozaki, UFMT, Cuiabá
Dra. Janice Cassia Lando, UESB, Jequié
Dr. José Manfroi, UCDB, Campo Grande
Dr. José Roberto Rus Perez, UNICAMP, Campinas
Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, UnB, Brasília
Dra. Lucimar Rosa Dias, UFPR, Curitiba
Dra. Maria Célia Pereira Lima Hernandez, USP, São Paulo
Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Anhanguera, São Paulo
Dra. Maria Zenaide Farias de Araújo, UNIFAP, Macapá
Dr. Marion Machado Cunha, UNEMAT, Sinop
Dra. Maysa Cristina da Silva Dourado, UFAC, Rio Branco
Dra. Mirian Lange Noal, UFMS, Campo Grande
Dra. Rosane Toebe Zen, UNIOESTE, Cascavel
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, UFMG, Belo Horizonte

Conselho de Tradutores para Línguas Estrangeiras - Coordenação

Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, UNEMAT, Sinop

Imagem da Capa

Ralf Hermes Siebiger - Título: Marília Morosini

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO NOVO VOLUME

NOVO LEIAUTE DA REP'S _____ **10**

REP'S NEW LAYOUT

Ralf Hermes Siebiger

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO _____ **13**

A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Egeslaine de Nez e Vanessa Gabrielle Woicolesco

ENSAIO

A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO _____ **17**

THE UNIVERSITY AND ITS INTERFACES WITH THE DIFFERENT LEVELS AND MODALITIES OF EDUCATION

Egeslaine de Nez

TEMA EM PAUTA

A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO: contribuições e influências do estado do conhecimento _____ **26**

THE UNIVERSITY AND ITS INTERFACES WITH THE DIFFERENT LEVELS AND MODALITIES OF EDUCATION: contributions and influences from the literature review

Adelmo Germano Etges, Gabriele Castro Cassani e Alexandre Anselmo Guilherme

FATORES PREDITIVOS À EVASÃO SEGUNDO OS DISCENTES INGRESSANTES 2021.1 DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE _____ **39**

FACTORS PREDICTIVE TO LEAKAGE ACCORDING TO STUDENTS ENROLLING 2021.1 IN THE DISTANCE PEDAGOGY COURSE AT THE OPEN UNIVERSITY OF BRASIL/FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO NORTE

Andréia da Silva Quintanilha Sousa e Gillevelenewe Sousa Rezende

A PESQUISA-AÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO _____ 54

ACTION RESEARCH AS TRANSFORMATIONAL BROKER IN THE EDUCATIONAL AREA

Carla Camargo Cassol da Silva e Manuir José Mentges

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estado do conhecimento _____ 70

INTERNATIONALIZATION IN BASIC EDUCATION: a state of knowledge

David Jorge Rodrigues Hatsek, Vanessa Gabrielle Woicolesco e Gabriela Paim Rosso

DOCÊNCIAS E CONTEXTOS EMERGENTES: arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas _____ 91

TEACHINGS AND EMERGING CONTEXTS: architectural and formative processes in the degrees

Doris Pires Vargas Bolzan, Lisiane Pappis e Andiará Dewes

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: o início de uma trajetória conceitual _____ 111

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: o início de uma trajetória conceitual

Fabiane Aparecida Santos Clemente

EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA AMÉRICA LATINA _____ 124

DROPOUT AND RETENTION IN DISTANCE HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA

Felipe Sereno Soso, Adriana Justin Cerveira Kampff e Karen Graziela Weber Machado

CONEXÕES ENTRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL _____ 144

CONEXÕES ENTRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Jocélia Martins Marcelino e Sirlei de Lourdes Lauxen

HORIZONTES E DILEMAS DA UNIVERSIDADE NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO _____ 156

HORIZONS AND DILEMMAS OF THE UNIVERSITY IN THE KNOWLEDGE ECONOMY

José Vieira Sousa

DOCÊNCIA E PESQUISA EM TESSITURA: uma inspiração em Marília Morosini _____ 171

TEACHING AND RESEARCH IN TESSITURA: an inspiration in Marília Morosini

Maristela Pedrini

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA _____ **188**

UNIVERSITY EXTENSION IN EMERGING CONTEXTS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND ARGENTINA

Simone da Rosa Messina Gomez e Marilene Gabriel Dalla Corte

O PROUNI NO INGRESSO À UNIVERSIDADE: desvantagens iniciais e perspectivas futuras _____ **205**

PROUNI IN UNIVERSITY ADMISSIONS: initial disadvantages and future perspectives

Vera Lucia Felicetti, Gilza Carla Temoteo Melo Batista e Fabíola dos Santos Kucybala

RESENHA

COMO INTERNACIONALIZAR A UNIVERSIDADE?: movimentos da/na internacionalização da educação superior em perspectiva _____ **222**

HOW TO INTERNATIONALIZE THE UNIVERSITY?: movements of/in the internationalization of higher education in perspective

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

ENTREVISTA

UMA TRAJETÓRIA DE COMPROMISSO CONSIGO, COM OS OUTROS E COM A SOCIEDADE

Uma entrevista com Manuir José Mentges _____ **227**

A TRAJECTORY OF COMMITMENT TO SELF, TO OTHERS AND TO SOCIETY

An interview with Manuir José Mentges

por Egeslaine de Nez



APRESENTAÇÃO DO NOVO VOLUME

NOVO LEIAUTE DA REP'S

Ralf Hermes Siebigerⁱ

É com satisfação que apresentamos o volume 14 da Revista Eventos Pedagógicos (REP's) e, com este, o novo leiaute da revista, o qual será adotado para todas as edições a partir de 2023.

Para tanto, vale recuperar um breve histórico da Revista Eventos Pedagógicos. A partir do segundo semestre de 2010, o Curso de Pedagogia da UNEMAT / Câmpus Universitário de Sinop, adotou uma nova matriz curricular, na qual foi criada a disciplina de 'Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional', tendo como um de seus objetivos fomentar a publicação das pesquisas de seus alunos em forma de artigos. Assim, para esta disciplina foi criada a Revista Eventos Pedagógicos, com objetivo inicial de publicar os artigos dos alunos do Curso de Pedagogia.

Nesse momento, a REP's contava, então, com 4 seções: 1. Seção Artigos: seção obrigatória, com as produções dos alunos de Pedagogia; 2. Seção Grupos de Orientação: seção opcional com as produções dos professores-orientadores e orientandos em forma de artigos e resumos; 3. Seção Livre: seção opcional destinada à comunidade para publicação de artigos com temática específica para cada número da revista. 4. Seção Entrevista: seção opcional a partir de 2012/1 com entrevistas de pessoas relevantes à temática do número. A revista contava, ainda, com três seções independentes: 1. Na Estante dos TCCs: com a postagem de trabalhos de finalização de graduação e pós-graduação; 2. Balaio de Penélope: com a postagem de produções em diferentes gêneros escritos ou não (graphês); 3. Livros: com a postagem de obras de autoria individual ou coletiva, produções inéditas ou reimpressas.

Nessa época a revista publicava, ainda, **Edições Especiais** com propostas temáticas advindas da comunidade científica, sem periodicidade estabelecida.

No primeiro semestre de 2014, o **Número Regular** continuou composta por quatro seções, sendo que a "Seção Grupos de Orientação" passou a chamar-se "Resumos", recebendo resumos de pesquisas da graduação e pós-graduação. E, a partir do segundo semestre de 2014, as Seções "**Na Estante dos TCCs**" e "**Livros**" foram encerradas, e seus textos enviados à Biblioteca da Universidade. Nesse momento, além do **Número Regular**, a revista passou a ter as **Edições Especiais Temáticas**, publicadas em Maio e Outubro de acordo com a demanda da sociedade, trazendo resultados de pesquisa da comunidade científica em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). A edição era, então, dividida em duas seções: Seção Artigos e Seção Entrevista.

Nesse ínterim, houve a primeira avaliação da revista realizada pela Capes/Qualis. A REP's, referente ao triênio 2010-2012, recebeu as seguintes classificações: B3 Ensino; B5 Interdisciplinar; B5 Educação; C Sociologia; C Letras/Linguística.

A partir do primeiro semestre de 2016, a revista passou a aceitar somente resumos traduzidos para a Língua Inglesa (*Abstracts*), sendo que os artigos escritos em Língua Inglesa deveriam ter seus resumos traduzidos para a Língua Portuguesa, e os artigos escritos em Língua Espanhola deveriam ter seus resumos traduzidos para a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa, normas que vigoram até hoje.

A partir de junho de 2018, a Seção **Balaio de Penélope** foi encerrada, uma vez que os alunos de graduação já estavam publicando seus resultados de atividades de extensão, relatórios de pesquisas ou de projetos de extensão diretamente em periódicos especializados.

E, nesse percurso, a revista passou por uma nova avaliação da Capes/Qualis, referente ao triênio 2013-2016, classificando a revista nos seguintes extratos: B1 Ensino; B3 Planejamento Urbano e Regional / Demografia; B4 Ciências Ambientais; B4 Educação Física; B4 Interdisciplinar; B4 Linguística e Literatura; B4 Sociologia. Um avanço em relação à primeira avaliação!

Nesses 13 anos de história, a REP's publicou 34 (trinta e quatro) edições, dentre números regulares e edições especiais temáticas, compreendendo os mais diversos temas, tais como "Educação e Diversidade", "Políticas Públicas e Multiculturalismo", "Gestos de Leitura", "Estudos sobre Universidade", "Desigualdade e diversidade étnico-racial na educação infantil", "Sociologia da Educação", "Análise do Discurso em conceitos e fundamentos", "Estudos Decoloniais", entre outros, e contando com participações ilustres, tais como Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRGS), José Roberto Rus Perez (Unicamp), Gaudêncio Frigotto (UFRGS), Silvio Gallo (Unicamp), Ana Paula Hey (USP), Joachim Steffen (Universität Augsburg) e Eni Orlandi, para citar alguns. Como pode-se notar, os anos foram passando, e a revista passou a ganhar novos contornos e novas dimensões.

Em todo esse percurso, faz-se imprescindível registrar a dedicação, o zelo, a responsabilidade, o rigor e o trabalho de excelência desenvolvido pela Profa. Dra. Cristinne Leus Tomé, que esteve à frente da REP's como editora-chefe desde sua criação até meados do ano de 2021. Por tudo isso e muito mais, a você, Cristinne, prestamos nosso agradecimento e nosso reconhecimento pela REP's existir e ser o que é, hoje, pela importância que a revista possui para a Universidade do Estado de Mato Grosso, para a Faculdade de Educação e Linguagem, para o Curso de Pedagogia e, em especial, para todos(as) aqueles(as) que ajudaram a construir cada edição, assinando seus nomes nas diversas contribuições, e pela dimensão que este periódico alcançou ao longo destes 13 anos.

Todo esse esforço se refletiu no resultado da última avaliação da revista realizada pela Capes/Qualis, referente ao triênio 2017-2020, por meio da qual a revista obteve as seguintes classificações: A4 Educação; A4 Ensino; A4 Linguística e Literatura; A4 Sociologia; A4 Matemática / Probabilidade e Estatística. É uma satisfação enorme receber esse resultado, o que nos motiva a continuar empenhados a desenvolver com afinco o nosso trabalho!

A partir de agosto de 2021, a REP's passou a contar com o Prof. Ralf Hermes Siebiger como editor-chefe, dando sequência no trabalho até então desenvolvido pela Profa. Cristinne.

Nessa caminhada, no ano de 2022 a revista passou por um processo de revisão de suas políticas editoriais, do corpus editoria, das diretrizes para autores, processo de avaliação, leiaute, logo, entre outros

elementos, de modo a serem adotados a partir de 2023. Em síntese, nesse processo, destacamos alguns pontos principais:

- **Política editorial:** redefiniu-se a nomenclatura das seções da revista, tanto para os números regulares como para os dossiês temáticos, e revisou-se a concepção de cada uma dessas seções, redefinindo-se orientações referentes à autoria, extensão dos textos, titulação dos autores, condições para submissão, entre outros;
- **Corpus editorial:** redesenhou-se a configuração do corpus editorial da revista, o que compreende a concepção, a composição e as atribuições e responsabilidades do Conselho Editorial, do Editor-chefe, dos Editores Associados, das Comissões Científicas, da Comissão de Tradutores, bem como do Corpo de Avaliadores *ad hoc*;
- **Diretrizes para autores:** revisou-se e ampliaram-se as diretrizes para autores, atribuindo-se responsabilidades aos mesmos ao longo do processo editorial;
- **Avaliação:** reestruturou-se o processo de avaliação, definindo-se duas etapas – a primeira, de avaliação prévia, e a segunda, realizada por avaliadores *ad hoc* (pareceristas), bem como, foram revistos os critérios de avaliação e o respectivo formulário adotado;
- **Orientações específicas para a submissão de propostas de dossiês temáticos:** definiram-se atribuições aos Editores Associados responsáveis pela edição e ampliaram-se as orientações referentes a todo o processo editorial, desde a submissão da proposta até a publicação da edição;
- **Templates:** redefiniram-se os *templates* (modelos) utilizados para elaboração e submissão dos textos à revista, tornando-os mais simples e acrescentando-se novas orientações aos autores;
- **Logotipo¹, identidade visual e diagramação:** houve a criação de um novo logotipo, bem como, a definição de uma nova identidade visual da revista, compreendendo, especialmente, a diagramação de seu conteúdo;
- **Página da Internet:** com a migração da REP's para a plataforma OJS3, houve a possibilidade de se realizar a reconfiguração da página da revista e adotar, em sua interface, sua nova identidade visual.

E, a partir desta edição, todas as contribuições (artigos, resenhas, resumos, ensaios e entrevistas) passaram a contar com a atribuição de **DOI² para cada texto**, individualmente.

Vários foram os aprimoramentos realizados nesse processo de revisão e definição de novo leiaute, contudo, primando-se por manter a identidade do periódico com as bases que o constituíram e que o constituem: ser um veículo de publicação de pesquisas e produções acadêmico-científicas nas áreas de Educação e Ensino, bem como, em áreas do conhecimento que realizem a interlocução com essas duas. Convidamos a quem nos lê a apreciar este novo formato e a contribuir com nossas edições!

Um abraço, e boa leitura!

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus de Sinop, vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). Editor-chefe da Revista Eventos Pedagógicos (REP's), desde agosto de 2021.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralf@unemat.br

¹ Gentilmente criada por Guilherme Althaus.

² *Digital Object Identifier*. Disponível em: <https://www.doi.org/>.



APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

A UNIVERSIDADE E SUA INTERFACE COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Egeslaine de Nezⁱ

Vanessa Gabrielle Woicolescoⁱⁱ

A 35ª edição da Revista Eventos Pedagógicos (v. 14, n. 1) apresenta o dossiê temático intitulado “A universidade e sua interface com os diferentes níveis e modalidades de ensino”, o qual tem, como objetivo, divulgar pesquisas, reflexões e debates influenciados pela trajetória profissional e intelectual da Prof.^a Marília Morosini, que nesse ano de 2023, completa 50 anos dedicados ao exercício da docência. Ressalta-se que a temática escolhida sugere que, em momentos de Internacionalização da Educação Superior, nada mais adequado do que promover reflexões profundas e de excelência acadêmica, com vistas à socialização do conhecimento produzido nos grupos de estudos e pesquisas brasileiros e internacionais.

Essa edição conta com a Profa. Dra. Egeslaine de Nez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) e a Doutoranda Vanessa Gabrielle Woicolesco (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA), como editoras associadas, enquanto organizadoras da edição. Vale mencionar que esse dossiê se insere, também, como uma das ações vinculadas ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT)³, liderado pela Profa. Dra. Egeslaine de Nez.

Em relação ao conteúdo da edição, temos:

O **Ensaio**, assinado pela Profa. Dra. Egeslaine de Nez, intitulado “A UNIVERSIDADE E SUA INTERFACE COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO” o qual apresenta depoimentos de colegas e orientandos sobre a relevância da Profa. Dra. Marília Morosini em sua trajetória acadêmica e profissional.

Artigos, desenvolvidos por ex-orientandos e parceiros que compuseram a rede profissional da investigadora, trazendo experiências vivenciadas por estes em sua trajetória, quais sejam:

³ O GEU/Unemat/UFMT é um grupo de pesquisa interinstitucional que tem como objetivo analisar os sistemas de Educação Superior e suas transformações na perspectiva de seu desenvolvimento institucional e suas interrelações com a Educação Básica. Possui duas linhas de pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas; Políticas e gestão da educação superior. Atualmente, desenvolve um projeto de pesquisa intitulado: “Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: descobertas e reflexões” sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O artigo de Adelmo Germano Etges, Gabriele Castro Cassani e Alexandre Anselmo Guilherme, intitulado "**A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO: contribuições e influências do estado do conhecimento**", propõe evidenciar as contribuições da pesquisadora e docente Profa. Dra. Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, no âmbito da geração de novos conhecimentos, de caminhos para a pesquisa, bem como para outras soluções científicas necessárias para a sociedade.

O artigo de Andréia da Silva Quintanilha Sousa e Gillevelenewe Sousa Rezende, intitulado "**FATORES PREDITIVOS À EVASÃO SEGUNDO OS DISCENTES INGRESSANTES 2021.1 DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**", apresenta os resultados de pesquisa que buscou identificar os fatores de maior potencial para a evasão dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O artigo de Carla Camargo Cassol da Silva e Manuir José Mentges, intitulado "**A PESQUISA-AÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**", traz a perspectiva da pesquisa-ação como mecanismo de transformação na área da educação, uma vez que prevê a solução de problemas reais, assegurando como resultado uma nova realidade. O estudo apresenta uma breve fundamentação teórica sobre a metodologia, seguida pela referência a duas teses de doutorado que têm a pesquisa-ação como a metodologia aplicada.

O artigo de autoria de David Jorge Rodrigues Hatsek, Vanessa Gabrielle Woicolesco e Gabriela Paim Rosso, intitulado "**INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estado do conhecimento**", investiga a Internacionalização na Educação Básica a partir de experiências observadas em contexto internacional, utilizando-se da metodologia do Estado do Conhecimento.

O artigo de Doris Pires Vargas Bolzan, Lisiane Pappis e Andiara Dewes, intitulado "**DOCÊNCIAS E CONTEXTOS EMERGENTES: arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas**", problematiza como as docências são construídas em contextos emergentes a partir das arquitetônicas e dos processos formativos vivenciados, com uma abordagem investigativa baseada na narrativa sociocultural.

O artigo de Fabiane Aparecida Santos Clemente, intitulado "**COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: o início de uma trajetória conceitual**", traz uma discussão sobre as aproximações conceituais de competências interculturais e decolonialidade buscando um debate para perspectiva de um construto aqui denominado competências interculturais decoloniais (CID).

O artigo de Felipe Sereno Soso, Adriana Justin Cerveira Kampff e Karen Graziela Weber Machado, intitulado "**EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA AMÉRICA LATINA**", apresenta um estado do conhecimento que aborda a evasão e permanência discente na educação superior a distância no contexto latino-americano, com levantamento de dados realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período entre 2013 e 2021, e nos anais do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior, em suas edições de 2011 a 2021.

O artigo de Jocélia Martins Marcelino e Sirlei de Lourdes Lauxen, intitulado "**CONEXÕES ENTRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**",

traça um paralelo entre a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Educação para a Cidadania Global (ECG) no que se refere a formação de cidadãos capacitados para atuar em um mundo globalizado e de contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e justa, realizado a partir da revisão de literatura acerca da internacionalização do currículo e da educação para cidadania global.

O artigo de José Vieira Sousa, intitulado "**HORIZONTES E DILEMAS DA UNIVERSIDADE NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO**", analisa horizontes e dilemas da universidade na economia do conhecimento, considerando que esta instituição vem sendo fortemente influenciada pela transposição dos princípios econômicos e gerencialistas, comprometendo a concepção de educação superior como bem público, discutindo, a partir de pesquisa bibliográfica, a economia do conhecimento como uma epistemologia que tem interferido na dinâmica da universidade e a world-class university como novo conceito baseado na excelência e competitividade.

O artigo de Maristela Pedrini, intitulado "**DOCÊNCIA E PESQUISA EM TESSITURA: uma inspiração em Marília Morosini**", apresenta um recorte de memórias sobre contribuições percurso formativo da autora para a docência, mobilizadas pela Profa. Dra. Marília Morosini, notável pesquisadora, orientadora de sua trajetória acadêmica em nível de Doutorado e Estágio Pós-Doutoral junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O artigo de Simone da Rosa Messina Gomez e Marilene Gabriel Dalla Corte, intitulado "**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA**", apresenta uma discussão sobre a extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior no Brasil e Argentina, tendo em vista a proposição de um método análise de contextos emergentes com base em Bourdieu, o qual identifica: objeto, condições sócio-históricas, agentes sociais, rupturas e implicações.

O artigo de autoria de Vera Lucia Felicetti, Gilza Carla Temoteo Melo Batista e Fabíola dos Santos Kucybala, intitulado "**O PROUNI NO INGRESSO À UNIVERSIDADE: desvantagens iniciais e perspectivas futuras**", apresenta um estudo sobre o ingresso de estudantes em uma universidade comunitária localizada no centro-oeste do Brasil em 2005, e compara ingressantes pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) com os não ingressantes pelo programa, a partir de uma pesquisa quantitativa realizada no ano de 2020.

Na sequência, temos a apresentação de uma **Resenha**, de autoria de Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, intitulada "**COMO INTERNACIONALIZAR A UNIVERSIDADE?: movimentos da/na internacionalização da educação superior em perspectiva**", a qual realiza uma apreciação da obra "Guia para a Internacionalização Universitária", organizada pela Profa. Dra. Marília Costa Morosini, e publicada em 2019, em Porto Alegre/RS, pela Editora da PUCRS.

E, para finalizar a edição, temos a **Entrevista**, realizada pela Profa. Dra. Egeslaine de Nez com o Prof. Dr. Manuir José Mentges (ex-orientando da homenageada), intitulada "**UMA TRAJETÓRIA DE COMPROMISSO CONSIGO, COM OS OUTROS E COM A SOCIEDADE**", a qual traz elementos para, em momentos de internacionalização da Educação Superior, promover reflexões profundas e de excelência acadêmica com vistas à socialização do conhecimento produzido nos grupos de estudos e pesquisas brasileiros.

Nesse sentido, é com satisfação que publicamos a 35ª edição da Revista Eventos Pedagógicos, volume 14, número 1, jan./maio de 2023, conjugando a primeira edição em novo leiaute com esta singela homenagem à Profa. Dra. Marília Morosini!

Boa leitura!

Recebido em: 23 de maio de 2023.

Aprovado em: 26 de maio de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.11208

ⁱ Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação e líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: e.denez@yahoo.com.br

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro dos grupos de pesquisa UNIVERSITAS/RIES, Grupo de Estudos sobre Universidade/UNEMAT/UFMT e Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais/UFMS. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9434418247974552>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com

ENSAIO

A UNIVERSIDADE E SUA INTERFACE COM OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Egeslaine de Nez¹

A TRAJETÓRIA DE UMA “DIVA” ...

Resumo - onde se tenta dizer em poucas palavras o que nem um livro inteiro, nem um dossiê numa revista, nem um artigo poderia dizer, mas tentei aqui!

Parafraseando Marques (2006), escrever é preciso, reinventar é necessário! Escrever é o começo dos começos. Poeticamente falando, trata-se de aventurar-se com alguns pertences, que pode ser desde uma bússola, um tema ou uma hipótese de pesquisa, quando se adentra no universo acadêmico. Em tempos de vida e alegrias pós-pandemia¹, relembrar e deixar “rastros” também são imprescindíveis.

A perda da memória é um fato, com certeza, escravizador. A pandemia acelerou, em partes, nesse processo. Nesse cenário, inicio este ensaio resgatando a memória, princípio norteador que delineou a finalidade desse dossiê temático. É uma honra² e um grande compromisso escrever a abertura de uma coletânea tão fecunda e significativa, com participações robustas e que retratam a profundidade das investigações que enredam o tema da Universidade e suas interfaces com os diferentes níveis e modalidades de ensino.

A memória não esquecida se faz viva a cada experiência durante o percurso acadêmico, profissional e pessoal da Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini. Deste modo, as inquietações guardadas na memória foram o desejo inicial de materialização dos sentimentos, interações, aprendizados e reflexões de parcerias e contribuições dessa “diva” após tantos anos de dedicação à educação. Todo esse

¹ Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou uma crise sanitária causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID-19), que se espalhou por diversas regiões do planeta e a educação teve que se reinventar em face do *lockdown* e do conseqüente isolamento social.

² Tenho orgulho de ter pertencido ao quadro docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Campus de Colider por mais de uma década e ter feito nesse espaço de tempo muitas amizades nesta instituição. Também, é claro, trabalho árduo com parceiros, entre eles, o Prof. Ralf Hermes Siebiger, editor chefe da Revista Eventos Pedagógicos.

movimento vai além de apenas fazer o registro histórico dos momentos sócio-políticos e econômicos que vivenciou, é mais do que isso, visto que possui autoridade científica nacional e internacional no campo da Educação Superior.

Esse número foi organizado por Egeslaine de Nez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) e Vanessa Gabrielle Woicolesco (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA), e publicado na Revista Eventos Pedagógicos (REP's), vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. Tem como objetivo divulgar pesquisas, reflexões e debates influenciados pela trajetória profissional e intelectual da Prof.^a Marília Morosini, que nesse ano de 2023, completa 50 anos dedicados ao exercício da docência.

Marília, a quem carinhosamente intitulamos de “diva” nesse ensaio, possui pós-doutorado na Universidade do Texas. É pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora titular na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora aposentada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Foi agraciada pelo Prêmio Pesquisador Gaúcho no ano de 2021. Coordena o Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS e lidera a Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Na sua vasta produção, destaca-se: a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, o Glossário de Pedagogia Universitária, a Enciclopédia Internacional de Educação Superior para os Países de Língua Portuguesa e a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES).

Ressalta-se, ainda, que a temática escolhida sugere que, em momentos de Internacionalização da Educação Superior, nada mais adequado do que promover reflexões profundas e de excelência acadêmica, com vistas à socialização do conhecimento produzido nos grupos de estudos e pesquisas brasileiros e internacionais. Assim, a justificativa e relevância desse conjunto de textos é, como expõe Marques (2006), conversar com os interlocutores, sejam eles invisíveis, imprevisíveis, mas presentes no processo e o contato com esses e suas reflexões, os frutos da ciência.

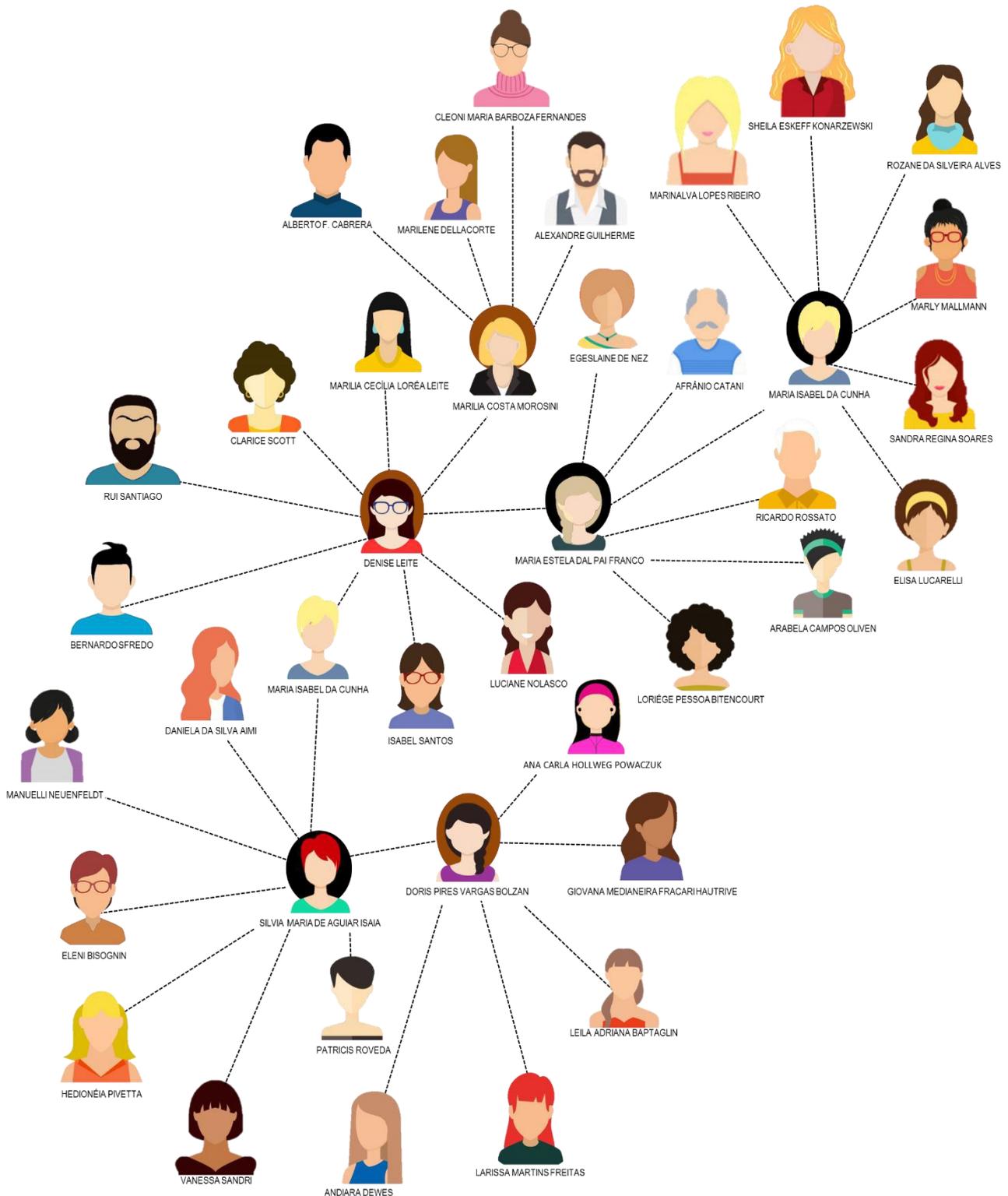
Falar e ser ouvido, ouvir e falar. Falar, ouvir e registrar memórias. Esses artigos apresentados aqui foram desenvolvidos por ex-orientandos e parceiros que compuseram a rede profissional da investigadora. Trazem, então, experiências vivenciadas por estes em sua trajetória.

Mais do que nunca são verdadeiras as palavras de Le Goff (1994, p. 476): “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Os primeiros relatos vêm da RIES, que é uma rede de pesquisa criada no final dos anos 90, por um grupo de professores de diferentes Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, que aceitaram o desafio de construir uma caminhada coletiva. A consolidação aconteceu em 2001, com a realização de um simpósio internacional, reunindo várias instituições de estados brasileiros (RIES, 2020). Os precursores da rede foram: a PUCRS, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a UFRGS e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em 2005, foi escolhida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Em 2014, destacou-se no Programa de Apoio a Núcleos de

Excelência (PRONEX). Propôs também o Observatório de Educação: “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, na CAPES e no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Figura 1 – Membros chaves da RIES e parcerias de artigos com pesquisadores com maior incidência de publicações no período de 1999-2019



Legenda:



DENISE BALARINE CAVALHEIRO LEITE



MARIA ISABEL DA CUNHA



DORIS PIRES VARGAS BOLZAN



MARILIA COSTA MOROSINI



MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO



SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Arte elaborada por: Marina Santos Graziano de Oliveira.

Fonte: Lattes (2019).

Esta figura representativa de uma parte da caminhada da RIES e de seu processo constitutivo demonstra-se como os grupos e redes articulam os pesquisadores e potencializam a construção do conhecimento nas universidades nacionais e internacionais. A atividade de pesquisa é o espaço privilegiado da produção científica, tecnológica e cultural que demanda permanente intercâmbio, trabalho coletivo e parceria, que é garantido na atuação em grupo e redes (NEZ, 2014).

Deste modo, a afirmação de que o conhecimento gerado pelas redes de pesquisa tem maior alcance e relevância quando produzidos coletivamente é verdadeira, pois atingem maior espaço quando socializados. Para Bourdieu (1974; 2004), o dominante é aquele que ocupa um lugar na estrutura e que age favoravelmente às suas ações.

Denise Leite, membro da RIES, faz o seguinte comentário: “Sobre Marília, para Egeslaine e colegas... Seria difícil ou impossível pensar na minha própria vida acadêmica sem trazer Marília junto comigo. Desde o doutorado, temos várias façanhas em comum. Começando que, por sermos docentes da UFRGS, fomos as únicas estudantes de doutorado que não tiveram direito a bolsa, abundantes na época. Tivemos incontáveis aventuras de viagens a eventos no Brasil e no exterior – dividindo passagens e estadias e vans – lembra, Marília, daquela ida a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) com o nosso amigo Félix? A chegada ao sol da meia noite em Umea? As façanhas eram atravessadas por muitas risadas. Em aula, por certo, tínhamos um colega que imitava os professores e nós achávamos graça em tudo. Depois, as histórias foram ficando sérias. Passamos a nos comportar como acadêmicas, trocando informações, dividindo livros e artigos, dividindo ideias e interesses. Mais tarde, escrevendo artigos juntas. Sempre tínhamos ideias para reformar a educação superior e a pedagogia universitária e, inclusive, à época, oferecíamos a primeira autoria dos artigos para algum docente que fosse mais chegado a nós duas. Foram muitas e bem lembradas as nossas aventuras como estudantes na UFRGS. Inocentes, me parecem hoje. Fomos uma segunda turma de Doutorado – nossa turma – eu e Marília! Alguns poucos colegas. Tínhamos professores somente para nós, uma parte deles, estrangeiros. A vida foi correndo e as façanhas se individualizaram – Marília na Sociologia, Denise na Educação no Departamento de Ensino e Currículo. Juntas oferecemos ao Nilton Fischer um plano de estudos para Metodologia do Ensino Superior. Foi aceito. E ingressamos, assim pensávamos, na docência da Pós-graduação. Era e não era.

Para nossa decepção, nenhum aluno matriculado na Pós podia cursar nossa disciplina. Somente cursavam os docentes da UFRGS. Mas a disciplina foi sucesso, marcou um espaço. Daí, já pensávamos em ter uma revista de Pedagogia Universitária. Pensávamos em ter uma Cátedra Unesco... nenhum pensamento pequeno! Foi passando o tempo, nos firmamos nas nossas áreas e juntas fomos para Cepav, eu coordenadora e Marília ‘dadora’ de ideias e parte do grupo. Dali, já publicamos mais um livro. Pesquisávamos juntas no Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU) e aprendíamos com Clarissa, Maria Estela, Arabela, a adentrar nas entranhas da investigação, da obtenção dos financiamentos, das políticas em ação dentro da universidade. Foi um passo adiante e estávamos recebendo as colegas da Argentina, Chile, Uruguai que, depois de um seminário técnico, vieram a fazer parte do nosso grupo de pesquisa, o Inovaval. Os tempos mudaram, Marília foi para PUC, mas a relação de pesquisa nos ligou para sempre. Veio a RIES, os seminários com as turmas das universidades todas do Rio Grande do Sul, culminando com a Enciclopédia em tempos de Covid e seus inúmeros *webinars*. O que dizer dessa fantástica relação? Ambas estivemos abertas ao novo? OK! Ambas estávamos nos mesmos eventos? Nas mesmas pesquisas? OK! Muitas coisas em comum. Valores, conhecimentos, interesses e oportunidades. Mas, acima de tudo, devo acrescentar que sou reconhecida a esta amiga Marília, esta amiga de uma vida, porque ela é especial! Reconheço suas virtudes e capacidades únicas, pois que ela foi, e é hoje, uma estimuladora do bem, uma empreendedora, uma pessoa que tem o dom da habilidade política (aprendeu com Bourdieu), uma pessoa que cede espaços, que incentiva aqueles que a cercam a produzir sempre mais, que empurra as pessoas para frente, sem críticas, sem falatórios ou disse-me-disse. Ambas fizemos opções. Marília na internacionalização, Denise na Avaliação. Ambas tivemos e vivemos muitas façanhas. Mas, acima de tudo, nos respeitamos, o que não me impede de revelar um segredo. Marília, uma pesquisadora acadêmica, *expert* em sua área, tem um outro lado, nem sempre visível ao primeiro olhar. Ela tem um grande coração. Um coração que pulsa e contagia aqueles/as que a cercam. Este pulsar contagioso é, a meu ver, sua virtude número um! Valeu a pena sermos companheiras de tantas jornadas. Segue em frente amiga, pulsando sempre em tua caminhada e contagiando a quem possas!”

Utilizando-me da licença poética que tenho para esse ensaio, trago para nossa reflexão Doederlein (2021), escritor nascido em Brasília, que define num dos seus poemas a palavra caminhada. Em primeira instância substantivo feminino, posteriormente esclarece que: “[...] é a verdadeira trilha, é saber que não existem mapas universais e que eu não posso pegar os mesmos atalhos que você. Cada vida é a bússola para a própria existência, e algumas ruas cabe a nós construir” (p. 25).

Sergio Franco, também membro da RIES e docente da UFRGS, identifica uma de suas qualidades apontando que: “O nome da Marília sempre foi uma referência. Conhecia só de longe. A primeira vez que trabalhei com ela foi na CTAA, no Inep. Aquela senhora elegante, com uma voz marcante, e que demonstrava que, ao fazer suas manifestações, não emitia somente opiniões, mas trazia uma reflexão profunda embasando tais manifestações. Depois fui convidado a colaborar na avaliação de um projeto do Observatório da Educação. Ali consegui perceber a liderança da profa. Marília. Havia um grupo significativo de pessoas, praticamente todas com trajetórias consolidadas e que nutriam um respeito à pessoa da Marília. Fui compreender bem essa relação quando fui convidado a participar do grupo do PRONEX e, especialmente, ao trabalharmos na elaboração da EBES. Então compreendi o que seja uma liderança suave. Marília mantém-se na liderança do grupo, conduz o grupo tão diverso e ao mesmo tempo consegue nos fazer executar a tarefa até o fim. Tal liderança se apoia em uma

autoridade no sentido mais profundo da palavra. Trata-se de alguém que é respeitada por ter autoria, por ser alguém que reflete sobre os temas tratados e nos faz todos refletir. Talvez a melhor caracterização dessa liderança seja denominá-la uma “liderança suave”. Foi interessante também minha experiência como orientando de pós-doutorado, presenciando sua relação com o grupo de alunos e orientandos. Trazia sempre elementos novos, sem preconceitos, levando todos a refletir sobre a temática. Não é à toa que a Marília é uma referência quando se trata de educação superior.

Comprometimento, seria uma das palavras que Doederlein (2021) remeteria a homenageada deste número temático, é um substantivo masculino que indica quando as palavras correspondem às ações. “[...] É se dispor a mudar o que é preciso mudar, é entrar em acordo com o relógio, é criar expectativas com o universo, é respeitar o seu tempo o mesmo tempo que eu respeito o meu, é cumprir com os nossos planos [...]” (p. 46).

O relato de Arlete Maria Monte de Camargo é da região norte do Brasil (Belém do Pará): “O ano de 1995 marcou a minha entrada na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, na cidade de Caxambu, em Minas Gerais, como integrante da comunidade científica. Naquele momento, eu me tornava não apenas uma ouvinte, mas almejava o reconhecimento do que vinha produzindo no projeto de dissertação de mestrado, voltado para a análise do processo de expansão do ensino superior na Amazônia, em especial, no interior do estado do Pará, onde a tardia inserção dessa etapa da escolarização se fazia sentir. Acompanhavam-me outras colegas que se dedicavam a igualmente a estudar a educação superior e lá fomos recepcionadas por uma pessoa especial, a coordenadora do GT 11, de Política de Educação Superior, professora Marília Costa Morosini, cuja influência acadêmica e amizade irão marcar a minha trajetória pessoal e profissional, nos vários encontros acadêmicos e pessoais que se sucederam desde então. Depois dessa reunião, ela nos lançou vários desafios: a participação na constituição da Rede Universitas BR, e nos inúmeros projetos integrados que foram lastreando a minha trajetória acadêmica para sempre. Relembro alguns: “Universitas: a produção científica sobre educação superior no Brasil (1968-2000)”, Análise do Censo da Educação Superior no Brasil - 1991 – 2004, um dos maiores desafios que provavelmente já enfrentei, além de Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996 – Organização Institucional e Acadêmica na expansão da educação superior no Brasil. Hoje, Marília generosamente nos auxilia na consultoria, junto com Vanessa Gabrielle Woicolesco, na construção do Estado do Conhecimento da Formação de Professores na Amazônia, no PROCAD/AMAZÔNIA. Por tudo, minha eterna amizade e gratidão”.

Da Universidad Nacional de Cordoba y Universidad Nacional de San Luis –Argentina, vem o depoimento internacional carinhosamente escrito pela Profa. Estela María Miranda, “Es un honor ser parte de un muy merecido reconocimiento a la rica e intensa trayectoria académica de la querida Marilia Morosini, desde Brasil y con alto reconocimiento internacional por sus aportes en el área de las ciencias humanas, en la especialidad educación, planeamiento, política, evaluación y calidad de la educación, formación de profesores, currículo, internacionalización-integración regional y pedagogía de la educación superior. La intensa y extensa trayectoria intelectual de Marilia se refleja en numerosos artículos científicos publicado en journals internacionales, libros como autora y coordinadora de coletáneas, conferencista en congresos y seminarios internacionales, organizadora de eventos iberoamericanos e internacionales, reuniones nacionales y regionales de ANPED, su activa participación en las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe, y

en innumerables eventos en los que participó activamente divulgando pesquisas, reflexiones y debates sobre diferentes niveles del sistema y modalidades de la educación. Esa vasta trayectoria profesional e intelectual es reconocida como miembro de prestigiosas agencias, academias y asociaciones científicas de su país, de Portugal, EEUU, Inglaterra, entre otros. Quisiera especialmente destacar su generosidad como docente e investigadora, en la formación de investigadores, becarios y estudiantes de maestría, doctorado y posdoctorados; miembro de innumerables tribunales de bancas nacionales e internacionales, así como su destacada actuación en la gestión y coordinación proyectos de investigación, redes investigadores, observatorios, foros y representaciones académicas en los más destacados foros de discusión y debate internacional de educación superior. He tenido el honor de compartir con Marília espacios de debate y reflexiones sobre la educación superior latinoamericana e internacional en diferentes seminarios, eventos, conferencias, publicaciones, en los que nos une una fuerte convicción y compromiso con una educación como un derecho humano y social”.

Uma das suas ex-orientandas, representando os colegas, Kátia Michelle Lopes Aires, destaca que: “Depois de muitos anos fora da academia, nos quais me dediquei ao trabalho como professora de língua portuguesa em uma escola pública estadual, resolvi tentar o processo seletivo para ingresso no mestrado em Educação na PUCRS e escrever um projeto de dissertação. Minha área de formação era a Letras, então a Educação seria um universo novo e um desafio para mim, até porque eu não conhecia a instituição, não conhecia nenhum dos professores, nem a professora Marília. Para minha surpresa, fui aprovada e ingressei no mestrado em 2019, acolhida como orientanda pela Marília, que acreditou no meu projeto e em mim. A defesa aconteceu em 2021, depois das dificuldades vividas durante a pandemia, e a Marília foi fundamental como orientadora. Ela me incentivou e deu autonomia, enquanto também foi assertiva. Mostrou que a Educação é um campo fértil e vasto, com muitas possibilidades. Ela é uma grande educadora, reconhecida entre as grandes da área, por seu produtivo e vasto trabalho ao longo dos anos. É uma força, uma potência. Sou grata à Marília e orgulhosa por ter sido sua orientanda”.

Finalmente, uma de suas bolsistas CAPES que permaneceu ao seu lado por quatro anos e meio, Carol Baranzeli, comenta que: “A professora Marília é um pessoa e profissional ímpar. Como pesquisadora é referência, um patrimônio do campo de estudos da Educação Superior. Mulher, pioneira e admirável, que abriu portas para que todas nós pudéssemos trilhar caminhos de pesquisa na pós-graduação brasileira. Ousada, irreverente, criativa e sem medo de construir novas rotas e espaços. Como professora, orientadora, uma verdadeira mãe acadêmica. Conhece nossas fragilidades, indica caminhos para melhorar e sempre, sempre, incentiva o crescimento de seus doutorandos. A professora Marília mostra que é possível, sim, conquistar voos mais altos, valorizando as competências e qualidades de seus orientandos para que eles sejam, de fato, seus herdeiros acadêmicos. Ela é o verdadeiro exemplo da passagem do bastão do mestre ao aprendiz, mostrando que educar não é apenas inspirar, mas sim ensinar a trilhar caminhos para a construção de uma educação internacional latino-americana. Generosa, acolhedora, mas também cientificamente rigorosa e ética”.

Substantivo feminino, a expectativa, “é um sentimento que cresce feito planta em uma estufa de ilusões, é flor que, se não é regada com cuidado, espeta”. Me recordo de sua samambaia no CEES, Marília, que infelizmente não sobreviveu a pandemia! “[...] É o que ainda não aconteceu (mas pode acontecer), é sombra de tamanhos variáveis que segue nossos pensamentos durante o dia, as maiores, embora bonitas assustam, é sentimento que pode dar frutos [...] é mais bem cultivada em dupla, com

sentimentos recíprocos” (p. 27). Por esse motivo, escolhemos fazer essa homenagem, embora singela, para uma árvore frondosa que trouxe aconchego ao longo dos nossos estudos na PUCRS. Nossas expectativas foram numa direção e a realidade foi muito melhor do que imaginávamos que pudesse ser. Essa “diva” deixa rastros, marcas por onde passa.

Como já referendado ao longo deste ensaio, a Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, há vários anos, dedica-se a pesquisas e projetos tendo como objeto o campo da Educação Superior, e sua escolha se deve ao compromisso e preocupação que demonstra em relação à qualidade do/no ensino.

Retorno ao poeta Doederlein (2021) para encaminhar as despedidas, dizendo que parceria é: “[...] um par de estrelas que sozinhas fazem sentido e juntas fazem o universo”. Isso significa dizer que esse substantivo feminino oferece a compreensão de “[...] energizar quem te dá energia, é uma eterna torcida sem intervalos entre dois que acreditam [...]” (p. 119). Aqui, no nosso caso, numa educação para a cidadania global (UNESCO, 2023).

Termino esse texto carinhosamente sugerindo que somos arquitetos de nossa própria estrada e seremos reconhecidos pela influência que projetamos naqueles que nos cercam. Utilizo-me de Saramago (1995), com suas belíssimas reflexões: “Somos as memórias que temos e as responsabilidades que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade, talvez, não mereçamos existir” (p. 63). Boa leitura a todos os nossos parceiros, colegas, amigos, docentes e discentes das mais variados instituições que ajudaram a construir essa homenagem!

Referências

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. 2004.
- DOEDERLEIN, J. **Para ressignificar um grande amor**. São Paulo: Paralela, 2021.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ujuí: Unijuí, 2006.
- NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- OMS. **Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/origins-of-the-virus>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 5 dez. 2019.
- RIES. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/ries/#historico>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote: diário II**. Lisboa: Caminho, 1995.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Recebido em: 3 de maio de 2023.

Aprovado em: 17 de maio de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.11216

ⁱ Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande dos Sul (PUCRS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação e líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: e.denez@yahoo.com.br

**A UNIVERSIDADE E SUAS INTERFACES COM OS
DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO:
contribuições e influências do estado do conhecimento¹**

**THE UNIVERSITY AND ITS INTERFACES WITH THE DIFFERENT
LEVELS AND MODALITIES OF EDUCATION:
contributions and influences from the literature review**

Adelmo Germano Etgesⁱ

Gabriele Castro Cassaniⁱⁱ

Alexandre Anselmo Guilhermeⁱⁱⁱ

RESUMO: A Universidade, sobretudo os Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, são fundamentais para a promoção da pesquisa e o desenvolvimento da ciência em seus diferentes contextos, assim como os docentes e pesquisadores qualificados são imprescindíveis para a construção e propagação do conhecimento, porquanto essa construção é contínua e profunda. De tal maneira, o presente artigo propõe evidenciar as contribuições da pesquisadora e docente Profa. Dra. Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, sobretudo no âmbito do Estado do Conhecimento.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Pós-graduação. Universidade. Pesquisa. Pesquisador.

ABSTRACT: The University, especially the post-graduation *strictosensu*, is fundamental for the promotion of research and the development of science in its different contexts. Likewise, qualified teachers and researchers are essential for the construction and dissemination of knowledge, since this

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **XXXX**, sob a orientação do Dr. **XXXXX**, Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2023/1. (Opcional)

construction is continuous and deep. In this way, this article proposes to highlight the contributions of the researcher and teacher, Profa. Dra. Marília Costa Morosini, from the Postgraduate Programme in Education of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul - PUCRS, especially in the context of the State of Knowledge.

Keywords: Literature Review; Postgraduate; University; Research and Researcher.

1 INTRODUÇÃO

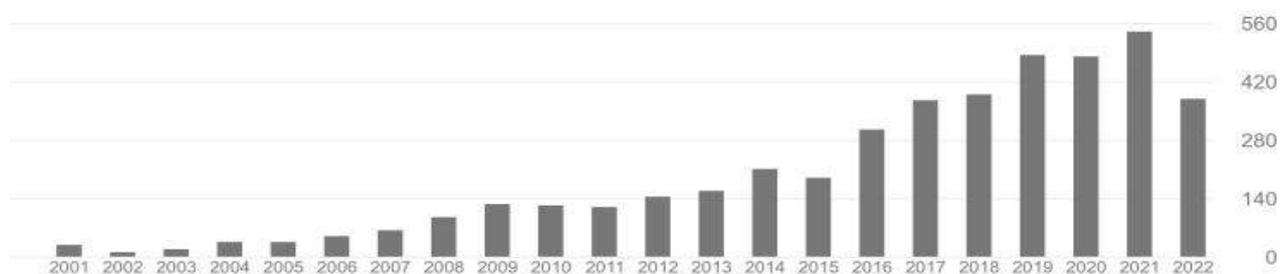
Ao observar a influência que uma Universidade exerce na comunidade local, regional, nacional e internacional é possível perceber o quanto ela impacta nas pessoas, na sociedade, no avanço civilizatório, na geração, produção e disseminação de conhecimento e da pesquisa, no desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural em qualquer espaço no qual ela se encontra. A Universidade, por ser um espaço dedicado ao ensino, à aprendizagem, à pesquisa, à geração de novos conhecimentos, é também um espaço de concepção de novas soluções para as situações que são postas pelas circunstâncias sociais, econômicas, políticas, ambientais ou de saúde pública. Nesse prisma, Morosini (2009, p.147) afirma que:

A pós-graduação é reconhecidamente identificada como fator fundamental para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, para a inserção do estado-nação no concerto globalizado. No Brasil a educação superior é recente (século XIX) e a cultura da pesquisa ainda mais recente (1970s). Esta concepção de instituição de educação superior como ente universidade (produtor de conhecimento científico via pesquisa) se apoia na pós-graduação, prioritariamente, *stricto sensu*.

Em consonância, os docentes e pesquisadores atuantes nas universidades exercem um papel central e de aporte fundamental para a geração de novos conhecimentos, de caminhos para a pesquisa, bem como para outras soluções científicas necessárias para a sociedade.

Entre as pesquisas e os pesquisadores, o presente artigo tem como objetivo ressaltar as contribuições e a relevância, no âmbito das pesquisas em educação, da pesquisadora e educadora Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS, uma forte inspiração para construções de aprendizagens no Brasil e internacionalmente.

As contribuições da Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini são numerosas, dispendo de mais de 160 artigos, 55 livros e mais de 150 capítulos de livros publicados, além de centenas de outros trabalhos acadêmicos apresentados em seu Currículo *Lattes* (2022). Ademais, em seu perfil no Google Scholar (2022) Morosini compreende o total de 4.598 citações, dentre essas 2.664 são a partir de 2017, conforme evidenciado no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Total de citações por ano (2001-2022)

Fonte: Google Scholar (2022).

Recentemente foi publicado o *Latin America Scientist and University Education Rankings* (2022), no qual Morosini encontra-se na lista dos 100 pesquisadores mais influentes em Educação da América Latina, bem como na lista dos 50 cientistas que mais publicaram nos últimos 5 anos. Para a composição do ranking, a *AD Scientific Index* difunde os coeficientes de produtividade de cientistas e pesquisadores em escala global, fundamentado nos perfis públicos dispostos no Google Scholar, as principais métricas coletadas são o número de citações, a produção total e as atividades nos últimos cinco anos.

Para além, em meio a tantas contribuições da pesquisadora, destaca-se nesse trabalho o chamado “Estado do Conhecimento”, o qual foi criado, desenvolvido e forjado com excelência, o referido método de pesquisa bibliográfica tem sido um forte aliado às pesquisas de mestrado e doutorado em todo o País. O Estado do Conhecimento, no entendimento de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), pode ser conceituado como a identificação, o registro e a categorização a fim de promover a reflexão, bem como uma síntese sobre a produção científica em uma determinada área e em um espaço de tempo, abrangendo periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Assim, evidencia-se o importante papel e a interface que a Universidade, assim como seus educadores e pesquisadores, exercem no cenário acadêmico, sendo fonte primária para o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e promovendo avanços científicos e sociais que se perpetuam em diferentes contextos. Para além, destaca-se a importância do compartilhamento e contribuições para a coletividade acadêmica do conhecimento, sobretudo relacionado ao Estado do Conhecimento, desenvolvido pela pesquisadora com vistas a encontrar e indicar caminhos para os estudantes aprimorarem os seus objetos e projetos de pesquisa e promover mais ciência, elevando-a a patamares de excelência.

O presente artigo está organizado em três seções, além deste tópico introdutório. Na primeira seção abordam-se alguns pressupostos conceituais sobre o Estado do Conhecimento e suas contribuições para os programas de pós-graduação. Na seção seguinte são apresentados dois relatos de experiência de pesquisadores que utilizaram em suas pesquisas bibliográficas o Estado do Conhecimento, visando contextualizar sobre as contribuições do método no âmbito das pesquisas de mestrado e doutorado em educação. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as reflexões

acerca da Universidade, seus docentes e pesquisadores, assim como das contribuições e influências do Estado do Conhecimento.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Enquanto pesquisador, encontrar ou definir o tema central ou o objeto da pesquisa a ser realizada não é uma tarefa simples. Por mais ideias que possa haver, nem sempre são nítidas o suficiente para se ter convicção quanto à originalidade, à abrangência e à relevância acadêmica da pesquisa a ser realizada, bem como se o tema já não está superado ou sendo revisitado. Em geral, o tema ou objeto de pesquisa se vincula a curiosidades ou a interesses pessoais do pesquisador, relacionados aos espaços e tempos em que vive no seu trabalho, no ambiente familiar, no ambiente acadêmico, ou a algo que tenha despertado a sua atenção ao longo da caminhada acadêmica e profissional.

Diante da desafiadora tarefa de definir os recortes e o objeto da pesquisa, o Estado do Conhecimento consiste em um relevante recurso para auxiliar o pesquisador nas etapas iniciais de sua pesquisa, possibilitando ampla visão do campo ou temática que se pretende investigar e aprofundar seus conhecimentos. De acordo com Santos e Morosini (2021, p. 125) o Estado do Conhecimento é definido como: [...] um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema.

Para além, o desenvolvimento do Estado do Conhecimento na concepção da pesquisa proporciona a ruptura dos pré-conceitos, uma vez que o indivíduo, ao iniciar um estudo científico, está composto de crenças e de saberes sobre a temática que busca investigar, assim, para que haja a transformação do fato social em científico é necessário afastar-se das crenças para obter uma visão ampla dos fatos (Morosini, Santos e Bittencourt, 2021). Para tanto, as etapas do estado do conhecimento, segundo Santos e Morosini (2021), são compostas pela bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva, como indica o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Etapas e Definições para Elaboração do Estado do Conhecimento.

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Santos e Morosini, 2021, p. 127.

Nessa direção, existem disciplinas que são ofertadas nos programas de pós-graduação que vêm corroborar com esses olhares e se propõem a auxiliar os estudantes a descortinar as primeiras buscas ou primeiros achados sobre o tema que se tenha em vista.

Assim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS é ofertada a disciplina “*Estado do Conhecimento*”, ministrada pela Prof.^a Marília Costa Morosini, que se propõe a ser referência e horizonte para essas buscas, com metodologias e dinâmicas que, de fato, conduzem essas buscas e aprimoram, de forma didática e estruturada, o passo a passo para se encontrar o que já foi pesquisado e publicado sobre o tema que se pretende estudar.

Em consonância, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB, são ministradas aulas específicas sobre o Estado do Conhecimento para os alunos ingressantes no mestrado e no doutorado, por meio da disciplina de Orientação I. Cabe destacar que a aula em questão é ministrada pela professora Pricila Kohls dos Santos, que foi orientanda da professora Marília Morosini em seu pós-doutorado realizado na PUCRS.

Tais ações evidenciam a importância do Estado do Conhecimento para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito de diferentes Universidades, visto que a metodologia proposta permite alcançar um panorama geral do que vem sendo pesquisado e publicado, ampliando assim os possíveis caminhos sobre o futuro campo da pesquisa.

3 CONTRIBUIÇÕES E INFLUÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO: RELATOS E EXPERIÊNCIAS

A presente seção tem como finalidade apresentar algumas experiências que foram vivenciadas em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no âmbito da pesquisa bibliográfica denominada Estado do Conhecimento.

Serão apresentados a seguir dois relatos sobre o desenvolvimento e sobre a aplicação efetiva do Estado do Conhecimento, em pesquisas que estão sendo desenvolvidas, sendo a primeira uma dissertação de mestrado e em seguida uma tese de doutorado, ambas na área de educação, no entanto com temáticas inteiramente distintas. Tais relatos visam evidenciar as possibilidades e potencialidades do método em contextos diversificados.

3.1 Relato 1

As etapas de desenvolvimento apresentadas a seguir foram elaboradas por uma estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB, em seu projeto de qualificação intitulado “A Educação Financeira na Educação Básica e a Formação de Professores”.

No projeto descrito, para realização da pesquisa bibliográfica optou-se pela utilização do método denominado Estado do Conhecimento. Nesse sentido, realizaram-se as seguintes etapas:

- I. Bibliografia Anotada;
- II. Bibliografia Sistematizada;
- III. Bibliografia Categorizada; e
- IV. Bibliografia Propositiva.

As etapas indicadas foram seguidas e registradas categoricamente em busca de apresentar os dados e informações quantitativas, bem como qualitativas ressaltadas nos trabalhos científicos estudados nesse processo.

Por meio da bibliografia anotada foram realizados os processos de identificação e seleção de teses e dissertações a partir dos descritores delineados pela autora com base nos seus objetivos de investigação.

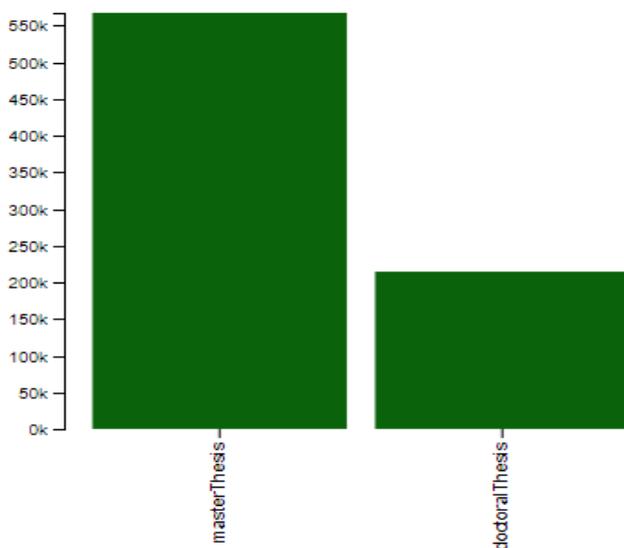
Em seguida, na bibliografia sistematizada, realizou-se uma leitura flutuante dos primeiros trabalhos listados, para possibilitar um recorte específico dos trabalhos que, de fato, iriam compor parte da análise.

Por fim, os trabalhos selecionados foram reorganizados e categorizados como proposto na bibliografia categorizada, para então serem analisados quanto as suas proposições e resultados, concluindo assim a etapa da bibliografia propositiva.

Para os fins da pesquisa de teses e dissertações, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual possui em seu banco de dados mais de 567 mil dissertações de mestrado e mais de 214 mil teses de doutorado, conforme apresenta o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 - Quantitativo de Teses e Dissertações Disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quantidade de Documentos por Tipo



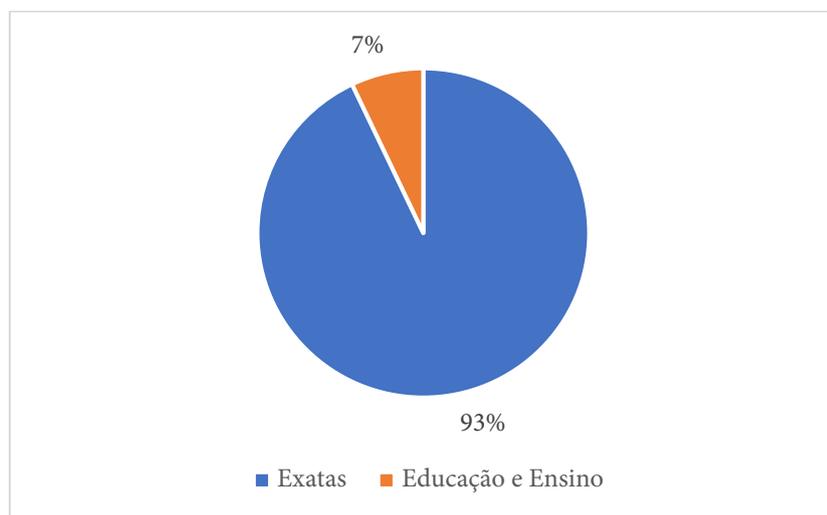
Fonte: BDTD (2022).

Para realização da pesquisa na BDTD foi utilizado inicialmente o descritor “educação financeira” no qual se obteve o total de 329 trabalhos, em seguida com o mesmo descritor foram inseridos filtros no campo de área da pesquisa, selecionando as pesquisas de educação financeira nas áreas de conhecimento de ensino e educação resultando assim em 25 trabalhos. O filtro inserido teve por finalidade selecionar as pesquisas realizadas apenas nos programas de educação, dado que as maiores concentrações dos trabalhos sobre educação financeira estão compreendidas na área da matemática, a qual não se caracteriza objeto da pesquisa.

Ademais, uma vez que a pesquisa a ser desenvolvida tem como objeto central a formação de professores, para além do descritor “educação financeira” foi adicionado um segundo descritor denominado “formação de professores” e/ou “formação docente” o que resumiu os trabalhos na área de educação em apenas três dissertações de mestrado, as quais foram analisadas integralmente visando captar com profundidade o conhecimento gerado e suas contribuições para o campo da formação de professores em educação financeira.

Importante destacar que, para a referida pesquisa, no banco de teses e dissertações da BDTD, não foi posto um período de tempo específico em razão da escassez de produções existentes, na área de educação ou ensino, que contemplem a formação de professores na dimensão da educação financeira, observou-se ainda que as pesquisas existentes são recentes (2017-2019), bem como, nota-se que, dos 329 trabalhos sobre educação financeira, de modo geral, obtidos na pesquisa inicial, 93% são da área de exatas, em sua maioria restritas à disciplina Matemática Financeira, como indicado no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Porcentagem do Quantitativo de Teses e Dissertações em Educação Financeira por Área de Pesquisa.



Fonte: os autores (2022).

De fato, a proposta do trabalho em questão não é atuar no domínio da Matemática, mas compreender a formação e a prática do ensino de educação financeira na educação básica, como proposto em 2018 pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De tal maneira, pretende-se ampliar os conhecimentos por intermédio da investigação sobre a formação de professores para

atuação em educação financeira de maneira transversal, ou seja, nas diferentes áreas do conhecimento, não somente na Matemática.

Assim, considerando os fundamentos do Estado do Conhecimento, delimitou-se o recorte da pesquisa conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Descrição dos Indicadores Utilizados para Elaboração do Estado do Conhecimento.

Período	Bancos	Descritores	Filtros	Critérios de exclusão
Não se aplica	BDTD	“educação financeira” “formação de professores” “formação docente”	Área da pesquisa: Ensino e Educação	Formação de professores

Fonte: os autores (2022).

Por esse ângulo, após análise das produções acadêmicas foram selecionados dois trabalhos para compor o referencial teórico da pesquisa, a saber. Esclarece-se que o critério de exclusão empregado foi a abordagem da formação docente, assim das três pesquisas identificadas na área de educação, apenas duas compreendiam a formação de professores em seu escopo.

Os trabalhos selecionados foram desenvolvidos nos estados brasileiros de Pernambuco e do Pará, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Matemática e Tecnologia, e Docência em Educação, Ciências e Matemáticas, respectivamente.

Por todo exposto, o processo de elaboração e desenvolvimento do estado do Conhecimento para o projeto de qualificação de mestrado possibilitou identificar o ineditismo da pesquisa a ser desenvolvida sobre a formação de professores em educação financeira de modo transversal na educação básica.

3.2 Relato 2

Nesse relato são descritas as etapas de desenvolvimento do Estado do Conhecimento que foram elaboradas por um estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS, em seu projeto de qualificação intitulado “Engagement Discente e Docente no Ensino Superior como Itinerário para a Excelência Acadêmica e a Sustentabilidade Institucional”.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que trata sobre o *engagement* discente e docente no Ensino Superior como itinerário para a excelência acadêmica e a sustentabilidade institucional, o Estado do Conhecimento foi de absoluta essencialidade, tendo cumprido integralmente o seu papel de auxiliar a desvendar, descortinar e indicar caminhos para a construção da futura tese,

somando-se a isso o livro “Estado do Conhecimento – Teoria e Prática”, de Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Com base nas primeiras buscas e resultados alcançados com a metodologia do Estado do Conhecimento, foi possível perceber que o *engagement* institucional e de gestão tem viés e relação entre a permanência e fidelização de estudantes e comunidade acadêmica e a motivação, adesão e convicção do corpo docente na importância do seu papel na formação de pessoas, sendo, com isso, importante fator para a permanência de estudantes, tendo-se tornado elementos fundamentais para o prosseguimento das buscas e anotações iniciais para a futura tese.

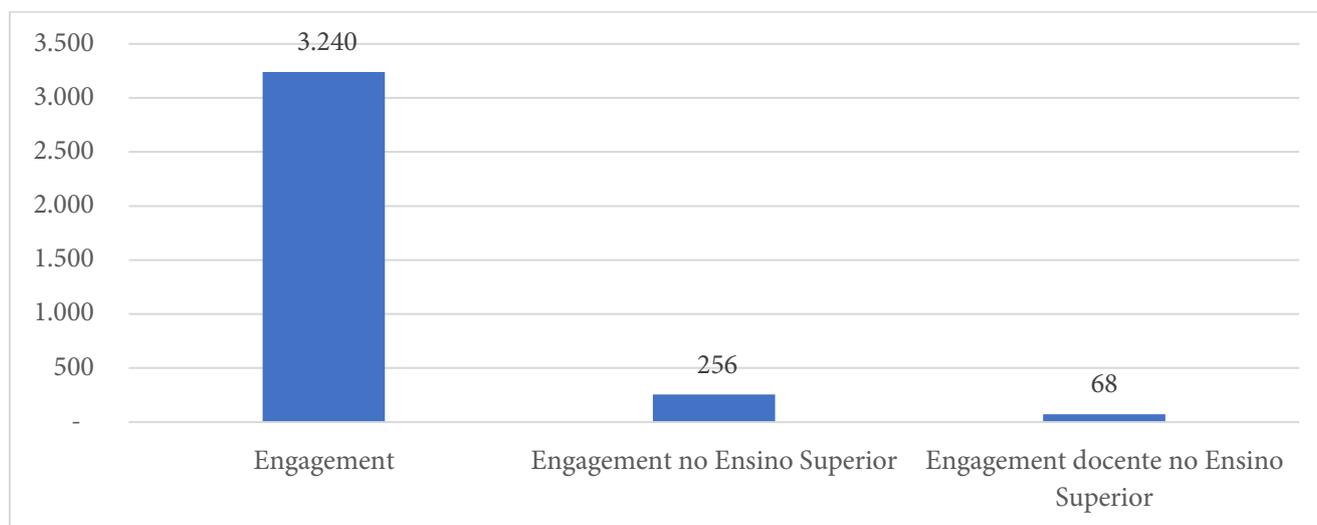
Para a busca e produção de dados, ainda em 2021, foi utilizada a BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

Ao realizar as pesquisas na BDTD, com base nos descritores, foram registrados o dia e hora do ou dos acessos à BDTD ou outras plataformas de pesquisa, bem como os resultados encontrados, como as quantidades de objetos ou trabalhos publicados, por autor, assunto, tema, título, programa de pós-graduação, instituição de ensino, região do país ou estado da federação, etc.

Com as leituras flutuantes, foi possível obter a perspectiva de surgirem novas ideias, campos de pesquisa, novas perspectivas, conhecendo o que estava sendo escrito e pesquisado sobre o tema objeto da pesquisa.

Nos resultados preliminares, utilizando o descritor “*engagement*”, sem estar entre aspas, apareceram mais de 3.240 objetos de pesquisa. Em seguida, colocando entre aspas e acrescentando na busca avançada o título ou assunto, o número de publicações diminuiu bastante e, ainda mais, quando delimitado para os anos de 2010 a 2021. Assim, foram acrescentadas as palavras “no Ensino Superior”, tendo aparecido 256 trabalhos publicados. Por fim, utilizou-se o descritor “*engagement* docente no Ensino Superior”, no qual apareceram 68 trabalhos publicados, conforme consta no Gráfico 4, a seguir:

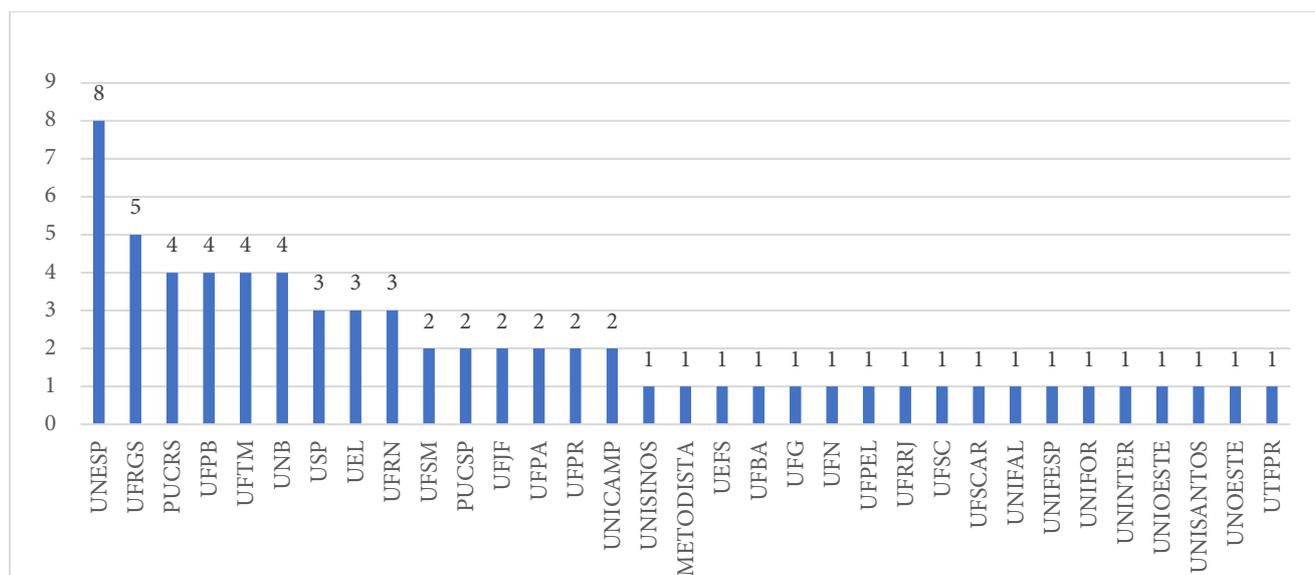
Gráfico 4 – Estado do Conhecimento – Resultados Preliminares



Fonte: os autores (2022).

Na seqüência, foi utilizado para pesquisa o título que havia sido considerado como primeira abordagem para a tese “*Engagement*” docente e discente no ensino superior: complementariedades com vistas à excelência acadêmica, deixando somente a palavra “*engagement*” entre aspas e o resultado foi de zero publicações. Assim, percebeu-se que o descritor que apresentou os melhores resultados para a execução da Bibliografia Anotada foi “*Engagement*” docente no Ensino Superior, tendo encontrado 68 trabalhos publicados relacionados ao tema, sobre os quais foi feita uma análise mais criteriosa para identificar quais se enquadravam no tema que pretendido, conforme consta no Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 – Estado do Conhecimento – Bibliografia Anotada

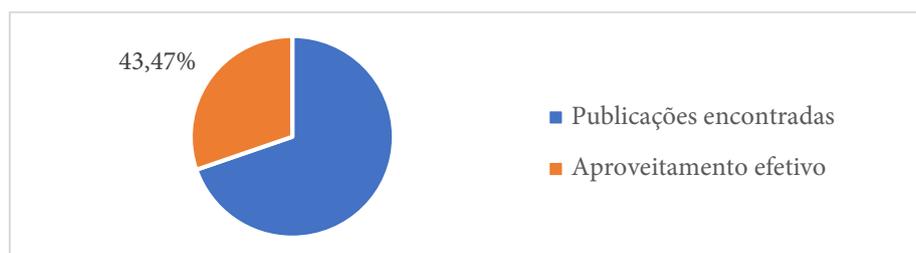


Fonte: os autores, 2022.

Feita a depuração, por fim, foram identificadas 23 publicações que, em tese, poderiam auxiliar no aprofundamento do tema. Todavia, quando iniciada a análise dos temas, dos títulos e dos assuntos, percebeu-se que eram bem variados e não se relacionavam diretamente com o pretendido na pesquisa.

Em suma, dos 23 trabalhos encontrados, 10 se relacionam efetivamente com o objeto de pesquisa (43,47%), com diferentes abordagens e linhas de investigação, mas que podem subsidiar, de alguma forma, as primeiras elaborações e estudos, com vistas a verificar o que estava sendo estudado, quais as metodologias aplicadas, o foco da pesquisa e os resultados alcançados.

Gráfico 6 – Estado do Conhecimento – Publicações Encontradas x Aproveitamento

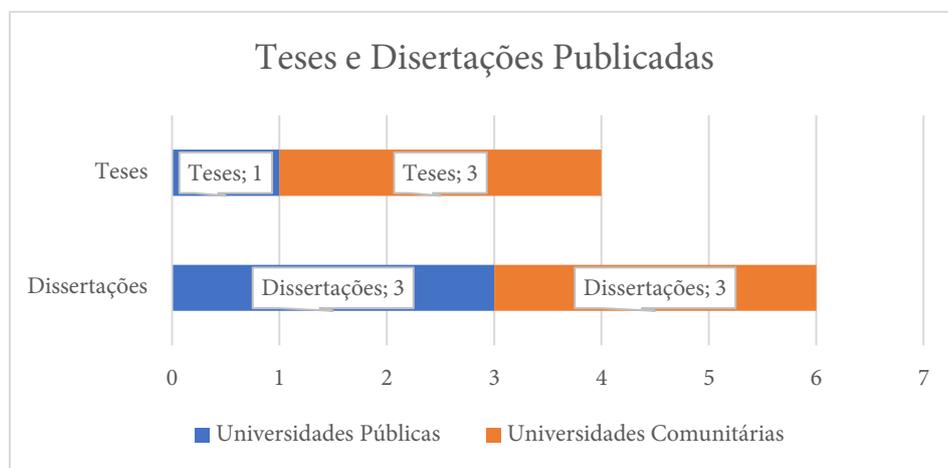


Fonte: os autores, 2022.

Diante dessa busca de dados, realizou-se a chamada Bibliografia Anotada. Por ela, foi possível compor uma primeira abordagem das teses e dissertações publicadas, quantidades, locais, programas de pós-graduação, Universidades e temas envolvidos, sendo que, ao todo, 6 dissertações e 4 teses, todas da região sul brasileira, entre universidades públicas e privadas, com maior número do RS, se relacionavam ao objeto de pesquisa proposto.

Em um segundo momento foi realizada a Bibliografia Sistematizada, na qual foi possível aprofundar o objeto da pesquisa, tendo sido feitas inferências sobre metodologia utilizada na pesquisa e os resultados que ela alcançou, bem como os seus objetivos, ficando evidenciado que nem todos os trabalhos encontrados seriam pertinentes para a pesquisa.

Gráfico 7 – Locais das publicações e quantidades de Teses e Dissertações



Fonte: os autores, 2022.

Por fim, transcorreu para a Bibliografia Categorizada, na qual foi realizada uma análise pormenorizada das dissertações e teses encontradas, quando novamente analisou-se os objetivos da pesquisa, as metodologias utilizadas e os resultados alcançados, bem como as categorias de análise que poderiam ser extraídas desses achados.

Diante do cenário apresentado nesse relato, as leituras permitiram criar um acervo de informações que possibilitaram construir convicções de que o tema proposto era denso, largo, interessante e que poderia suscitar interesse na academia e no mundo da pesquisa. Com o tema definido, fundamentado no Estado do Conhecimento e nas bibliografias encontradas e em autores citados nessas pesquisas, assentaram-se as bases sólidas para a construção do projeto de qualificação, em que, mais uma vez, ficou evidenciado que os aprendizados em cada etapa foram de fundamental importância e alavancaram o trabalho, construído com tenacidade e persistência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade é impulsionadora do conhecimento, do progresso, da tecnologia, do avanço civilizatório, das ciências e da busca de uma sociedade mais humana e consciente, tendo papel fundamental no ensino, na aprendizagem, na formação humana e profissional das pessoas.

Entre as principais interfaces que a Universidade realiza é a de ser um local de excelência na pesquisa, na geração e construção de novos saberes e de soluções constantes para um mundo em permanente transformação. Diante desse cenário, considera-se o incentivo à pesquisa acadêmica e a valorização dos docentes pesquisadores, fatores fundamentais para a continuidade da construção dos saberes, e ressalta-se a relevância das políticas públicas para esse fim. Estado do Conhecimento um dos seus grandes pontos de partida para a construção de novos campos de aprendizagem e de alicerces para o avanço científico, humano e tecnológico.

A interface que o conhecimento gerado pela pesquisa realiza com o meio em que a Universidade está inserida é a razão da sua própria existência. Não basta gerar informação e conhecimento, é fundamental que o conhecimento gerado através das pesquisas possa ser aplicado e se tornem possíveis caminhos de solução dos problemas sociais e científicos. Para além, compõem-se os saberes como peça incipiente para novas pesquisas e de caminhos de solução para determinada situação ou problema.

Em atenção aos relatos apresentados neste artigo, quanto à aplicação sistematizada do Estado do Conhecimento nas pesquisas de mestrado e doutorado em desenvolvimento nas universidades, nota-se que, independentemente da temática, da área de atuação ou do programa em que se está inserida a pesquisa, são nítidos os benefícios obtidos por meio do método bem como as suas contribuições para o meio acadêmico.

Assim, considera-se que o Estado do Conhecimento permite, dentre tantas contribuições, a assertividade necessária para direcionar as pesquisas de maneira singular, propondo-se soluções para os problemas elencados pelos pesquisadores, residindo aí a finalidade precípua da pesquisa e da Universidade. Nesse sentido, fica reconhecida a essencial contribuição da pesquisadora Prof^a Dr^a Marília Morosini no que tange à formação de pesquisadores nos cursos de *Stricto Sensu*, a partir da metodologia da construção do Estado de Conhecimento enquanto alicerce teórico que alavanca a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento constituindo-se em inspiração para a pesquisa em diferentes níveis e modalidades de ensino. Efetivamente, ter cursado a disciplina do Estado do Conhecimento e a maestria da pesquisadora ao ministrá-la fizeram com que muitos horizontes se abrissem e facilitaram sobremaneira os achados sobre o objeto da pesquisa, permitindo direcionadores que facilitam a compreensão, o sentido e as essencialidades da pesquisa, aprofundando conhecimentos e ampliando saberes para além do tempo.

REFERÊNCIAS

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CURRÍCULO LATTES. **Marília Costa Morosini**. Disponível em:

<http://lattes.cnpq.br/861488388418144>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOOGLE SCHOLAR. **Perfil Marília Morosini**. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=search_authors&mauthors=marilia+morosini&hl=pt-BR&oi=ao. Acesso em: 10 nov. 2022.

KOHL, Pricila Santos; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, Brasil, v. 33, n. 01, p. 123-145, mai./2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/359769231_O_REVISITAR_DA_METODOLOGIA_DO_ESTADO_DO_CONHECIMENTO_PARA_ALEM_DE_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA.

Acesso em: 10 out. 2022.

LATIN AMERICA SCIENTIST AND UNIVERSITY EDUCATION RANKINGS. 2022. Disponível em: <https://www.adscientificindex.com/?con=Latin+America>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, p. 125-152, 2009.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e Prática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 11-171.

Recebido em: 15 de novembro de 2022.

Aprovado em: 6 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/reps.v14i1.10501

ⁱ Mestre em Educação, Doutorando em Educação pelo PPGEdu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7609716747779065>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1467-5415>

E-mail: adelmo.etges@edu.pucrs.br

ⁱⁱ Mestranda em Educação pelo PPGEdu da UCB, Brasília, DF, Brasil

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136768051955811>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4949-2072>

E-mail: gabicassani22@gmail.com

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação, Professor Adjunto do PPGEdu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação e Violência, GruPEV/CNPq.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0273416390435225>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

**FATORES PREDITIVOS À EVASÃO SEGUNDO OS
DISCENTES INGRESSANTES 2021.1 DO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE ¹**

**FACTORS PREDICTIVE TO LEAKAGE ACCORDING TO STUDENTS
ENROLLING 2021.1 IN THE DISTANCE PEDAGOGY COURSE AT
THE OPEN UNIVERSITY OF BRASIL/FEDERAL UNIVERSITY OF
RIO GRANDE DO NORTE**

Andréia da Silva Quintanilha Sousaⁱ

Gillevelenewe Sousa Rezendeⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que buscou identificar os fatores de maior potencial para a evasão dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário a 53 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia 2021.1. O referencial teórico se sustenta na Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas (ACPP) em diálogo com os Estudos Críticos do Discurso (EDC). Com os resultados, é possível fornecer informações que auxiliem na melhoria da qualidade e dos resultados de permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Pedagogia UAB/UFRN. Modalidade a distância. Evasão. Permanência.

ABSTRACT: This article presents the results of research that sought to identify the factors with the greatest potential for dropping out of students

¹ Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “Fatores preditivos a evasão turma de pedagogia a distância UAB/UFRN segundo os discentes ingressantes 2021.1”, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

from the Pedagogy course in the distance modality offered by the Open University of Brazil/Federal University of Rio Grande do Norte. Data were collected through the application of a questionnaire to 53 students entering the Pedagogy 2021.1 course. The theoretical framework is based on the Cognitive Approach to Public Policies (ACPP) in dialogue with Critical Discourse Studies (CDS). With the results, it is possible to provide information that helps to improve the quality and results of students' permanence.

Keywords: Pedagogy UFRN/UAB. Distance mode. Evasion. Permanence.

1 INTRODUÇÃO

No presente estudo, apresentamos os fatores preditivos à evasão segundo os discentes da turma de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ingressante no ano de 2021.1. Temas como acesso, permanência e conclusão em cursos de graduação na Educação Superior, presencial ou a distância, têm sido estudados por diversos pesquisadores, tais como Polydoro (2001); Almeida, Soares e Ferreira (2002); Tinto (2007); Morosini *et al.* (2011); Veloso e Almeida (2013); Ambiel (2015); Sousa e Sousa (2016); Sousa e Maciel (2016); Sousa, Mártires e Sousa (2018); Sousa e Soares (2020), dentre outros.

Segundo o Censo da Educação Superior publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), a expansão da modalidade a distância tem sido significativa. Significativas também são as taxas de evasão nos cursos de Educação a Distância, por exemplo, destacamos as pesquisas de Sousa e Sousa (2016) nas quais os dados revelaram que 68,16% de alunos do curso de Matemática na modalidade a distância UAB/UFRN cancelaram suas matrículas (SOUSA; SOUSA, 2016, p. 275). Sousa e Soares identificaram uma taxa de cancelamento de 38%, 40% e 20% para o curso de Pedagogia modalidade a distância UAB/UFRN nas turmas que ingressaram em 2012, 2014 e 2017, respectivamente (SOUSA; SOARES, 2020, p. 92).

Atualmente, o curso de Pedagogia EaD da UFRN conta com 235 alunos ativos, dos quais 222 estudantes matriculados são ingressantes 2021.1 e 13 são alunos que ingressaram em 2017. Da turma ingressante em 2021.1, apenas dez estudantes cancelaram suas matrículas (segundo o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, 2022). Conforme o coordenador do curso, a justificativa para a maior parte desses dez cancelamentos é o desejo de mudar de curso. A turma de 2021 está distribuída em cinco polos, nas cidades de Currais Novos, Luís Gomes, Macau, Martins e Nova Cruz

Com relação ao curso de Pedagogia, cabe ressaltar que é a graduação nas licenciaturas que mais apresenta vagas nas universidades brasileiras. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, totaliza aproximadamente 750 mil vagas (o que representa 45,9% das vagas para formação dos professores). Desse total, cerca de 450 mil vagas são ofertadas em cursos na modalidade de educação a distância, em universidades públicas e privadas (BRASIL, 2019).

Assim, a partir do panorama apresentado e por entendermos que o fenômeno da evasão é multifatorial, complexo e variável a cada realidade, consideramos relevante ouvir os discentes matriculados no primeiro período do curso de Pedagogia EaD/UAB/UFRN a fim de sabermos: quais são os fatores que os levariam a se evadir do curso de Pedagogia EaD/UAB/UFRN?

Para obtermos a resposta a essa indagação, utilizamos uma adaptação do questionário nomeado de “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES” configurado pelo professor Rodolfo Ambiel da Universidade São Francisco e sua equipe e verificamos que fatores de ordem pessoal como aqueles relacionados à saúde ou aspectos profissionais tendem a comprometer mais a continuidade dos estudos dos estudantes pesquisados.

O instrumento apresentou 53 itens com motivos que poderiam influenciar na decisão de desistência de um curso superior. Eles estão organizados em escala Likert de cinco pontos (“muito fraco”, “fraco”, “médio”, “forte” e “muito forte”) e são agrupados em quatro dimensões – dimensão pessoal, dimensão social, dimensão institucional e dimensão profissional – a fim de evidenciar quais seriam os fatores com maior potencial de levar ao abandono do curso. O formulário foi aplicado aos estudantes ingressantes no 1º semestre de 2021 do curso de licenciatura em Pedagogia, da modalidade a distância, matriculados no componente curricular de Introdução à Educação a Distância, sendo coletadas 51 respostas de um total de 111 estudantes cursando essa disciplina.

De posse dos dados que foram analisados pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), espera-se a partir dos resultados alcançados contribuir com a instituição na elaboração de estratégias mais efetivas e destinadas especificamente para este grupo alvo na mitigação da evasão e dos danos por ela ocasionados a partir de um controle institucional dos perfis estudantis mais propensos a evasão.

2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

A análise cognitiva de políticas públicas (ACPP) permite fazer as seguintes ponderações: a política pública é formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política e todas as ações dela decorrentes necessitam de um olhar rigoroso e crítico do pesquisador, pois há uma variedade de “atores diferentes” (atores públicos, privados, individuais e coletivos) que vão “trabalhar” de acordo com a “matriz cognitiva e normativa numa perspectiva específica, em função de imperativos diferentes” (MULLER, 2018, p. 47).

Por isso que é importante distinguir, na análise, o sentido explícito e implícito de uma política, que é definido pelos seus objetivos divulgados pelos tomadores de decisão que se revelam ao longo de sua implementação: em 2005, o programa UAB é apresentado como política de formação de professores inicial e continuada para ampliar a quantidade de docentes qualificados em nível superior.

O trabalho do analista deve levar em conta ao mesmo tempo as intenções e os processos de construção do sentido da ação pública. Neste trabalho, daremos ouvidos a um ator social que, em geral, têm os seus discursos silenciados porque dentro das condições objetivas da nossa cultura de

desigualdade substantiva os discentes estão em desvantagem e seus pontos de vista têm sido pouco considerados. Afinal, como escreve Van Dijk (2021, p. 9), “o discurso é uma interface entre as práticas sociopolíticas e as representações sociocognitivas do sistema de racismo”. Racismo entendido como “sistema específico de abuso de poder ou dominação, com base em qualquer diferença entre grupos ou povos dominantes e dominados”. Em outras palavras, todas as formas de “marcadores das diferenças que implicam hierarquia sociais, incluindo clivagens de classe” e também cognitivas.

Os discursos dos documentos oficiais revelam de forma explícita que a Universidade Aberta do Brasil representa uma estratégia para a expansão da educação superior pública no sentido de ampliar o acesso de professores da educação básica a esse nível e em serviço. O que está implícito é que a modalidade a distância é a forma mais adequada economicamente para que essa parcela da população geograficamente excluídas do acesso ao ensino superior possa ingressar para atender as diretrizes de qualificação exigidas, contribuindo ainda para a promoção do desenvolvimento socioeconômico das diversas regiões brasileiras. No contexto marcado pela racionalidade neoliberal, formar professores é um problema político que está na “agenda dos decisores”. O problema político é uma “construção social” cuja configuração depende de múltiplos fatores, vontades, valores, normas e concepções. Nesse sentido, formar professores implica definir saberes, competências técnicas, pedagógicas, políticas e socioculturais que devem estar presentes na construção de uma sociedade. Basta garantir acesso a educação superior? Estamos de fato formando professores com qualidade?

3 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: INGRESSO, PERMANÊNCIA, CONCLUSÃO E EVASÃO

O acesso ao ensino superior reúne conceitos de maneira interligadas: ingresso, permanência, conclusão ou evasão, como esclarecem Silva e Veloso (2017) ao afirmarem que “o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico”. O ponto de partida desse contexto educacional de expansão da educação superior exige que se pense em mecanismos para permanência e consequente conclusão do ensino superior, o que torna as políticas de manutenção qualitativa na formação do sujeito no curso ou instituição tão importante quanto as políticas de ingresso.

Nesse sentido, o acesso ao ensino superior leva em consideração um estágio inicial referente ao número de vagas e à forma de seleção do candidato ingressante. A tentativa de universalizar esse ingresso por meio da ampliação da oferta de vagas e com as políticas de inclusão, bem como com a criação de um sistema único e integrado como forma de seleção, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, expandiram a possibilidade de ingresso nas universidades federais de alunos “não tradicionais” – termo este cunhado por Antônio Frágoso, professor que pesquisa o tema na Universidade de Algarve/Portugal (FRAGOSO *et al.*, 2016).

Como consequência, a necessidade de políticas que favorecessem a permanência desse ingressante fez-se urgente para “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”, sendo implementada no segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como um dos seus objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação

superior pública federal”, reduzindo “as taxas de retenção e evasão” e ainda visando “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2021).

Assim, as ações de assistência estudantil do PNAES podem ser voltadas para o acesso à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico para auxiliar na melhoria do desempenho acadêmico. Essa política pública de assistência estudantil visa garantir a permanência. O PNAES, conforme definido pelo Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010, em seu artigo nº 5, é possível aos estudantes oriundos da rede pública da educação básica com renda per capita de até um salário-mínimo e meio.

Esse tipo de política pública é importante porque a permanência depende de uma série de fatores que contemplam desde a matrícula até a diplomação dos estudantes, com enfoque nos programas de auxílio ao estudante e fomento em pesquisas, os quais são denominados de programas de fixação (SILVA; VELOSO, 2013), imprescindíveis também para a formação qualitativa. Tal fator de qualidade, semelhante ao ingresso e permanência, alia-se como elemento constituinte do que se atribui como acesso ao ensino superior.

Desse modo, tratar da permanência na educação superior associa-se aos fatores de qualidade que norteiam uma universidade, tais como a organização acadêmica, a formação, a valorização e a dedicação docente, a escolha e o interesse do curso, a avaliação do curso e da instituição, entre outros elementos que são indispensáveis para manter a qualidade do curso e da instituição.

Contudo, para além dos elementos que envolvem as políticas de acesso ao ensino superior, há inúmeros outros fatores ligados sobretudo à ordem social institucionalizada – o capitalismo – para que de fato o estudante permaneça.

Nesse sentido, o acesso ao ensino superior necessita satisfazer condições as quais, muitas vezes, fogem de um parâmetro objetivo associado a políticas educacionais de democratização e perpassam aspectos que extrapolam tanto o nosso modelo societário desigual e excludente como a organização cultural da universidade quanto o ingresso, a permanência e a qualidade da formação.

Como consequência, é possível afirmar que “a permanência na educação superior se apresenta, atualmente, como um grande desafio para o acesso a esse nível de ensino” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 245), tendo em vista que algumas medidas de incentivo ao ingresso e permanência podem esbarrar no fator de qualidade institucional, como elucida Silva e Veloso (2013, p. 74):

Entende-se, pois, que se trata de “certos avanços” na política de acesso, bem-vindos em alguns aspectos, mas passíveis de crítica, considerando a insuficiência e as marcas da precarização implicadas. A base dessa reflexão está no entendimento de acesso que combine, articuladamente, ingresso, permanência e formação qualificada – ponto de vista que contribui para levantar questionamentos nem sempre evidenciados nas ações que configuram a educação superior.

Compreender, portanto, essas dimensões que envolvem o acesso ao ensino superior nos ajudam a esclarecer o significado de evasão e a necessidade de se pensar essas dimensões de forma integrada.

De fato, o conceito de evasão está intrinsecamente ligado à condição de acesso e, conseqüentemente, a uma relação necessária com os fatores que vinculam o estudante à permanência no curso ou em uma instituição. Além disso, a busca por uma definição que amplie a visão reducionista do conceito de evasão aponta para o caminho contrário: da conclusão e diplomação, em virtude de serem as dimensões naturalmente esperadas diante das políticas de ingresso que são aplicadas no Brasil, mesmo que as lacunas referentes à permanência não sejam ajustadas a fim de cumprir com esse projeto de conclusão.

Nessa perspectiva, a evasão é consequência de uma série de fatores vinculados à permanência, os quais contribuem para a não conclusão bem como para o prolongamento da diplomação, nomeado de fator de retenção (VELOSO; MACIEL, 2015).

Sob a ótica das dimensões que definem a evasão, contempla-se a evasão do curso, a evasão da modalidade, a evasão da instituição e a evasão do sistema, como analisa Lobo (2012). A primeira retrata a situação do estudante que abandona um curso em detrimento de outro, seja na mesma IES, ou em outra instituição de ensino, geralmente motivado por questões de interesse individual, mas também por causa de questões sociais e econômicas; a segunda diz respeito às situações em que o estudante deixa uma instituição, mas não abandona o ensino superior. Essa situação evidencia um problema de gerenciamento do ensino ofertado relativo tanto a questões administrativas quanto pedagógicas; e a última dimensão contempla a evasão de estudantes do sistema de ensino superior, os quais possivelmente não tiveram o auxílio necessário para sua permanência e conseqüente formação superior. Esse tipo de evasão, para Lobo (2012, p. 13), exige políticas públicas essenciais de acesso à educação superior, tendo em vista que ela transcende as questões institucionais, acadêmicas e individuais ao adentrar em um aspecto sistemático e educacional.

As dimensões, portanto, que definem o acesso ao ensino superior podem traçar duas vias possíveis: a primeira, de sucesso acadêmico, o que favorece a conclusão e a conseqüente diplomação; e a segunda, de evasão, a qual pode ser motivada tanto pelo abandono do curso ou instituição, partindo do interesse pessoal, quanto pela exclusão, o que adentra em um problema de ordem social que envolve o investimento governamental em políticas públicas adequadas que satisfaçam as dificuldades encontradas na permanência no ensino superior.

De acordo com Silva Filho *et al.* (2007), em diversas pesquisas há uma simplificação das causas da evasão provindas de estudos incipientes e pouco sistemáticos que apontam normalmente como principais fatores, para questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e à própria integração do estudante com a instituição, o que revela muito pouco para se consolidar propostas concretas e eficientes.

Desse modo, Sousa, Mártires e Sousa (2018) concordam que para uma compreensão mais precisa do problema necessita-se conhecer os alunos, verificar seu perfil socioeconômico, acompanhar os estudantes potencialmente propensos à evasão ao longo do curso e criar mecanismos que aumentem a possibilidade de permanência e de sucesso acadêmico.

É válido, assim, destacar o fato de que as instituições precisam verificar e acompanhar seus estudantes, em especial nos primeiros semestres dos cursos de graduação, uma vez que é revelado pelos estudiosos, como Machado, Melo Filho e Pinto (2015, p. 41), que a primeira etapa dos cursos é

momento “determinante para o processo de evasão”, isto é, revela-se uma maior predisposição à evasão. Semelhantemente, para Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007), as taxas de evasão para o primeiro ano do curso duplicam ou triplicam em relação aos demais anos de graduação.

4 O PERFIL DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA 2021.1

O perfil socioeconômico da turma Pedagogia EaD/UAB/UFRN que ingressou em 2021.1, segundo dados fornecidos pela Núcleo Permanente de Concursos/UFRN (COMPERVE), é o seguinte: os estudantes estão distribuídos na faixa etária entre 18 e 52 anos, tendo maior frequência registrada dos 19 aos 36 anos, com predominância de mulheres, que configuram 75% do total. Os estudantes que se autodeclararam brancos são 45% e 55% são mulatos/pardos e negros ou remanescentes quilombolas.

Quase a totalidade dos estudantes do curso de Pedagogia UAB/UFRN 2021.1 residem no estado do Rio Grande do Norte, em casa própria ou com os pais e não tem filhos. Em relação à inserção no mercado de trabalho, 55,1% das mulheres não trabalham, situação inversa ocorre com os homens, em que 66,6% estão empregados, recebendo em geral um salário mínimo. No quesito escolaridade, a expressiva maioria, 88%, é originária de escolas públicas e apenas 0,07% registram que os pais ingressaram e concluíram o Ensino Superior, haja vista que 84% não haviam sequer completado o Ensino Fundamental. Quando relacionado ao beneficiamento por algum programa de inclusão social para o ingresso no Ensino Superior, temos que 39,6% foram beneficiados.

Como mencionamos na Introdução deste artigo, utilizou-se o instrumento nomeado de “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES” com o fito de avaliar os motivos que conduzem os estudantes a se evadirem de cursos do ensino superior. O questionário é uma adaptação do instrumento elaborado pelo grupo de pesquisadores da Universidade de São Francisco, coordenado pelo professor Rodolfo Ambiel, sem interferir na estrutura interna da produção. De acordo com Ambiel (2015, p. 49), a escala é “[...] uma ferramenta útil e confiável para a identificação de motivos que podem levar os estudantes a desistir de seus cursos”.

A Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) que serviu para a pesquisa apresenta 53 itens com motivos que poderiam influenciar na decisão de desistência de um curso superior. Eles estão organizados em escala Likert de cinco pontos (“muito fraco”, “fraco”, “médio”, “forte” e “muito forte”) correspondentes à “força” que determinado motivo apresenta para contribuir para a evasão na visão do respondente. Tais itens podem ser agrupados em quatro dimensões: dimensão pessoal, dimensão social, dimensão institucional e dimensão profissional.

A dimensão institucional contempla os seguintes aspectos: reprovar em várias disciplinas; reprovar mais de uma vez na mesma disciplina; ter desempenho baixo em algumas disciplinas; dificuldade para entender as matérias do curso; não ter tempo de realizar os estágios; a instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico; tirar notas abaixo da média; a instituição ser desorganizada; ser aprovado em outra faculdade/universidade; os professores não serem comprometidos com a instituição; precisar ir ao polo; falta de livros na biblioteca; a maneira como os professores ensinam; falta de indicações bibliográficas; relacionamento distante com os professores; professores não darem atenção aos alunos; não ter ajuda dos tutores quando tenho dificuldades para

aprender algum conteúdo; os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados; não ter tempo para participar de atividades extracurriculares; dificuldade de acesso à internet no polo ou em minha residência; falta de assistência da coordenação do curso; a instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio.

A dimensão pessoal contempla os seguintes aspectos: ter algum problema de saúde; não haver internet disponível em casa; se eu me casasse durante o curso; nascimento não planejado de filho durante o curso; assumir responsabilidades de morar sozinho; apresentar dificuldades devido ao contexto de pandemia; estar na faculdade/universidade por imposição da família; minha família não concorda com o curso na modalidade a distância; perceber que entrei com a idade errada no curso; minha família não concorda que eu estude e trabalhe ao mesmo tempo.

A dimensão social contempla os seguintes aspectos: dificuldades financeiras para se manter no curso; imaturidade dos colegas; diferença entre a minha idade e a dos demais colegas; relacionamento ruim com os colegas de sala; não fazer amigos durante o processo formativo; aumento das despesas em casa.

A dimensão profissional contempla os seguintes aspectos: o trabalho prejudicar os horários de estudo; meu atual emprego exigir muito de mim no momento; assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos; não ter certeza se estou no curso certo; dúvidas com relação a minha escolha profissional; perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego; baixo reconhecimento profissional em longo prazo; decepção com o curso; indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual; se eu for demitido do meu emprego atual, porque só estou fazendo este curso por exigência da instituição; perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro; não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar; vontade de conhecer outro curso; a carreira não ser como eu achava que seria; a faixa salarial da profissão ser muito baixa.

Em sua dimensão pessoal, o instrumento contempla questões de foro íntimo e de autonomia; na dimensão social, apresentam-se os aspectos relacionais e socioeconômicos; na dimensão institucional, questiona-se acerca da infraestrutura física, organização administrativa e aspectos relacionados à condição acadêmica; e na dimensão profissional, verificamos itens ligados à vocação, projeção de carreira e aspectos enfrentados por estudantes que já desempenham atividades laborais.

O questionário aplicado foi estruturado na plataforma *Google Forms*, em formulário, e encaminhado aos e-mails dos estudantes da turma via plataforma virtual pela professora do componente de Introdução à Educação a Distância e permaneceu aberto para ser respondido durante os meses de junho a agosto do ano de 2021.

Os dados coletados foram importados para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que é um programa de informática para análises estatísticas e gráficas com amplitude de dados, bastante utilizado na área das ciências sociais, de fácil manuseio e que possibilita uma análise mais refinada a partir do uso de fórmulas estatísticas descritivas e de correlação entre as variáveis.

Quanto à consistência interna dos dados, realizou-se a análise de confiabilidade objetivando-se o valor de alpha de Cronbach. O questionário contava com 53 itens apresentando chave de resposta

em escala Liker. A análise de confiabilidade resultou em um alpha de Cronbach 0,985, valor considerado excelente para o grau de confiabilidade dos dados da pesquisa.

Tabela 1 – Estatística de confiabilidade

Alpha de Cronbach	Número de itens
0,985	53

Fonte: tabela elaborada pelos autores (2022).

Em nossa análise, destacamos em cada dimensão os itens que apresentaram maior tendência de resposta “forte” e “muito forte” para a desistência do curso, resultando nos seguintes dados: na dimensão pessoal, os itens que mais teriam impactado foram: “ter algum problema de saúde” (M= 3,7; D.P=1,32) e “não haver internet disponível em casa” (M=3,0; D.P=1,57).

Tabela 2 – Dimensão Pessoal

Motivo	Forte	Muito forte
Ter algum problema de saúde	9	21
Não haver internet disponível em casa	6	14

Fonte: tabela elaborada pelos autores (2022).

Considerando o total de respostas obtidas, o item “ter algum problema de saúde” revela 58,8% de “força” para levar algum estudante à evasão, sendo inclusive o item de maior expressão quando comparado com os demais, chamando atenção para a necessidade de análises qualitativas pela instituição para verificar quais são as situações de adoecimento e quais intervenções institucionais podem ser realizadas para minimizar essa intenção. Cabe destacar que o questionário foi aplicado no período da pandemia motivada pela covid-19.

Já o outro fator que revela a situação da internet em casa impacta para 39,3% dos estudantes da pesquisa. É preciso considerar que o curso sendo a distância exige deste meio e problemas dessa natureza podem interferir na participação das aulas, entrega das atividades, recebimento de materiais, o que poderia comprometer a condução do curso impactando em sua continuidade. Poderia ser estudada a intervenção a partir de programas de assistência estudantil e de estudos de rede de internet com o Instituto Metr pole Digital para implementar a oes para a melhoria da internet para esses estudantes.

Na dimensão profissional, por sua vez, verificou-se que os motivos que mais revelam influenciar para evasão foram: “o trabalho prejudicar os horários de estudo” (M= 3,41; D.P =1,4) e “assumir novas atribui oes profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos” (M= 3,02; D.P=1,5).

Tabela 3 – Dimensão profissional

Motivo	Forte	Muito forte
O trabalho prejudicar os horários de estudo	9	16
Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	10	12

Fonte: tabela elaborada pelos autores (2022).

Ao verificar o perfil socioeconômico dos estudantes da turma segundo os dados cedidos pela COMPERVE, percebemos que cerca de 17% dos estudantes não trabalham. Tendo em vista esse dado, a maior parcela dos participantes da pesquisa concilia a vida estudantil com as atividades do trabalho, fato esse que se apresenta em nossa análise. Organizar os horários de trabalho e estudo somam 49% de “força” para levar à evasão, sendo, em nossa pesquisa, o segundo motivo mais forte para a desistência entre os motivos elencados. Em seguida, as novas atribuições profissionais impossibilitam a continuidade dos estudos, com 43,1%. Tais fatores podem ser levados em consideração pelos docentes para definição de estratégias metodológicas de maior compatibilidade com o perfil de estudantes, assim como da coordenação do curso para a flexibilização curricular.

A dimensão social revelou-se como a de menor impacto para a evasão. Tendo seus motivos pouco escolhidos dentre os demais, apenas um fator se destaca: “dificuldades financeiras para se manter no curso” (M=2,88; D.P =1,35).

Tabela 4 – Dimensão social

Motivo	Forte	Muito forte
Dificuldades financeiras para se manter no curso	5	9

Fonte: tabela elaborada pelos autores (2022).

O motivo “dificuldades financeiras para se manter no curso” se destaca dentre os itens da dimensão social, apresentando-se com 27,4% de interferência para a desistência do curso entre os participantes da pesquisa. Cerca de 50% dos estudantes do curso afirmam contribuir para a composição da renda familiar, de tal modo que, como já relatado em outras pesquisas, há uma correlação entre a renda e a evasão. Nesse sentido, o resultado corrobora com a visão de que a dificuldade de manutenção financeira leva muitos alunos a abandonarem o ensino superior devido a problemas relacionados à situação financeira familiar, pois o estudante tende a participar do sustento da família, conforme pesquisas que reforçam essa compreensão.

A dimensão institucional, embora não tenha apresentado percentuais de “força” dos motivos tão elevados quanto as dimensões pessoal e profissional, foi a que teve maior quantidade de motivos

influenciando para a evasão quando se compara às demais. Os itens foram: “reprovar em várias disciplinas” (M= 3,16; D.P= 1,4); “tirar notas abaixo da média” (M=2,84; D.P=1,44); “reprovar mais de uma vez na mesma disciplina” (M=2,67; D.P=1,5); “dificuldade para entender a matéria”(M=3,04; D.P=1,2); “instituição desorganizada” (M=2,61; D.P=1,6) e “não ter tempo de realizar os estágios”(M=2,88; D.P= 1,2).

Tabela 5 – Dimensão institucional

Motivo	Forte	Muito forte
Reprovar em várias disciplinas	12	12
Tirar notas abaixo da média	12	8
Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	11	9
Dificuldade para entender a matéria	12	6
Instituição desorganizada	8	10
Não ter tempo de realizar os estágios	12	6

Fonte: tabela elaborada pelos autores (2022).

Nessa dimensão, encontra-se o terceiro motivo mais impactante para a evasão em nossa pesquisa, que é “reprovar em várias disciplinas”, apresentando-se com 39,2% de influência entre os participantes da pesquisa. Logo depois, aparece “tirar de notas abaixo da média” e “reprovar mais de uma vez na mesma disciplina” com 37, 2% de “força” e “dificuldade para entender a matéria”, “instituição desorganizada” e “não ter tempo de realizar os estágios” com 35,5%. Tal análise é muito importante, pois conseguimos detectar em quais fatores preditivos a instituição pode interferir de maneira mais direta a fim de reduzir a tendência de evasão no curso.

A exposição dos fatores preditivos à evasão trazidos nesta pesquisa destaca como essa realidade pode ser revelada, partindo do entendimento que a evasão é um fenômeno multifatorial e deve despertar a preocupação nas Instituições de Educação Superior por conduzir a significativas perdas para as instituições. Assim, torna-se importante conhecer quem são esses sujeitos e quais motivos podem levá-los à desistência de um curso universitário, principalmente em seus primeiros semestres, período em que se revela maior porcentagem de evasão. Nesse sentido, cabe à Instituição criar um setor específico de acompanhamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desponta como um dos cursos de maior número de vagas e de crescente demanda em virtude das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

A evasão é um fenômeno multifatorial e deve despertar a preocupação nas Instituições de Educação Superior por conduzir a significativas perdas tanto para as instituições quanto para os estudantes envolvidos.

Assim, torna-se importante conhecer quem são esses sujeitos e quais motivos podem levá-los à desistência de um curso universitário, principalmente em seus primeiros semestres, período em que se encontra a maior porcentagem de evasão.

Isso revela a importância da nossa pesquisa para definir as orientações e acompanhamento da turma, entendendo seu perfil e quais fatores podem afetar de maneira mais significativa sua evasão. Nossa análise, além de gerar uma reflexão, pode contribuir para redução da ocorrência do fenômeno.

Desse modo, ficou evidenciado que os principais fatores preditivos da desistência e do abandono do curso mostram-se relevantes para entendermos melhor a realidade específica da instituição e quais fatores são mais preponderantes para a turma estudada.

Diante do que foi apresentado na análise, a dimensão pessoal foi preponderante dentre as demais com o motivo “ter algum problema de saúde”, o qual se revelou com quase 59% de força à evasão na turma. Em seguida, a dimensão profissional, em seu motivo “o trabalho prejudicar os horários de estudo”, que mostrou 49% da possibilidade de conduzir à evasão.

Esses dados cedem informações importantes para auxiliar o Centro de Educação da UFRN e a Secretaria de Educação a Distância – SEDIS na busca de intervenções eficazes para evitar a concretização da evasão e poder diminuir as taxas de evasão no curso, devendo ser esses aspectos colocados como prioridade para a criação de estratégias de mitigação do fenômeno como criação de equipes para o mapeamento da evasão e geração de dados que ajudem a chegar em causas efetivas de evasão. Essas equipes e as estratégias podem configurar um observatório da vida acadêmica capaz de fazer o acompanhamento, análise da situação da turma e preventivamente agir para a não configuração da evasão, além de programas de metas para redução de evasão.

Nesse passo, sugerimos a ampliação das ações do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) que desde a sua criação tem como proposta “contribuir para um melhor conhecimento da população que ingressa na UFRN, no que diz respeito: a seus cursos; as suas características socioeconômicas; a sua trajetória no ensino básico e na Universidade” (OVEU, 2022). Esse importante Centro de Informação da UFRN tem, segundo nossas análises, enorme potencial para abrigar um Setor voltado especificamente para o acompanhamento de assuntos ligados a ingresso, permanência, evasão, formação com qualidade e acompanhamento de egressos.

Esperamos que os novos tempos com a eleição do presidente Lula permitam a liberação de recursos orçamentários para que esse importantíssimo Observatório amplie sua ação pública com

orçamentos compatíveis com a magnitude das atividades que podem ser desenvolvidas em prol da garantia do acesso e permanência com qualidade na formação.

‘O nosso desafio enquanto pesquisadores é fornecer, portanto, informações que auxiliem as instâncias competentes da UFRN a melhorar a qualidade dos resultados de permanência dos estudantes e, ainda, incentivar o planejamento de ações para solucionar a evasão na modalidade a distância nos cursos de licenciaturas. Aprendemos com a Profa. Dra. Marília Morosini que enfrentar os desafios impostos aos pesquisadores, com vistas a conhecer melhor os seus objetos, é uma atitude que devemos preservar e cultivar, pois as nossas perspectivas analíticas associadas à nossa curiosidade investigativa devem ser a força mobilizadora para todos que optaram por trabalhar com a pesquisa no setor educacional. Foi assim que essa grande mulher e pesquisadora me inspirou!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do afastamento dos estudantes universitários. *Avaliação psicológica*, v. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12074/1/Almeida%2C%20Soares%20%26%20Ferreira%2C%202002.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Aval. Psicol.*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20oculturais. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FRAGOSO, A. *et al.* Non-traditional students transitions to higher education. In: MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H.; DOUTOR, C.; GONÇALVES, T. (Ed.). **Univers(al)idade. Estudantes “não tradicionais” no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve, 2016. *E-book*.

- LOBO, A. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, Brasília, n. 25, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MACHADO, S. P.; MELO FILHO, J. M.; PINTO, A. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da UFRJ para diminuir a evasão. **Química Nova**, v. 28, p. 41-43, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000700008. Acesso em: 21 nov. 2021.
- MACIEL, C. E.; CUNHA JÚNIOR, M.; LIMA, T. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e198669, 2019.
- MOROSINI, M. C. *et al.* A Evasão na Educação Superior: uma análise da produção de conhecimento no Brasil realizada pelo grupo Alfa Guia – PUCRS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 10., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 75-86.
- MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- MULLER, P. **As políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2018.
- OVEU. A que se propõe? **Observatório da Vida do Estudante Universitário – COMPERVE/UFRN**, Natal, 2022.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. 2000. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- REZENDE, G. S. **Fatores preditivos a evasão turma de pedagogia a distância UAB/UFRN segundo os discentes ingressantes 2021.1**. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.
- SILVA, M. G; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/S7nJrFjwknrbSPgxQMfXZwf/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- SOUSA, A. S. Q. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 15 abr. 2012.
- SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00175.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SOUSA, A. S. Q.; SOUSA, C. Curso de licenciatura em Matemática UAB/UFRN: o perfil dos alunos cancelados. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Minas Gerais: Traço Fino, 2016.

SOUSA, A. S. Q.; MÁRTIRES, H.; SOUSA, C. Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. **Revista Educação Em Questão**, v. 56, n. 47, p. 42–68, 2018. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47ID13998>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SOUSA, A. S. Q.; SOARES, J. R. Evasão e permanência no curso de Pedagogia EAD da UFRN: um convite à reflexão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 29, p. 92–104, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v10i29.14173. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14173>. Acesso em: 18 nov. 2022.

TINTO, V. Drop-out from higher education: theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 10 jan. 2014.

VAN DIJK, T. A. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. São Paulo: Contexto: 2021.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 13, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>. Acesso em: 18 nov. 2022.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 224–250, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>. Acesso em: 18 nov. 2022.

Recebido em: 20 de novembro de 2022.

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10763

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia, lotada provisoriamente no Departamento de Fundamentos e Política da Educação da UFRN, Líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI) e pesquisadora da Rede Universitas – Eixo 5 – Acesso e Permanência na Educação Superior.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9086814725183565>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

E-mail: andreia.quintanilha@ufrn.br

ⁱⁱ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2012). Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Desenvolve pesquisas na área de Gestão escolar para o *Master of Business Administration* (MBA) pela USP-ESALQ. Experiência em práticas laboratoriais e ensino de ciências, com ênfase no uso de Metodologias Ativas dentro do processo de Ensino, respeitando a abordagem socioconstrutivista.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546561920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4808-834X>

E-mail: gillerezende@gmail.com

A PESQUISA-AÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

ACTION RESEARCH AS TRANSFORMATIONAL BROKER IN THE EDUCATIONAL AREA

Carla Camargo Cassol da Silvaⁱ

Manuir José Mentgesⁱⁱ

RESUMO: O artigo traz a perspectiva da pesquisa-ação como mecanismo de transformação na área da educação, uma vez que prevê a solução de problemas reais, assegurando como resultado uma nova realidade. O estudo apresenta uma breve fundamentação teórica sobre a metodologia, seguida pela referência a duas teses de doutorado que têm a pesquisa-ação como a metodologia aplicada. Além dos resultados e do impacto incremental das pesquisas apresentadas, o artigo compara e analisa as contribuições que a pesquisa-ação pode proporcionar para o processo de aprendizagem dos participantes e do pesquisador, bem como para a transformação e o desenvolvimento da área da educação.

Palavras-chave: Educação superior. Desenvolvimento curricular. Pesquisa-ação. Internacionalização da educação superior. Redes.

ABSTRACT: The article brings the perspective of action research as a mechanism of transformation in education, since it foresees the solution of real problems, assuring a new reality as a result. The study presents a brief theoretical foundation on the methodology, followed by the reference to two doctoral theses that have action research as the applied methodology. In addition to the results and the incremental impact of the research presented, the article compares and analyzes the contributions that action research can provide for the learning process of the participants and the researcher, as well as for the transformation and the improvement of education.

Keywords: Higher education. Curriculum development. Action-research. Internationalization of higher education. Networks.

1 INTRODUÇÃO

A investigação científica inicia com a identificação de uma dúvida, de uma pergunta ainda sem resposta, sendo o conhecimento existente incapaz de encontrá-la. Destarte, surge a necessidade de produção do conhecimento científico, produto da investigação científica, que emerge não apenas pela necessidade de se encontrarem respostas aos problemas de ordem cotidiana, mas também pelo desejo de se fornecer explicações sistemáticas e que possam ser testadas e criticadas, através das provas empíricas e da discussão intersubjetiva (KÖCHE, 1997).

A pesquisa-ação concebe a incorporação da ação como sua dimensão constitutiva, tratando-se assim de uma pesquisa que articula teoria e prática no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa-ação incorre na discussão sobre a relação entre teoria e prática, considerada um desafio pelos educadores.

Ao considerar a dimensão da prática como constitutiva da educação, a discussão de sua relevância no processo de investigação na área da educação torna-se fundamental. Ademais, conforme afirmado por Thiollent (2009b), o uso da pesquisa-ação no contexto educacional é justificável, uma vez que a metodologia convencional se limita a uma simples descrição da situação, revelando-se insuficiente quando se busca a sua transformação ou a sua evolução.

Longe de pretender fazer uma exaustiva discussão sobre as características e possibilidades da pesquisa-ação na área da educação, propomos, neste artigo, pensar nessa modalidade de investigação, em suas condições e possibilidades de articular a reflexão e a ação, no contexto da prática educativa, e em suas potenciais contribuições para a área.

O presente artigo usa a perspectiva comparativa acerca das contribuições que a realização da pesquisa-ação na área da educação traz para a área. As informações apresentadas são provenientes de revisão de literatura sobre a metodologia da pesquisa-ação e de duas teses de doutorado que tiveram a pesquisa-ação como metodologia aplicada. As pesquisas foram realizadas pelos próprios autores, portanto a seleção dos casos aqui expostos foi intencional.

Desse modo, apresentamos um breve embasamento teórico da pesquisa-ação, seguido pela apresentação de dois casos de investigação em educação os quais utilizaram esse método. Em seguida, apresentamos algumas discussões sobre as potencialidades que a pesquisa-ação traz para a transformação e o desenvolvimento da área.

2 CARACTERIZANDO A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação utiliza o conhecimento científico para resolver problemas nas organizações. Ela trata de temas complexos relacionados às situações cotidianas da sociedade, na maioria das vezes herméticas.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, havendo o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema. (THIOLLENT, 2009a, p. 16).

Para que seja qualificada como pesquisa-ação, é requerido que haja uma ação por parte das pessoas envolvidas na investigação. Nesse método, a ação é considerada singular, importante e merecedora de uma investigação a ser elaborada e conduzida.

Segundo Miranda e Resende (2006), mais do que uma abordagem metodológica, a pesquisa-ação é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação pode apresentar um objetivo prático ou um objetivo instrumental. A pesquisa com objetivo prático busca contribuir para a solução de um problema considerado central, chegando-se a uma solução e a uma proposta de ações. Nesse caso, há também um objetivo de conhecimento, ou seja, de obter informações que seriam de difícil acesso em outro contexto, o que faz com que o conhecimento sobre determinadas situações aumente. Já no caso da pesquisa com objetivo instrumental, busca-se a solução de um problema prático de ordem técnica, limitado a um contexto sociocultural.

Eventualmente, os problemas não terão uma solução fácil. Nesses casos, não há soluções de curto prazo, sendo o objetivo da pesquisa exatamente evidenciar essa complexidade. Para se atuar de forma efetiva em questões complexas, necessita-se trabalhar com o objeto em seu contexto (VASCONCELLOS, 2013). É importante destacar que, na pesquisa-ação, os pesquisadores assumem um protagonismo na análise e ponderação dos problemas, buscando ampliar seu próprio conhecimento com também o nível de consciência das pessoas envolvidas sobre o tema investigado. (THIOLLENT, 2009b). No campo educacional, a pesquisa-ação tem efeito pedagógico por meio da participação. A própria ação (participação) tem sido prática em diversas concepções metodológicas na educação básica e superior (MICHEL, 2020).

Na área educacional, a pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, “[...] é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.” (THIOLLENT, 2009b, p. 9). Assim, apresenta-se como uma proposta informativa e conscientizadora. A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva. Tendo isso em vista, o objetivo da pesquisa-ação em educação é: “[...] prover ao professor pesquisador um método para resolver problemas cotidianos no ambiente educacional, a fim de melhorar o processo de aprendizagem do estudante e a efetividade do professor.” (GAY; MILLS; AIRASIAN, 2006, p. 499, tradução nossa).

Ou seja, o objetivo é dar aos pesquisadores e aos grupos de participantes os meios de se tornarem aptos a responderem, com maior eficiência, aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob a forma de diretrizes de ação transformadora.

Cabe destacar que “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação.” (THIOLLENT, 2009b, p. 24). Com ela, são necessários a produção de conhecimentos e

o ganho de experiência, além de contribuir para a discussão e para as reflexões acerca do tema abordado.

Por fim, no âmbito da pesquisa-ação, embora não exista a necessidade de que todas as hipóteses sejam testadas estatisticamente, essa metodologia obviamente não elimina a necessidade da busca de provas. Essa perspectiva, porém, orienta essa busca em um viés qualitativo, ainda que com a necessidade de aprovação dos resultados, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos seus pares (THIOLENT, 2011).

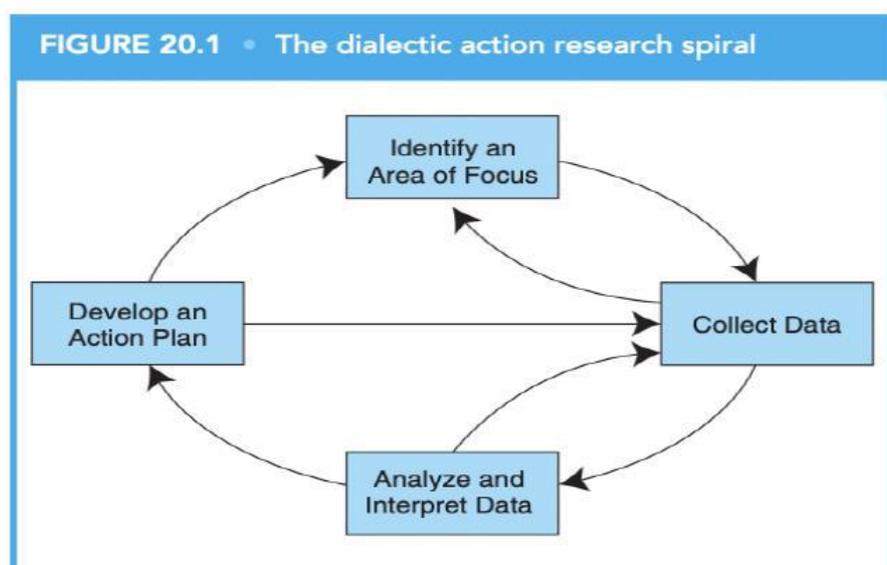
2.1 As Etapas da Pesquisa-Ação

Gay, Mills e Airasian (2006) apresentam como etapas básicas do processo de pesquisa-ação:

- a) a identificação de uma área foco;
- b) a coleta dos dados;
- c) a análise e a interpretação dos dados;
- d) desenvolvimento do plano de ação.

Esse processo de 4 fases foi denominado Espiral Dialética da Pesquisa-Ação, do inglês *Dialectic Action Research Spiral*, e está ilustrado a seguir:

Figura 1 – Espiral Dialética da Pesquisa-Ação (*Dialectic Action Research Spiral*)

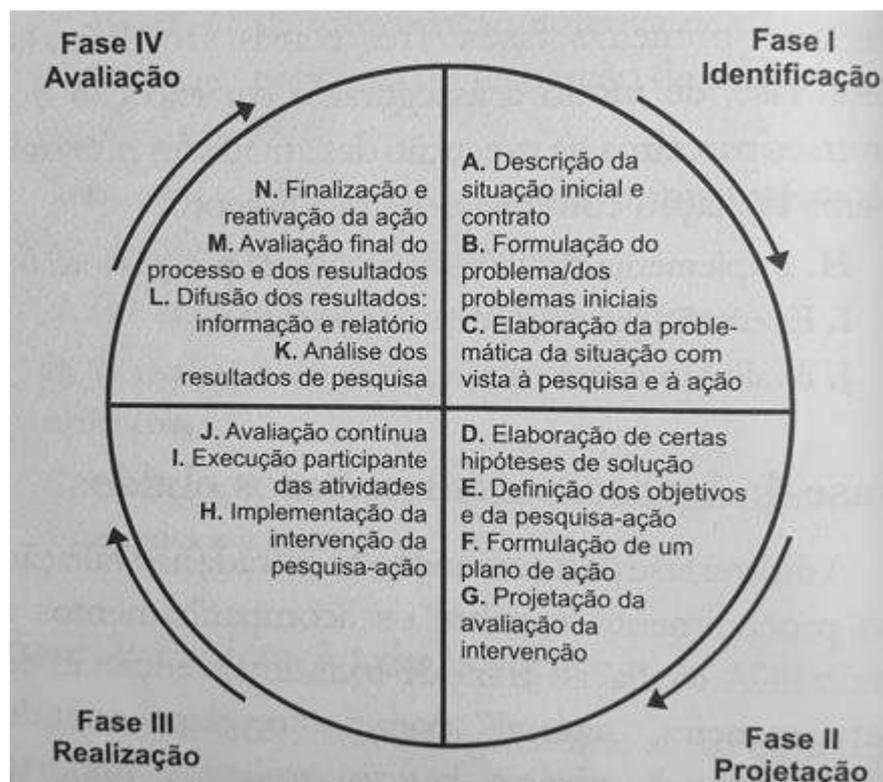


Fonte: Mills (2011 *apud* GAY; MILLS; AIRASIAN, c2021, p. 513).

A Espiral Dialética da Pesquisa-Ação mostra que os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação, no qual os participantes atuem de forma colaborativa e decidam sobre essas prioridades.

Dionne (2007) identifica quatro macrofases na intervenção planejada de desenvolvimento, dentro das quais se insere um conjunto de etapas, operações e atividades. Ao todo, o autor apresenta 14 etapas de ação, representadas a seguir:

Figura 2 – Pesquisa-ação



Fonte: Dionne (2007, p. 86).

A transição do conhecer ao agir reflete-se na estrutura do raciocínio, na transformação de proposições indicativas ou descritivas (status: a situação está assim) em proposições normativas ou imperativas (perspectiva futura: temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação).

Thiollent (2009a; 2011) também define quatro fases da pesquisa-ação:

- a) exploratória;
- b) planejamento;
- c) execução;
- d) análise e síntese.

Da mesma forma, dentro de cada fase, encontram-se atividades correlacionadas, não sequenciais e intercambiáveis, que compõem a estrutura da pesquisa.

Os autores citados (GAY; MILLS; AIRASIAN, 2006; DIONNE, 2007; THIOLENT, 2009b) apresentam abordagens semelhantes, seguindo a lógica de início da pesquisa-ação com uma fase de exploração, continuando com a execução e finalizando com a análise e a avaliação. Desse modo, os autores defendem que as atividades que compõem uma pesquisa-ação estão interconectadas e que o vaivém é comum, dada a atuação ativa dos participantes, como em um organismo vivo. Percebem-se algumas variações na terminologia utilizada; no entanto, a significação permanece inalterada.

Incorporadas às etapas macro da pesquisa-ação, diversas atividades e ações são discutidas por Thiollent (2009b; 2011). Três delas são aqui referidas por apresentarem-se como premissas inerentes ao processo da pesquisa-ação e dos casos posteriormente analisados.

2.2 Aprendizagem

Um dos pressupostos da pesquisa-ação é o processo de aprendizagem dos participantes e do pesquisador. “Uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação.” (THIOLENT, 2009b, p. 71). O que, por si só, já indica que a situação será modificada e que haverá transformação.

A capacidade de aprendizagem e a aprendizagem dos participantes propriamente dita são inerentes ao processo, uma vez que as ações investigadas envolvem a produção e a circulação de informação, a elucidação e a tomada de decisões. Tanto os pesquisadores quanto os participantes aprendem algo ao investigarem e ao discutirem possíveis ações, cujos resultados oferecem novos ensinamentos, novos direcionamentos e novas ações.

Thiollent (2009b), argumenta que o processo de aprendizagem é sistematicamente organizado no percurso investigativo e ocorre por meio de seminários, grupos de estudos ou de discussões e pela divulgação de material informativo e didático.

2.3 Saber formal-informal

Outro preceito associado à pesquisa-ação é a relação entre o saber formal dos especialistas e o saber informal dos participantes, baseado na experiência destes. No decorrer do processo de investigação, “[...] os participantes são levados a descrever a situação ou o problema que estão focalizando, com aspectos de conhecimento (busca de explicações) e de ação (busca de soluções).” (THIOLENT, 2009b, p. 74). No seminário e nas discussões em grupo, os participantes, conjuntamente com o pesquisador, apontam os problemas e propõem soluções potenciais, a partir do alinhamento teórico realizado.

Importa destacar que, a pesquisa-ação não tem por objetivo fazer com que os participantes assumam entendimentos diferentes e concordem com o pesquisador, e sim o oposto. As discussões, as

observações e os constantes *feedbacks* dos participantes podem transformar a própria representação do pesquisador, ao progredir e trazer perspectivas diversas ao conteúdo que ele previamente conhecia, muitas vezes apenas na teoria (THIOLLENT, 2009b).

Thiollent (2011) ainda argumenta que, enquanto organizadores da pesquisa, os pesquisadores devem estar atentos para que a discussão teórica não influencie nem desestime os participantes que não possuem formação teórica no tema. Para tanto, alguns elementos teóricos devem ser adequados à realidade dos participantes, sendo ‘traduzidos’ em linguagem comum, a fim de facilitar a compreensão.

2.4 Plano de Ação

A formulação do plano de ação também constitui uma premissa na pesquisa-ação. Na metodologia, a ação corresponde ao que precisa ser transformado para que se chegue à solução do problema identificado e deve ser conjuntamente planejada para execução e avaliação posteriormente. Assim sendo, a própria ação será planejada, analisada, deliberada e avaliada por todos os atores participantes da investigação (THIOLLENT, 2009b).

A elaboração do plano de ação constitui a definição:

- a) dos atores intervenientes;
- b) da relação entre os atores intervenientes e a instituição;
- c) das lideranças do processo de decisão;
- d) da definição de metas alcançáveis da ação e respectivos critérios de avaliação;
- e) da continuidade da ação e seu contingenciamento, em casos de dificuldades para execução;
- f) de como garantir a participação dos atores e incorporar as suas sugestões;
- g) do controle do processo de investigação;
- h) da avaliação dos resultados.

O plano de ação guiará o percurso investigativo e deverá ser revisitado e reajustado, quando necessário. Portanto, para Thiollent (2009a), o plano de ação define os atores, sua conexão com a instituição, o processo de decisão e de participação, além da avaliação dos resultados.

3 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Seja pela demanda de alunos ou da sociedade global na qual estamos inseridos, a educação superior tornou-se internacional, impulsionando as instituições de ensino superior (IES) a desenvolverem e a evoluírem em seus processos de internacionalização. Nas últimas décadas, a internacionalização assumiu o protagonismo na agenda da educação superior mundial, embora se refira a um conceito com práticas ainda em evolução e com particularidades diretamente ligadas ao contexto em que se insere.

Ao considerar que a principal missão da educação superior para a sociedade é a formação de profissionais e cidadãos preparados para viver e trabalhar em um mundo multicultural e interconectado, a qualidade da educação superior torna-se proporcional ao desenvolvimento internacional das instituições. Não se pode considerar excelente uma instituição de educação superior que não seja minimamente internacionalizada. Imbuídos nesse contexto, foram desenvolvidos os dois casos de pesquisa-ação que serão apresentados a seguir. Ambos promovem a aplicabilidade da teoria, ao empreender a metodologia da pesquisa-ação, e abordam o tema da internacionalização e o desenvolvimento desse processo como fator-chave na contribuição para as instituições e para os participantes envolvidos, bem como para a comunidade acadêmica e sociedade.

Os dois casos apresentados neste artigo são descritos de forma similar. Primeiramente, é feita uma breve apresentação das pesquisas realizadas, informando seus contextos de realização, instituição e informações gerais. Em segundo lugar, os objetivos das pesquisas são informados. Em seguida, é apresentada uma breve descrição do percurso metodológico percorrido por ambos os pesquisadores e os resultados obtidos com as pesquisas. Por fim, são revelados os aprendizados decorrentes do processo investigatório e a contribuição deste para os participantes e para a área da educação.

3.1 Caso 1: Internacionalização e Organização em rede. Uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior

O estudo teve como objetivo construir uma proposta de organização em rede para as Instituições que compõem a Rede Internacional Marista de Educação Superior (RIMES), composta de 27 instituições de diferentes países. O problema da pesquisa aborda as rápidas transformações pelas quais passa a sociedade, impactando de forma drástica na Educação Superior e exigindo novas respostas para o presente e o futuro. O problema da pesquisa revelou que as instituições da RIMES tinham pouca articulação entre si, com a inexistência de projetos em comum. Inspiradas por uma mesma identidade, elas integram o Instituto Marista, com forte presença na educação básica e superior, em 80 países. As Instituições de educação superior, mesmo sendo administradas por unidades administrativas diferentes, podem, por meio de uma estrutura de rede, fortalecer estratégias, ações e projetos que visem a fortalecer a educação superior marista. Marcadas por uma sólida identidade, reconhecidas por sua história e trajetória, com forte presença local, as instituições, ao atuarem em rede, podem potencializar a missão universitária, promover a perenidade e contribuir para os objetivos das instituições, numa atuação local e global. Diante do contexto e a partir dos objetivos estabelecidos, a pesquisa-ação foi adotada como metodologia, tratando-se de uma pesquisa social com base empírica e apropriada para aplicação em estudos organizacionais que objetivam a resolução de problemas coletivos (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016). A pesquisa-ação demandou a participação de diferentes atores na resolução de problemas, que propuseram soluções. Portanto, no caso da abordagem metodológica na educação, a pesquisa-ação tem efeito pedagógico ao promover a participação na resolução de problemas na educação básica e superior (MICHEL, 2020).

No contexto deste estudo, a pesquisa percorreu as fases da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2009a; 2011): fase exploratória, planejamento, execução, análise de síntese. Cada uma das fases foi

desdobrada em etapas da pesquisa-ação. Foram participantes da pesquisa-ação os reitores das Universidades e um grupo de 'experts' em temas correlacionados à internacionalização e estruturação de redes, denominado comitê executivo ampliado. Ambos os grupos participaram de diversos fóruns, espaços de escuta e diálogo, diagnóstico, proposição e validação da proposta.

A fase exploratória deteve-se na fundamentação teórica, no tema da pesquisa e na seleção dos participantes. Nessa fase, foi realizado um seminário com os participantes da pesquisa, com o objetivo de alinhar conceitos inerentes à internacionalização e organização em rede e acolher as expectativas dos participantes, na perspectiva de estruturar um percurso participativo e construir uma proposta de organização em rede. Na fase de planejamento, foram percorridas as seguintes etapas: aprendizagem, com o aprofundamento das teorias imbricadas no estudo; plano de ação; formulação das hipóteses; e coleta de dados. Destaca-se a construção de um *framework* conceitual, instituído a partir do aprofundamento teórico sobre internacionalização e organização em rede, que contribuiu como ferramenta para a coleta de dados junto aos participantes e a elaboração da proposta.

A fase de execução compreendeu a análise do questionário e a construção da proposta que foi submetida para apreciação e crítica dos participantes da pesquisa-ação. Divididos em 3 grupos focais, os participantes puderam ter acesso aos dados, já categorizados pelo pesquisador, para apreciação, sugestão e crítica, convergindo para a construção de uma proposta final.

A fase final é de análise e síntese, compreendendo a análise de resultados, a redação do relatório final e a divulgação. O terceiro seminário constituiu-se de uma assembleia presencial de 4 dias entre os integrantes participantes da pesquisa: pesquisador, reitores das Universidades e membros do comitê executivo ampliado. A partir do diagnóstico levantado, dos objetivos estabelecidos e do percurso realizado, esta etapa objetivou uma apresentação, pelo pesquisador, dos resultados das diversas fases e etapas da pesquisa, por meio da metodologia pesquisa-ação. A assembleia, após o estudo e a pesquisa apresentados, propôs ajustes, debateu diferentes aspectos relacionados a investigação e, por fim, aprovou a proposta de organização em rede para a RIMES.

Como resultados da pesquisa, destaca-se, em primeiro lugar, o engajamento dos participantes. A partir de um diálogo entre o pesquisador e as lideranças do instituto Marista, foi proposto um estudo aplicado a uma necessidade real da organização. A metodologia favoreceu o protagonismo dos participantes, por meio de um itinerário que os instigou a tomar parte nas diferentes ações propostas. Por meio da participação nas respostas ao questionário, nos seminários e em grupo focal, pôde-se aprofundar a realidade das instituições, sua história e identidade e evidenciar a inclusão de elementos comuns e específicos, desafios e oportunidades das instituições.

A metodologia, ao ser participativa, promoveu a discussão de uma problemática e, na conclusão do estudo, elaborou-se uma proposta de organização em rede. Ao promover a participação das lideranças das Universidades e integrantes do comitê executivo ampliado, a proposta foi amplamente discutida e aprovada para sua implementação. É importante destacar que as teorias de internacionalização da educação superior e a teoria de redes são as bases da construção da proposta, articulada pelo *framework* conceitual, elaborado pelo pesquisador.

Em seus resultados, a tese apresenta uma proposta de organização em Rede, que consiste na composição da estratégia, da estrutura e do processo. A estratégia definiu uma atuação das instituições

por meio da organização em rede, com o objetivo de conectar pessoas, conhecimentos e projetos, para promover a inovação e o desenvolvimento das instituições. Para operar a estratégia e o plano estratégico, foi criada uma estrutura denominada Organização Administrativa da Rede, mediante formato de constituição por associativismo, sediada no Brasil.

Os processos referem-se à operação da rede, com destaque para a gestão dos seis projetos definidos para viabilizar a estratégia. A tese afirma que a organização em rede, a partir das possibilidades de internacionalização e mediante uma atuação cooperativa e articulada entre as Instituições, potencializa a missão universitária, promove sua perenidade e contribui para o alcance dos objetivos e resultados institucionais estabelecidos. Portanto, estima-se que a proposta de organização em rede, construída a partir desta investigação, com o engajamento e a validação das lideranças das instituições, tenha significativa relevância e impacto social para a educação superior marista.

Como aprendizados, o estudo favoreceu a pesquisa de um tema relacionado à prática de uma organização educacional, pois, ao abordar uma situação problema, integra expectativas do pesquisador e das lideranças da organização citada. A pesquisa-ação favoreceu a proximidade da realidade investigada, e seus resultados sugerem um relevante impacto social. Ao estruturar-se em rede, a proposta elaborada para a RIMES é resultado de pesquisa científica aplicada, que, ao considerar a participação das lideranças, reconhece também sua corresponsabilidade na execução. A cientificidade da tese, ancorada na pesquisa-ação, dá legitimidade ao percurso realizado.

A pesquisa-ação não é rígida na operacionalização de suas etapas, o que configurou a reelaboração de percursos. Destaca-se a aprendizagem por parte do pesquisador, como praticante social, devido à atuação de intervenção e ao seu papel na condução, no engajamento e na valorização das diferentes inserções dos participantes. Na adoção da presente metodologia, identifica-se o importante papel da articulação da teoria à prática, além da construção da teoria a partir da pesquisa. O desenvolvimento do *framework* conceitual constitui-se importante ferramenta de produção conceitual para apoiar outras instituições de educação superior.

O estudo resultou numa proposta em rede, articulando estratégia, estrutura e processo de rede. A relevância do estudo, ancorado pela pesquisa-ação, revela-se pelo processo percorrido, gerando impacto e aprendizado nas pessoas e nas instituições envolvidas. Para além dos resultados, merece destaque o percurso de investigação, pois favoreceu a conscientização sobre os desafios e oportunidades da rede, aperfeiçoando o trabalho do pesquisador, dos participantes e das instituições.

3.2 Caso 2: O processo de internacionalização do currículo em uma instituição de educação superior brasileira

Dada a importância da internacionalização para a educação superior e o cumprimento da missão das IES de preparar seus alunos para viver e trabalhar no mundo globalizado em que estamos inseridos, a pesquisa realizada propôs projetar e oportunizar experiências para o desenvolvimento intencional de competências globais e interculturais para promover os conhecimentos, as habilidades e a autoconsciência que a sociedade global exige dos alunos. A partir desse pressuposto e de uma

abordagem inclusiva da internacionalização, em que é oportunizada a aprendizagem de competências interculturais e de perspectivas internacionais para todos os alunos, o estudo teve como objetivo propor a internacionalização do currículo formal do programa de medicina da PUCRS, a partir do modelo de Leask (2015), seguindo os protocolos de pesquisa-ação.

Leask (2015, p. 9, tradução nossa) define a internacionalização do currículo como “[...] a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares, assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos.”.

A definição proposta pela autora é inclusiva em todos os aspectos das situações de ensino e aprendizagem, uma vez que reconhece o currículo formal (o conteúdo programático do curso com as atividades e as experiências planejadas para que os alunos o desenvolvam); o currículo informal (atividades adicionais e serviços que não fazem parte do currículo formal, mas que podem ser acessadas pelo aluno e podem apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado); assim como o currículo oculto (mensagens não intencionais e implícitas que são dadas aos alunos através das escolhas e das seleções – de material didático ou de apoio, por exemplo –, realizadas pelos docentes ou pela instituição). A definição inclui, ainda, as dimensões internacional e intercultural, além de planos de ensino e aprendizagem, conteúdos e resultados de aprendizagem.

Leask (2015) propõe um modelo de internacionalização de currículo, internacionalmente reconhecido e aplicado em contextos diversos. Assim sendo, o modelo de internacionalização do currículo de Leask (2015) foi adotado para o estudo, norteando o percurso investigativo em correlação com os protocolos da pesquisa-ação.

A fase exploratória do estudo contemplou a fundamentação teórica, a seleção da unidade de campo e dos participantes. O programa do curso de Medicina da PUCRS foi selecionado, em reunião com lideranças da Universidade, por ser considerado de alto desempenho, tanto pela avaliação do MEC, como pela demanda de alunos e da sociedade brasileira. Devido ao seu caráter de transformação, a seleção intencional dos participantes foi definida pela participação de atores ativos na construção do currículo. Além do envolvimento da gestão do programa, todos os professores foram convidados a voluntariamente participar da pesquisa. Dessa forma, o estudo contou com a participação do grupo gestor – composto pelos profissionais que compõem a Comissão Coordenadora – e de 19 professores voluntários, que se envolveram no processo de investigação, totalizando 39 sujeitos ativos.

Na fase de planejamento, foi realizado o diagnóstico da internacionalização do plano de curso vigente, a partir da aplicação do *Questionnaire on Internationalization of the Curriculum* (QIC), ferramenta proposta no modelo de Leask (2015). Em reunião com os participantes, definiu-se o problema de pesquisa para, posteriormente, realizar-se o alinhamento teórico e preparo didático dos participantes para a formulação de hipóteses. A hipótese principal sustentada é de que seria possível internacionalizar o currículo do programa, aplicando-se o modelo de internacionalização do currículo proposto por Leask (2015), se adaptações ao modelo fossem realizadas, considerando as especificidades do contexto.

Ainda dentro da fase de planejamento, a etapa de coleta e análise de informações relevantes estabeleceu as diretrizes normativas do programa, tais como requisitos legais e profissionais, bem como

a seleção dos atores que seriam envolvidos no processo de construção do novo currículo. Nesse momento, foram ouvidos alunos, egressos, professores e representantes do setor de saúde. Um seminário foi realizado para a apresentação dos dados, informações e síntese dos resultados obtidos, quando também se definiu conjuntamente a divisão dos grupos de trabalho por temas e promoveu-se a elaboração do plano de ação que seria empreendido pelos participantes na fase de execução.

A fase de execução contemplou a realização e a operação do plano de ação. As ações planejadas foram integralmente realizadas, mas com intercorrências e ajustes necessários, conforme apontado pela literatura, que indica ações intercambiáveis quando da realização da pesquisa-ação (THIOLENT, 2011). Cumpridas as ações previstas no plano de ação, a proposta do novo currículo, desenvolvido com base nos preceitos de internacionalização do currículo, foi enviada à Câmara de Graduação, que institucionalmente aprovou o plano de curso.

Na última fase, foi realizada a análise dos dados e dos resultados, a compilação do material e a síntese do processo para a redação do relatório final da pesquisa. Durante todo o percurso investigativo, um diário de bordo foi redigido pela pesquisadora, cujas anotações compuseram parte do relatório e foram de fundamental importância para a análise e a triangulação dos dados.

Os principais resultados da pesquisa-ação empreendida foram o novo currículo do curso de Medicina, a proposta de um modelo institucional de internacionalização de currículo e a aprendizagem dos participantes.

O novo currículo, resultado tangível da pesquisa, traz uma contribuição relevante do estudo para a:

- a) IES, que possui um currículo inovador e internacionalizado, que agregará valor ao curso, como diferencial de qualidade;
- b) comunidade acadêmica, que oportunizará a todos os alunos o desenvolvimento de competências interculturais e perspectivas internacionais;
- c) sociedade, que futuramente poderá receber médicos com competências globais e interculturais desenvolvidas.

A proposta de um modelo institucional de internacionalização do currículo traz uma contribuição para a PUCRS, uma vez que poderá ser uma ferramenta de revisão curricular replicável para outros cursos e programas.

Conforme apontado na literatura sobre pesquisa-ação, a aprendizagem merece destaque. A proposta de pesquisa que visava à entrega de um produto à IES estudada e às contribuições teóricas ao tema da internacionalização resultou em uma contribuição significativa, na perspectiva de aprendizagem e de aplicabilidade prática. Inerente à pesquisa-ação, a aprendizagem decorrente constitui uma transformação perene. Os participantes desenvolveram e/ou aprofundaram conhecimentos e competências sobre internacionalização e sobre internacionalização do currículo. A PUCRS, além de possuir um modelo replicável de internacionalização de currículo, teve a oportunidade de utilizar informações relevantes provenientes dos alunos, dos egressos, do setor produtivo e de análise de mercado. Essa prática, adotada em alguns países (EUA, Canadá, Austrália,

entre outros), mostrou-se altamente eficaz, e futuras ações poderão incorporar as orientações institucionais para a elaboração de novos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Para a pesquisadora, a compreensão das implicações de diferentes contextos, de suas especificidades e particularidades traz uma importante contribuição para a formação como pesquisadora social. Ademais, a mediação dos diversos momentos de interação pressupõe o desenvolvimento de habilidades de negociação e de escuta ativa, bem como a consideração dos saberes informais e a alta capacidade cognitiva dos participantes levam a uma perspectiva de que a pesquisa social é essencialmente colaborativa. Sem o apoio e a dedicação dos participantes, não seria possível alcançar os resultados esperados.

Por fim, a contribuição teórica para os estudos em internacionalização é significativa. O modelo de Leask (2015), aplicado pela primeira vez no contexto brasileiro, mostra-se eficaz, garantindo-lhe adaptações de percurso.

4 DISCUSSÃO

A pesquisa-ação mostra-se como metodologia válida e eficaz para a área da educação, uma vez que atende o rigor acadêmico, possibilita a aplicabilidade da teoria e mostra-se como potencial instrumento de aprendizagem.

Os casos de pesquisa-ação na área da educação abordados apresentam diferenças em escopo e contexto.

O caso 1 apresenta a aplicação da metodologia em âmbito estratégico, envolvendo a alta administração das instituições envolvidas. A principal entrega do estudo foi o planejamento e a estruturação em rede, que corresponde ao processo de criação da estratégia organizacional, definindo prioridades, projetos e ações que posteriormente serão executados por todas as instituições envolvidas. No caso 2, a metodologia possui escopo operacional. Mesmo o resultado do estudo sendo uma ferramenta que poderá ser institucionalmente replicada e apontando diversas melhorias e aprendizagens institucionais, os atores envolvidos na pesquisa são também os executores do seu resultado, no caso do plano de curso internacionalizado. Observa-se, portanto, que a pesquisa-ação atende diferentes escopos, podendo ser aplicada em diferentes níveis organizacionais.

Em termos de contexto, o caso 1 abrange atores de instituições e nacionalidades distintas, enquanto o caso 2, mesmo apresentando diferenças de perspectivas entre os indivíduos participantes, contempla um contexto mais específico, uma vez que os participantes atuam na mesma instituição, na mesma área e no mesmo programa de graduação. Como ambas as pesquisas apresentaram resultados positivos, é possível inferir que a metodologia se mostra aplicável em ambientes diversos.

As similaridades entre os dois casos são observadas e mostram-se em maior quantidade, todas evidenciadas e discutidas na literatura sobre pesquisa-ação e que, portanto, legitimam suas características e resultados.

Iniciamos pela aplicabilidade da teoria, principal característica da pesquisa-ação. Ambos os casos trouxeram embasamento teórico consistente e possibilitaram a aplicação teórico-prática no contexto de estudo.

Conforme apontado na literatura, as etapas da pesquisa-ação são intercambiáveis e o pesquisador necessita adaptar-se às necessidades de ajustes que o processo exige. Ambos os casos tinham um ponto de partida (problema de pesquisa) e um ponto de chegada (objetivo do estudo); no entanto, as ações inicialmente planejadas sofreram alterações por necessidade de ajustes de tempo, escopo, por solicitação dos participantes etc.

A ação colaborativa, a participação ativa dos envolvidos, o aprendizado decorrente das pesquisas e a contribuição para a área da educação podem ser identificados igualmente nos dois casos, corroborando com a literatura que discorre sobre a metodologia da pesquisa-ação.

Cabe um destaque à relação entre o saber formal dos pesquisadores e o saber informal dos participantes. Baseado na experiência dos participantes o conhecimento sobre o contexto, particularidades e desafios inerentes são elementos fundamentais que devem ser considerados para o êxito da investigação. Sem a colaboração dos atores envolvidos e suas visões plurais, as soluções puramente teóricas poderiam ser inaplicáveis e utópicas. Assim sendo, aplicar e compartilhar o saber formal dos especialistas, ao mesmo tempo reconhecendo e valorizando o saber informal dos participantes é condição *sine qua non* para o processo. Um processo de co-criação, em que além de aprender-se sobre, aprende-se com.

A entrega de resultados tangíveis é outra característica que os casos possuem em comum. O caso 1 tinha como objetivo construir uma proposta de organização em rede das Instituições pertencentes à RIMES, e a estrutura e o planejamento da rede foram desenvolvidos e entregues à alta gestão. O caso 2 propunha a elaboração de um currículo internacionalizado o qual foi realizado e aprovado pela Câmara de Graduação. Esse currículo está atualmente sendo implementado na Universidade.

Outro atributo que podemos destacar, nos dois casos apresentados, é o resultado incremental. Os casos 1 e 2 tinham objetivos definidos e obtiveram entregas subjacentes, adicionais ao que haviam proposto. No caso 1, além da entrega do planejamento, foi criada uma estrutura denominada Organização Administrativa da Rede, mediante formato de constituição por associativismo, sediada no Brasil. O caso 2, além da entrega do currículo internacionalizado, oportunizou o *design* de um modelo institucional de internacionalização do currículo.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa-ação constitui-se como metodologia de pesquisa social que apresenta resultados consistentes, atende às exigências de rigor acadêmico e quebra um paradigma dominante na área educacional: a distância entre teoria e prática.

Nosso propósito é, a partir da apresentação dos casos, evidenciar as contribuições e potencialidades da pesquisa-ação na área educacional, contrapondo críticas a esse método e incitando

mais estudos na área, que se utilizem dessa metodologia como potencial agente transformador na área da educação.

A pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação. Ela busca aumentar o conhecimento dos pesquisadores e, minimamente, o 'nível de consciência' dos envolvidos (THIOLLENT, 2009b). É aceitável pensar que as IES, os participantes e os pesquisadores chegaram ao final do percurso investigativo diferentes em comparação a quando o iniciaram. Cabe também destacar que o protagonismo que se proporciona com o desenvolvimento de uma pesquisa-ação é essencial para as instituições de ensino, pois envolve os principais atores e agentes de transformação da educação e, da sociedade.

A relevância das discussões produzidas e dos resultados entregues a partir das pesquisas-ação realizadas denota a potencialidade de elevação do nível de consciência dos participantes, o que poderá reverberar em contribuições para o setor da educação superior, multiplicando-se os benefícios.

Em ambos os casos, a pesquisa-ação trouxe como resultado um elevado impacto social, contribuindo para a construção da teoria e, especialmente, para o debate e a resolução de problemas. O percurso trilhado é de grande aprendizagem tanto para os participantes quanto para o pesquisador. Portanto, tanto o caminho percorrido quanto o resultado apresentaram grande relevância social, seja na formação dos sujeitos envolvidos, seja na transformação das instituições.

Por fim, empreender a metodologia da pesquisa-ação revela claramente a aplicabilidade da teoria, e a entrega de resultados tangíveis decorrentes dessa aplicabilidade implica melhorias imediatas. Portanto, a metodologia da pesquisa-ação pode se tornar uma ferramenta de trabalho assertiva na atuação de profissionais e na transformação da educação.

REFERÊNCIAS

- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GAY, L. R.; MILLS, G. E.; AIRASIAN, P. **Educational research: competencies for analysis and applications**. 8. ed. New York: Pearson, 2006.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015.
- MENTGES, Manuir José. **Internacionalização e organização em rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior**. Orientadora: Dra. Marília Morosini. 2022. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- MICHEL Thiollent: repensando os fundamentos da Pesquisa-ação. [S. l.: s. n.], 29 maio 2020. 1 vídeo (2 h 08 min 54 seg). Publicado pelo canal Agenciamentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PoEynzBggMY&t=652s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na Educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, nesp., p. s3-s13, dez. 2016. Supl. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/24263/15415>. Acesso em: 25 ago. 2022.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

SILVA, Carla Camargo Cassol da. **O processo de internacionalização do currículo em uma IES brasileira**. Orientadora: Dra. Marília Morosini. 2022. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2013.

Recebido em: 21 de novembro de 2022.

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.10764

ⁱ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2022), atua como consultora educacional no IHub Educacional e é membra-associada do IoC Global para a América Latina. Seu foco de pesquisa e atuação profissional é a internacionalização da educação nas perspectivas estratégica e de gestão, bem como de sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4121653713782376>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-4844>

E-mail: carlaccassol@gmail.com

ⁱⁱ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2022), atua como Vice-Reitor na PUCRS e é Pesquisador Permanente no Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS com pesquisas na área das Ciências Humanas, com ênfase em Educação, Gestão, Internacionalização e Redes de Cooperação para a Educação Superior.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250019789618688>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-9047>

E-mail: manuir.mentges@pucrs.br

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estado do conhecimento

INTERNATIONALIZATION IN BASIC EDUCATION: a state of knowledge

David Jorge Rodrigues Hatsekⁱ

Vanessa Gabrielle Woicolescoⁱⁱ

Gabriela Paim Rossoⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo investiga a Internacionalização na Educação Básica a partir de experiências observadas em contexto internacional. A metodologia utilizada foi o Estado do Conhecimento. Como resultados, identificou-se que uma das premissas da Internacionalização na Educação Básica é a formação do cidadão global engajado na transformação de diferentes realidades, que compreende sua cultura e identidade em uma sociedade plural. A formação de professores é um indicador para o desenvolvimento das competências globais e a gestão escolar apontada como protagonista deste processo, tendo em vista a necessidade da modificação de currículos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino Médio. Cidadão global. Competência multicultural. Gestão educacional.

ABSTRACT: This article investigates Internationalization in Basic Education based on experiences observed in an international context. The methodology used was the State of the Knowledge. As results, it was identified that one of the premises of Internationalization in Basic Education is the formation of a global citizen engaged in the transformation of different realities, who understands his culture and identity in a plural society. Teacher training is an indicator for the development of global competencies and school management is pointed out as a protagonist of this process, considering the need to modify curricula and pedagogical practices.

Keywords: High school. Global citizen. Multicultural competence. Educational management.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização houve expansão econômica, política e cultural, o mundo passou a ser interligado e as barreiras físicas foram sendo superadas. A economia mundial se mostra cada vez mais internacionalizada e centrada no conhecimento. Nesse ínterim, as instituições de ensino superior, motivadas pelas estratégias para o desenvolvimento e expansão do conhecimento, assumiram e configuraram sua dimensão internacional.

A internacionalização, discutida e conhecida no ensino superior, pode ser compreendida como o “processo de reunir uma dimensão internacional, intercultural ou global, nas finalidades, nas funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11, tradução nossa). Para Morosini e Dalla Corte (2021, p. 35) “É um conceito complexo, que se insere na definição de dimensão internacional da educação superior e que, no que lhe concerne, está relacionado a globalização, regionalização, mundialização”.

Contudo, na Educação Básica, a internacionalização é um conceito a ser construído. Neste nível de ensino, a internacionalização representa o desafio de potencializar um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e formação de estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e global, bem como para sua qualificação profissional. Uma vez que a internacionalização na Educação Superior, já abriu caminhos através da globalização, desenvolvendo muitas possibilidades relacionadas a cidadania global e a aptidão profissional.

No que lhe concerne, o contexto intercultural presente nas instituições escolares possibilita uma maior abrangência aos princípios da internacionalização diante das interações sociais, currículo e o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de sujeitos voltados para o convívio em uma sociedade democrática, diversa e plural.

As escolas de Educação Básica encontram-se em um movimento de refletir os diferentes graus e escopos de práticas de ensino e aprendizagem em sua dimensão global. Neste processo, os profissionais da educação têm participado das discussões sobre internacionalização e educação internacional, refletindo sobre sua responsabilidade, considerando que a internacionalização está para além do domínio de uma língua estrangeira, mas na compreensão do contexto político, cultural, social e econômico que o idioma representa.

No contexto mundial, a etapa do ensino médio¹ encontra-se cada vez mais internacional e globalizada e as escolas sendo cada vez mais tratadas em condições transnacionais (DEPPE, 2020). Esse movimento exige um esforço dos gestores educacionais em compreender os desafios e possibilidades de adequação e aderência à Internacionalização na Educação Básica na organização, estrutura, formação e currículo escolar. Ainda não há políticas para a Internacionalização na Educação Básica

¹ Considerando o cenário internacional das publicações analisadas neste estudo, a nomenclatura referente a etapa da Educação Básica a que se referem estes estudos foi normalizada conforme a Classificação Internacionalizada da Educação, “ISCED3 - ensino secundário superior, concebidos para concluir o ensino secundário em preparação para o ensino superior ou fornecer competências relevantes para o emprego, ou ambos” (OCDE, 2020).

vigentes no Brasil, mas ações isoladas e programas voltados a esta temática acontecem em escolas de diferentes regiões do país.

Busca-se neste texto investigar as contribuições que pesquisas científicas realizadas em contexto internacional apresentam para a compreensão da Internacionalização na Educação Básica. O texto está dividido em três seções, além da introdução. Na primeira é exposto o referencial teórico e em seguida apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Na terceira seção apresentam-se os resultados da investigação, divididos em três categorias, a saber internacionalização e competência multicultural, política e gestão educacional e ensino de inglês. A última seção deste texto é composta pelas considerações finais.

2 O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas o campo educacional vivencia uma conjuntura marcada por transformações, as quais influenciam a constituição de políticas supranacionais². Na sociedade atual, a aprendizagem e o que se deve aprender são influenciados por processos sociais complexos, como por exemplo

[...] a mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, [...], as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe hiper conectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade. (THIESEN, 2018, p. 3).

Por muito tempo a internacionalização foi vista como sinônimo de mobilidade e intercâmbios acadêmicos. Contudo, o atual paradigma da Internacionalização da Educação é baseado em concepções mais abrangentes e equitativas, que promovam oportunidades de aprendizagem diferenciadas, por meio de percursos formativos que incorporem perspectivas interculturais e internacionais e preparem os estudantes para a sociedade global e seus desafios (WOICOLESCO; CASSOL-SILVA; MOROSINI, 2022).

No âmbito da Educação Básica, a internacionalização pode ser compreendida como trajetórias de ensino e de aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania global, qualificação para o mundo do trabalho, a partir da aquisição de uma consciência planetária. Brito, Campos e Mercado (2020) também defendem essa perspectiva ao afirmarem que, por meio da “aprendizagem e intercâmbio das realidades locais, publicações em parcerias, é possível avançar para a construção de uma compreensão sobre o gênero humano e sobre o entrelaçamento planetário em que nos encontramos atualmente” (p. 35).

² As Políticas Supranacionais de Educação compreendem o conjunto de direções, indicações, recomendações e diretrizes emitidas pelas Organizações Internacionais no domínio da educação, que se tornam políticas quando são aplicadas, e têm impacto nos sistemas educativos dos estados-membros (VALLE, 2012).

Na atualidade, as políticas de Internacionalização da Educação efetivamente se consolidaram junto à Educação Superior (KNIGHT, 2004; ALTBACH; KNIGHT, 2007; MOROSINI; DALLA CORTE, 2021). Ao analisar essas questões direcionadas à Educação Básica, não somente em relação as políticas, mas em um contexto geral, identifica-se que “[...] há pouco debate sobre práticas internacionais fomentadas por entidades educativas [...]” (PANIAGO; VIEIRA, 2020, p. 2). A esse respeito, Thiesen (2021, p. 18) observa que

Não obstante tenhamos constatado a ausência de investigação tratando especificamente das questões que envolvem esse importante recorte, sabe-se que os movimentos transnacionais pela internacionalização já alcançam territórios da Educação Básica, especialmente no âmbito da formulação curricular.

Várias concepções já abordadas na Internacionalização da Educação Superior começam a se desenvolver e encontram capilaridade na Educação Básica, como Interculturalidade, Internacionalização do Currículo, Internacionalização em Casa, escolas internacionais, escolas bilíngues, entre outros. A escola e sua dimensão internacional estão entre as discussões de pesquisadores que buscam a problemática educacional nos contextos de transnacionalização e internacionalização, principalmente através daqueles que destacam os movimentos envolvendo os currículos da Educação Básica (THIESEN, 2018).

Nessas discussões, a perspectiva da educação internacional estabelece relação com habilidades e impulsos requisitado no Século XXI e com a “preparação da juventude para a cidadania ativa, móvel, dinâmica e global está sendo reivindicada como um dos principais desafios dos sistemas educacionais em muitos países” (THIESEN, 2018, p. 05).

Entre as escolas que se envolvem com a dimensão da internacionalização, sua conjuntura em relação ao currículo escolar busca comprometer os estudantes com pesquisa internacionalmente fundamentada, que exprime a diversidade cultural e linguística e de forma progressiva e intencionalmente, desenvolvendo no corpo discente suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais (LEASK, 2009).

Como a internacionalização evidencia as relações entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas, outra dimensão importante diz respeito ao fator comunicação e o entendimento de outra língua e “apontam a necessidade de que a inclusão curricular da língua inglesa ocorra desde as séries iniciais, bem como a necessidade de pensarmos em políticas linguísticas/públicas que possam produzir relações mais igualitárias em nossa sociedade” (FONSECA, 2016, p. 25). A autora acredita que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, que contemplem a continuidade ou a prática do ensino efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

Segundo Ramos (2018), quando pensamos no processo de internacionalização educacional vinculando-o ao campo do currículo no contexto brasileiro, não podemos deixar de pensar sobre aspectos fundamentais como: a valorização da interculturalidade, da experiência individual, da construção coletiva, contextualizada e localizada, ao mesmo tempo que ampla, a fim de abarcar a totalidade dos agentes envolvidos no processo, agentes internacionais e locais. Em contrapartida, as escolas públicas do país padecem de recursos didáticos e recursos básicos, além de não haver interesse

político em realizar reformas que venham adotar parte de um currículo internacional em grande escala (CAMIZÃO, 2010).

A busca por um modelo de internacionalização que alcance todos os estudantes requer o redesenho dos currículos, dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Visto deste modo, a Internacionalização do Currículo neste nível de ensino é desejável, contudo, exige a reorganização dos currículos pelos sistemas educacionais e/ou instituições escolares,

[...] agregando um conjunto de atividades com perspectivas de internacionalização. São ações que podem envolver inclusão de novas disciplinas (em geral, língua estrangeira moderna) ou ampliação de suas cargas horárias; realização de intercâmbio estudantil; ampliação das cargas horárias das chamadas ciências duras (química, física, biologia, matemática); utilização de novas tecnologias educativas; acolhimento de estudantes estrangeiros; reforço curricular em conteúdos que atendem requerimentos internacionais; docência por professores com domínio de línguas estrangeiras; atividades extracurriculares ministradas em língua estrangeira etc. (THIESEN, 2017, p. 1003).

Outra questão relevante no contexto da Internacionalização na Educação Básica é o reconhecimento de que todas as escolas e seus atores são multiculturais e por isso o território escolar é um espaço formativo privilegiado para o desenvolvimento da cidadania global e da interculturalidade.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa. Foi realizado um Estado do Conhecimento, metodologia que possibilita realizar uma revisão sistematizada da literatura, com base em procedimentos como “identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A metodologia do Estado do Conhecimento permite ao pesquisador conhecer e analisar a produção científica de um campo científico e as abordagens utilizadas nas diversas áreas do conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021). Para as autoras, essa metodologia permite

ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo está uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 125).

Para construir um mapeamento sobre como a temática da Internacionalização na Educação Básica tem sido abordada pela literatura internacional, foi realizado um levantamento de artigos

disponíveis na base de dados *Scopus*. Essa etapa envolveu a construção do *corpus* de análise deste estudo, sendo realizada nos dias 27 e 28 de julho de 2022.

No mecanismo de busca da *Scopus*, foram utilizados descritores como ‘*internationalization*’ combinado com ‘*school*’, ‘*internationalization*’ combinado com ‘*global citizen*’, ‘*internationalization*’ combinado com ‘*high school*’ e ‘*internationalization*’ combinado com ‘*secondary education*’. Buscou-se por produções publicadas no período compreendido entre os anos de 2011 e 2022, que elencaram a temática em estudo no título, resumo e/ou nas palavras-chave. Com esses parâmetros de busca foram encontrados cento e setenta e oito trabalhos. Foram excluídos da seleção os trabalhos que não cumpriam os critérios acima estabelecidos ou duplicados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em selecionar as publicações para análise. Após leitura dos metadados das publicações, foram selecionadas apenas aquelas que estivessem relacionadas ao contexto da Educação Básica ou equivalente, por se tratar de produção internacional. A partir destes critérios, dezoito publicações foram selecionadas e constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, conforme representado no Quadro 01.

Quadro 1 – *Corpus* de análise: descritores, trabalhos encontrados e trabalhos selecionados

PESQUISA	DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS	PERCENTUAL
1	internationalization AND school	105	11	10%
2	internationalization AND global citizen	56	1	2%
3	internationalization AND High School	7	1	14%
4	internationalization AND secondary education	10	5	50%
TOTAL		178	18	10%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A terceira etapa foi constituída pela leitura aprofundada dos artigos selecionados. O *corpus* de análise foi sistematizado a partir das etapas previstas na metodologia do Estado do Conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021). Este processo permitiu identificar as temáticas centrais que nortearam estas pesquisas, o que possibilitou elaborar três categorias analíticas: Internacionalização e competência multicultural, Política e gestão educacional e Ensino de inglês. A última etapa desta pesquisa é constituída pela análise e discussão dos achados, apresentadas a seguir.

4 O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA INTERNACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO GLOBAL

Os trabalhos analisados nesta pesquisa discutem a Internacionalização na Educação Básica nos sistemas de ensino da Alemanha, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Itália, Inglaterra, Holanda, Hungria, Israel, Rússia, Suécia e Tailândia. Algumas pesquisas foram realizadas com maior ênfase em um determinado país pela relevância abordada nas análises e pela configuração de seus sistemas de ensino com relação à internacionalização, considerando a ausência de estudos brasileiros sobre esta temática, motivo pelo qual não foi inserido neste trabalho.

Na categoria “Internacionalização e competência multicultural” é abordada a perspectiva de organização do currículo, desafios da gestão escolar, desenvolvimento intercultural, influências e divergências de ofertas e possibilidades de Internacionalização na Educação Básica e currículo dos países citados. Serão discutidas também avaliação das competências multiculturais a partir das vivências dos estudantes em ações de mobilidade, sob indicadores de desenvolvimento de competências interculturais.

Sob a categoria de “Política e gestão educacional” serão abordadas a importância das lideranças escolares, desafios políticos e financeiro, gestão e autoimagem das escolas e as razões ideológicas quanto pragmáticas ao processo de internacionalização.

Na categoria “Ensino de inglês” são apresentadas reflexões sobre o uso e a identidade cultural da língua inglesa, construção do olhar turístico sobre a própria cultura diante o ensino da língua e as tensões ideológicas entre internacionalização e nacionalização apresentados em livros didáticos de inglês do ensino médio.

4.1 Internacionalização e competência multicultural

Na Alemanha, Deppe (2020) destaca a internacionalização como uma realidade crescente no ensino fundamental. Segundo Deppe (2020, p. 631), “as escolas estão sendo cada vez mais examinadas sob condições transnacionais”, pois “quase todas as escolas secundárias têm pelo menos uma escola parceira em outro país e organizam intercâmbios de estudantes. Currículos e diplomas multilíngues estão sendo cada vez mais oferecidos em escolas de gramática”³ (DEPPE, 2020, p. 634, tradução nossa).

Ao investigar o processo de internacionalização em escolas de internato, Deppe (2020) destaca esse processo como um recurso que legitima a posição da escola, a qual é percebida pelos gestores, como uma prática a ser buscada para promoção do envolvimento simultâneo das instituições com o global e o local. Apesar de os internatos serem referência no contexto alemão como modelo de educação ao nível internacional, em entrevista com os diretores de instituições particulares estes

³ Trata-se de escolas com um curso de gramática no sistema de ensino alemão, que pode ser privado ou público, mas com testes de aptidão, entrevistas obrigatórias, processos de seleção e/ou reserva de barreiras de acesso econômico seus lugares para uma clientela selecionada e, assim, excluem ou excluem critérios de seleção livre ou relacionados à localização (DEPPE, 2020).

apresentaram como desafios a necessidade de oferecer programas educacionais transnacionais com abordagem pedagógica adequada para um corpo estudantil multinacional e uma educação pautada sob a diversidade cultural e nacional como meio de enriquecer a característica do perfil dos estudantes.

Há uma grande competição entre os internatos privados e públicos na configuração de ensino na Alemanha, sendo o último representado por escolas estatais. Segundo Deppe (2020, p. 648, tradução nossa) os internatos públicos “são limitados pelo financiamento estatal, requisitos curriculares e a restrição a um corpo estudantil principalmente nacional em termos de cooperação e relacionamentos transnacionais”.

Conforme a autora, a internacionalização e o diploma com descrição internacional são colocados como um atrativo para manter um corpo discente adequado em suas instituições e se manter contra concorrentes dos internatos nacionais, no caso do setor privado, e internatos no exterior. Na internacionalização no setor privado “estão envolvidas organizações transnacionais de guarda-chuva, enquanto para os internatos estaduais são principalmente os ministérios estaduais que estão envolvidos na valorização” (DEPPE, 2020, p. 649, tradução nossa).

Outro destaque à Internacionalização na Educação Básica são as escolas russas. Segundo Pvezner *et al.* (2019, p. 727, tradução nossa)

A noção de “internacional” é diferente em diferentes abordagens pedagógicas da pedagogia russa e está intimamente ligada às políticas educacionais de um determinado período histórico. Nas escolas internacionais e nas escolas com um estudo aprofundado de línguas estrangeiras, a noção de internacional está associada ao “exterior”. As escolas associadas à UNESCO seguem a ideia de educação global. Existem conceitos de educação internacional que alinham “internacional” com “interétnico” e focam na paz, tolerância e amizade entre os povos, e quase não mencionam aspectos como mobilidade internacional e competitividade individual em um mundo globalizado.

Nas repúblicas que representam grupos étnicos não russos, o conceito de educação internacional está ligado e/ou misturado com educação multicultural. Pevzner *et al.* (2019) identificam três tipos principais de escolas com perfis internacionais baseados em objetivos de internacionalização: competitividade global, orientado para o ser humano e orientado para a linguagem.

Segundo as autoras, as reformas neoliberais de 1990 resultaram na diferenciação das escolas no sistema escolar, na criação de escolas não estatais e na criação de condições para a internacionalização das escolas secundárias. Na Rússia, essas escolas se tornaram autônomas, possibilitando aos diretores serem independentes e flexíveis no desenvolvimento de diferentes formas e estratégias de gestar a escola.

A estratégia de internacionalização tornou-se um fator diferenciador para as escolas. Com essa estratégia, atendem aos interesses dos pais que entendem a importância da educação internacional e do aprendizado global e desejam que seus filhos sejam competitivos no mercado de trabalho no futuro. (PVEZNER *et al.*, 2019, p. 727, tradução nossa).

Assim como na Alemanha, as políticas e práticas de internacionalização das escolas russas são enquadradas em um grau considerável pelas condições regionais e locais. Segundo Pvezner *et al.* (2019), em localidades de grandes estatais e empresas multinacionais, a demanda exige escolas internacionais, voltadas para o atendimento dessas empresas. Em cidades grandes, grupos de minorias étnicas mantêm escolas com perfil étnico-nacional, geralmente com foco no ensino de línguas e na promoção da cultura do país ou da região onde essa cultura e língua constituem o núcleo do estado-nação.

A autora ainda pontua que nos centros administrativos das regiões, as escolas com atividades de internacionalização visíveis, geralmente se concentram no estudo de línguas estrangeiras e usam atividades e cooperações internacionais para promover as competências linguísticas e fornecer certificados internacionais de idiomas.

No contexto russo, as escolas nas áreas rurais parecem ser quase totalmente negligenciadas no discurso sobre a Internacionalização da Educação Básica, embora representem mais da metade de todas as escolas na Rússia. Pvezner *et al.* (2019) destacam que escolas com atividades de internacionalização visíveis geralmente se concentram no estudo de línguas estrangeiras e usam atividades e cooperações internacionais para promover as competências linguísticas e fornecer certificados internacionais de idiomas.

Wiklund (2019), ao discutir o sentido de internacionalização e internacional, compreende que as relações históricas e conceituais sobre as ações possibilitam uma visão crítica sobre o contexto educacional. A escola de Ensino Médio na Suécia, diante da perspectiva do conceito internacional, caminha por uma formação voltada às questões de compromisso de desenvolvimento nacionalista, em contraste com as deficiências de um período histórico e temporal. Contudo, o conceito de internacionalização pode ser entendido como uma forma de ressignificar a atuação do liceu popular e de se manter as instituições e contexto educacional em sintonia com este contexto (WIKLUND, 2019). Diante o contexto histórico da Suécia, a autora destaca que:

[...] o fato de o internacional nas escolas secundárias populares ter se tornado sinônimo de questões de desenvolvimento pode, portanto, ser visto como resultado dos tempos e das correntes sociais gerais na esteira da descolonização [...], bem como o estabelecimento anterior de agências de ajuda estatal. (WIKLUND, 2019, p. XX, tradução nossa).

A internacionalização das escolas secundárias populares pode ser contada como um ponto crítico na historicidade na Suécia, como uma forma de (re)criar uma identidade institucional e manter-se "em sintonia com os tempos como instituição educativa" (WIKLUND, 2019, p. 116, tradução nossa).

Baiutti (2018) ao investigar indicadores de avaliação de competências interculturais de estudantes do ensino médio na Itália que realizaram a internacionalização por mobilidade, coloca como principal desafio não deter a avaliação apenas a experiência do estudante, mas identificar alguns aspectos interculturais relevantes desta experiência.

Segundo o autor, a avaliação consiste em destacar o que tais estudantes conseguem desenvolver quando dominam um determinado elemento das competências interculturais a partir da mobilidade,

apresentando-as em quatro dimensões e indicadores de avaliação: 1) atitudes – que possui como critérios a curiosidade, abertura e respeito; 2) conhecimentos e habilidades – que consiste na autoconscientização, conhecimento do contexto original, conhecimento do contexto anfitrião; 3) resultados externos – possuindo com critérios a capacidade de raciocínio crítico e adaptabilidade; 4) resultados internos – visão etnorrelativa, comunicação e comportamento eficazes e apropriados em uma situação intercultural. As dimensões estão descritas na Tabela 1.

Quadro 2 - Indicadores de avaliação de cultura intercultural dos alunos do ensino médio, após o retorno do intercâmbio

DIMENSÕES	CRITÉRIOS	INDICADORES
Atitudes	Curiosidade	O estudante expressa curiosidade em relação às pessoas percebidas como tendo diferentes origens culturais; manifesta curiosidade geográfica e interesse em questões globais.
	Abertura	O estudante manifesta aceitação de qualquer tipo de diferença; está aberto a novas experiências e encontros culturais.
	Respeito	O estudante manifesta respeito pelas pessoas como tal; pelas ideias, crenças e pontos de vista dos outros, mesmo daqueles que se opõem às suas próprias ideias.
Conhecimentos e habilidades	Autoconscientização	O estudante tem maior autoconsciência de suas habilidades, potencial e limites.
	Conhecimento do contexto original	O estudante desenvolveu uma maior consciência de seu contexto doméstico e agora é capaz de vê-lo diferente, sob novos pontos de vista.
	Conhecimento do contexto do anfitrião	O estudante é capaz de manter uma conversa com uma pessoa que fala a língua do contexto anfitrião; compreendeu os principais aspectos histórico-culturais e antropológicos do contexto do anfitrião; compreender as principais estruturas e dinâmicas políticas do país anfitrião.
Resultados externos	Adaptabilidade	O estudante é capaz de ajustar seu comportamento a um novo contexto sociocultural.
	Capacidade de raciocínio crítico	O estudante mostra a capacidade de fazer comparações críticas.
	Visão etnorelativa	O estudante é capaz de relativizar seu ponto de vista, adequado a uma situação intercultural.
Resultados internos	Comunicação efetiva e comportamental	O estudante criou e mantém relações significativas e profundas com pessoas de diferentes culturas; é capaz de administrar os conflitos culturais em um ambiente de perspectiva intercultural.

Fonte: Baiutti (2018, p. 16, tradução nossa).

Em um estudo sobre a avaliação da internacionalização de escolas de Ensino Médio em Israel, Yemini e Cohen (2016) compreendem que a influência da internet possibilitou uma crescente globalização devido às tecnologias online. Com o aumento da demanda pela incorporação da internacionalização nos sistemas de ensino, as autoras observam que estudos ao nível internacional investigam o fenômeno da internacionalização nas escolas.

Yemini e Cohen (2016) acreditam que essas tecnologias e sua acessibilidade têm um impacto significativo no processo de internacionalização nas escolas e na preparação dos alunos para o dinâmico mundo global do século XXI. As autoras compreendem que “é importante medir e avaliar o impacto das tecnologias on-line na promoção dos processos de globalização, e a relação entre a Internet e o internacionalismo no nível institucional” (YEMINI; COHEN, 2016, p. 621, tradução nossa).

4.2 Política e gestão educacional

O tensionamento de pensamentos, missões, visões e políticas na escola acontece a partir de todos os membros da comunidade escolar e contribuem para transformações e entender o comportamento da sociedade mundial, a fim de que possam se adaptar ao século XXI.

O estudo desenvolvido nas escolas privadas tailandesas, em que a finalidade foi conhecer os principais fatores e indicadores dos fatores de desenvolvimento de recursos humanos que afetam a internacionalização, onde, gestores, professores e demais profissionais que atuam nas escolas tem grande importância no processo de Internacionalização, Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2577, tradução nossa), consideram que estes profissionais “desempenham um papel fundamental na condução da política escolar à prática, onde o grupo de colaboradores vê a importância da mudança para criar compreensão, moral e ética, seguindo os instrumentos de transformação para alcançar eficiência”.

Ao focar na promoção do desenvolvimento humano por meio de políticas de gestão, obtém a especialização dos trabalhadores em suas áreas afins e consequentemente melhores habilidades, as quais resultam em um trabalho de qualidade. Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2575, tradução nossa) “entendem que a eficiência é gerada em sala de aula com os estudantes, utilizando métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem modernas e qualificadas”.

Focam na primazia da seleção dos profissionais, fazendo escolhas dos melhores candidatos e continuam este processo por meio da política de formação continuada da instituição, acreditando que os seus profissionais, Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p. 2581, tradução nossa) [...] “são os fatores e indicadores chave para ajudar a escola a atingir uma ótima eficiência, onde a falta de professores, de gestão e desenvolvimento dos profissionais da educação afetará a qualidade dos alunos”.

Como síntese da pesquisa, apresentam os fatores-chaves do desenvolvimento humano e seus indicadores, conforme a Tabela 02, onde entendem obter grande eficiência no processo de internacionalização.

Quadro 3 - Resultados da síntese da internacionalização das escolas privadas tailandesas

FATORES CHAVES	INDICADORES
Pessoal Internacionalizado	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema e mecanismo para o pessoal aumentar a competência internacional • Comunidades de Aprendizagem Internacional ou Programas de Intercâmbio • Elaboração de orçamento para apoio ao pessoal com fins de conhecimento internacional
Integração de Currículo Integralizado	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Integrado com conhecimentos e padrões internacionais; • Suporte ao pessoal para formação continuada • Aglomeração de Experiências no currículo para melhorar as competências do Século XXI
Pedagogia das Línguas Mundiais	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de pessoal para comunicar com as línguas do mundo; • Currículo traduzido em várias línguas • Profissionais culturalmente diverso
Expansão das experiências internacionais dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos e inovação na aprendizagem • Programas de intercâmbio de estudantes com organizações internacionais • Estudantes capazes de se comunicar com idiomas do mundo; • Atividades para os estudantes descobrirem os conhecimentos e habilidades do século XXI, bem como as características dos cidadãos do mundo
Utilização da Tecnologia para expandir a Rede Internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Planos e projetos que usam a Tecnologia da Informação para se conectar com redes internacionais de educação • Orçamento para apoiar o desenvolvimento de sistemas de informação para comunicação com redes internacionais • Criar redes sem fronteiras com o uso de infraestrutura tecnológica • Atividades de apoio ao pessoal para se conectar a redes tecnológicas entre escolas e instituições educacionais transfronteiriças

Fonte: Krishanachinda, Somprach e Thaksino (2019, p.2583-2584, tradução nossa).

Ainda na perspectiva de política e gestão educacional, a pesquisa realizada com líderes dinamarqueses em uma viagem à China, envolveu, além dos diretores de escolas, as equipes pedagógicas. Essa experiência serviu como um momento reflexivo de como cada profissional articula suas ações voltadas para a Internacionalização da Educação, promovendo desenvolvimento de estratégias no contexto de mudança na esfera de atuação. O estudo sugere que

[...] as experiências internacionais para líderes escolares são parte de um processo de internacionalização que pode trazer oportunidades e desafios em áreas importantes. Para uma internacionalização bem-sucedida, os autores apontam a liderança do processo, o envolvimento de professores, apoio político e apoio financeiro. (EGEKVIST; LYNGDORF; DU, 2017, p. 30, tradução nossa).

Em sua pesquisa Egekvist, Lyngdorf e Du (2017) fornecem um contexto para facilitar a compreensão e motivação para a internacionalização entre os líderes escolares, que pode ser usado para que estes profissionais guiem a escola em um mundo globalizado. Para os autores,

A experiência internacional para líderes educacionais pode ser usada como ponto de partida para facilitar o envolvimento de professores, no entanto, desenvolvendo uma experiência internacional conjunta para líderes de escolas e professores, seria possível facilitar o aprendizado e o envolvimento entre os dois grupos de importância, ao mesmo tempo em que desenvolve um contexto para compartilhamento de conhecimento adicional. (EGEKVIST, LYNGDORF; DU, 2017, p. 30, tradução nossa).

Para os autores, esta experiência proporcionou uma melhor compreensão e estímulo à internacionalização entre os gestores e educadores, tornando-se um guia para que líderes conduzam a unidade educativa em um mundo global.

No estudo de Yemini (2014) da Internacionalização do ensino médio em Israel, investiga os processos de internacionalização em escolas secundárias de populações minoritárias, por se tratar de cidadãos árabe-palestinos na cidade de *Tel Aviv-Jaffa*, na perspectiva das visões e atividades de diretores e professores de escolas envolvidos nesse processo. A autora concebe que a internacionalização desempenha um papel importante na existência das escolas naquele contexto.

Mesmo oferecendo educação para um mesmo público, os diretores têm autonomia em aplicar atividades e práticas diferentes no processo da Internacionalização, englobando aspectos como língua estrangeira, mobilidade social, interculturalidade, currículo e os programas de formação de professores.

Para a autora, Yemini (2014, p. 494, tradução nossa) “a dimensão internacional é mais fácil de implementar nas atividades extracurriculares do que nas aulas curriculares”. Na pesquisa realizada pela autora foi observado que o processo de internacionalização ocorre ao longo de um contínuo, se de um lado a Internacionalização pode ser refletida por poucos estudantes participando ocasionalmente de “Olimpíadas de Química” ou “*Juvenile Achievement Worldwide*”, na outra ponta o processo de

[...] internacionalização é conceituada como um processo sinérgico e transformativo, envolvendo o currículo e os programas de educação dos professores, influenciando o papel e as atividades de todos os interessados, incluindo professores, diretores, alunos, pais, administradores e a comunidade em geral. (YEMINI, 2014, p. 493, tradução nossa).

A produção de Elnagar e Young (2021) foi voltada às políticas de internacionalização no sistema de escolas públicas no Canadá, especialmente na província de Manitoba. Os autores apresentam uma reflexão a respeito do processo pelo qual as práticas de educação internacional foram incorporadas aos sistemas educacionais federais, provinciais e locais, e a atual Internacionalização da Educação pública em geral, ao qual reflete uma nova orientação para o mercado.

O estudo apresenta que, o governo de Manitoba, preocupado com o crescimento econômico, lançou um documento em 2005 intitulado *Alcançando além de nossas fronteiras: o quadro para as atividades internacionais de Manitoba*. Esse documento, segundo Elnagar e Young (2021, p. 86, tradução nossa) apresenta que “a educação internacional poderia desempenhar um papel significativo

na melhoria do bem-estar da província”. A partir dessa iniciativa foi impulsionada a implementação da Internacionalização da Educação, tendo sido lançado no ano de 2009 as estratégias de educação internacional, definidas na Estrutura para Atividades Internacionais de Manitoba. As estratégias que impulsionaram a educação internacional de Manitoba foram recrutamento de estudantes internacionais; projetos e contratos internacionais de educação; mobilidade de estudantes e professores; educação e parcerias *offshore* e internacionalização das atividades de ensino e de aprendizagem (ELGANAR; YOUNG, 2021). Essas iniciativas possibilitaram que a província Canadense implementasse a educação internacional, definindo as estratégias de Internacionalização da Educação que as escolas, juntamente com o governo, passaram a desenvolver.

Em uma pesquisa realizada sobre os impactos da cooperação europeia na educação para a cidadania com foco no ensino secundário na Holanda, Oonk (2014) observou a necessidade de melhorar a qualidade da educação e a formação de cidadãos globais, tornando estudantes mais críticos. Para isso, entendem ser necessário o aperfeiçoamento de habilidades, alinhadas ao estudo de questões sensíveis, de ordem política e social entre as fronteiras. Oonk (2014) acredita que “boa formação do professor em combinação com uma abordagem didática atraente, que se baseia em um currículo de orientação europeu comum, melhorando o conhecimento e as habilidades dos alunos e aprimorando opiniões e atitudes” (p. 73, tradução nossa).

O autor sugere que a educação para a cidadania precisa ser desenvolvida por meio de uma boa formação do professor, baseado num currículo básico comum, com fins de melhorar os conhecimentos e as competências dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a igualdade de oportunidades. Esse currículo precisa ter “uma ordenação clara do conteúdo de aprendizagem desenvolvido série por série. Ocasionalmente, durante o período escolar, os alunos mostram as suas competências de orientação europeia através da realização de testes de desempenho” (OONK, 2014, p. 80, tradução nossa).

De acordo com Oonk (2014), esses conhecimentos e as competências necessitam de um mediador (professor), enquanto as opiniões e atitudes podem ser desenvolvidas em atividades como parcerias e intercâmbios escolares, que possibilitam confrontar uma diversidade de outras opiniões e comportamentos, e, em consequência, refletem sobre suas próprias opiniões.

O último estudo analisado nesta categoria foi desenvolvido por Yemini e Fulop (2015), sendo realizado em quatro escolas israelenses, reconhecidas como escolas que incorporaram de forma proeminente e abrangente dimensões internacionais, globais e interculturais. As autoras observaram que mesmo que a internacionalização possa ser uma possibilidade de crescimento ao estudante, para conhecer e agregar subsídios de agir no mercado global, não tendo sido observados padrões de ações em cada instituição. Assim, Yemini e Fulop (2015, p. 1) afirmam que as escolas “apresentam diversos padrões de internacionalização que não são monitorados nem orientados por nenhuma agência reguladora”.

Os dados da pesquisa revelam que

os diretores das escolas agem de forma empreendedora ao decidir empregar as liberdades que lhes são concedidas e ao se engajar em empreendimentos específicos de internacionalização. Assim, a internacionalização desempenha um papel importante nas estratégias de gestão e

autoimagem das escolas participantes. As escolas se internacionalizam tanto por razões ideológicas quanto pragmáticas. (YEMINI; FULOP, 2015, p. 19, tradução nossa).

Nesta pesquisa, Yemini e Fulop (2015) constaram que a internacionalização das escolas de ensino médio requer um esforço coletivo dos gestores, professores, demais profissionais da educação, estudantes, pais ou responsáveis, os quais desempenham um papel importante no processo de internacionalização e devem atuar conjuntamente para alcançar resultados satisfatórios.

4.3 Ensino de inglês

Nesta categoria, os trabalhos analisados referem-se ao contexto do ensino de inglês como um indicador ao processo de internacionalização das escolas de educação básica, presente na relação entre nações e suas diferentes culturas, e apresentam críticas sobre o ensino da língua como uma única forma de comunicação comum entre países.

Vinall e Shin (2018), em suas pesquisas realizadas na Coreia do Sul, destacam que nos contextos educacionais as variedades de inglês devem ser ensinadas e os alunos de inglês devem obter contato e conhecimento de outras culturas que correspondem ao ensino da língua e não exclusivamente à cultura do inglês britânico ou americano.

Acredita-se que o inglês, entendido como a língua franca do mundo, proporciona acesso tanto às comunidades que falam inglês como às que não falam inglês. No entanto, o inglês como língua internacional (EIL) - facilitado pela globalização - tem gerado numerosas tensões. (VINALL; SHIN, 2018, p. 02, tradução nossa).

Na pesquisa realizada pelos autores, essas tensões são representadas pela análise dos livros didáticos das escolas voltados à internacionalização, onde pode ser observado: o foco na cultura ocidental, o uso exclusivo do inglês americano ou britânico, imperialismo na referência do oriente, falta de atenção a necessidade dos alunos e a falta de espaço para o desenvolvimento de competências interculturais (VINALL; SHIN, 2018).

Ao discutirem sobre as implicações políticas, sociais e histórias do ensino da língua inglesa, os autores refletem sobre a internacionalização⁴ e a nacionalização⁵ nos sistemas educacionais locais da Coreia do Sul, manuais escolares em inglês e a revisão do currículo. Vinall e Shin (2018) compreendem que a mesma língua, capaz de unir pessoas ao redor do mundo, é a língua que também pode acentuar

⁴ Os autores distinguem a internacionalização da globalização. A internacionalização reconhece as peculiaridades dos países e suas fronteiras territoriais, enquanto a globalização enfatiza o movimento, a integração e a ausência de fronteiras entre os países (VINALL; SHIN, 2018, p. 15, tradução nossa).

⁵ Nacionalização é originalmente um termo econômico que se refere à propriedade estatal. Segundo Kubota (1998), continuamos a usá-lo para nos referirmos a um processo cultural de promoção de valores nacionalistas e de reforço da unidade política e nacional (VINALL; SHIN, 2018, p. 15, tradução nossa).

as diferenças e aumentar os abismos que separam tantas outras. Da mesma forma, os autores defendem que o inglês pode auxiliar na superação de comunicação, privações e degradação social, mas também pode reforçar desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais existentes, compreendendo que a sua institucionalização deve ser questionada e discutida.

Embora a construção do olhar turístico possa proporcionar um meio de gerir as tensões entre internacionalização e nacionalização e de alcançar os objetivos do currículo nacional, existem implicações. Para os autores, o olhar e a influência do turista posicionam os estudantes coreanos como turistas de sua própria cultura, ao contrário de abrir a possibilidade de refletir a cultura do outro.

Mesmo que as informações culturais e linguísticas sobre outras culturas possam fornecer um ponto de partida para que eles se envolvam com diferença, eles estão fazendo isso a partir da posição de turista em que o objetivo dessa informação é adquiri-la, mas não para interrogar as crenças ou práticas subjacentes para se envolver com essas culturas. (VINALL; SHIN, 2019, p. 13, tradução nossa).

O estudo de Diego-Mantecón *et al.* (2021) estabeleceu relações entre a aprendizagem baseada em projetos STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*) com formato KIKS (*Kids Inspire Kids for STEAM*) e o desenvolvimento global de competências-chave em estabelecimentos educacionais na Finlândia, Inglaterra, Hungria e Espanha.

Os autores observaram que no ensino médio, mesmo que o documento base curricular das escolas europeias, estabelecesse a necessidade de potencializar e aprimorar competências-chave junto ao grupo discente, este avanço não se consumou pela seja pelo vínculo direto com material didático, pela falta de habilidade dos docentes ou até mesmo, da oposição de parte de alguns destes profissionais em proporcionar as mudanças desejadas.

A pesquisa foi realizada entre professores, formadores e estudantes. Entre as competências desenvolvidas na aprendizagem baseada em projetos STEAM com o formato KIKS estão as competências digitais; competências pessoal-social e empreendedorismo; competência cidadã, consciência cultural e de expressão; competência multilíngue e alfabetização; competência em Matemática e Ciências, Tecnologia e Engenharia.

Com a associação de habilidades, comportamentos e aprendizagens, as competências-chave possibilitam aos estudantes “aplicar o conhecimento e obter resultados” (DIEGO-MANTECÓN *et al.*, 2021, p. 34, tradução nossa). Para os autores, a aprendizagem por competências implica em “uma ruptura com a estrutura tradicional das disciplinas acadêmicas e um compromisso com uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem” (p. 34).

A metodologia empregada neste estudo permitiu integrar os conteúdos das disciplinas “com o intuito de formar cidadãos competentes e capazes de enfrentar os desafios da sociedade, reduzindo o fosso entre as competências adquiridas numa abordagem tradicional e as exigidas pelo contexto profissional atual” (DIEGO-MANTECÓN *et al.*, 2021, p. 34, tradução nossa). Como resultado, foi possível trabalhar esta competência científico-matemática em conjunto com a competência digital, integrando a procura de informação e a utilização de software na resolução de problemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Internacionalização da Educação Básica é um terreno que recentemente começou seu desenvolvimento e precisa alcançar os propósitos e singularidades de cada país. Apresenta-se com uma ambiência que congrega perspectivas abrangentes que estão relacionadas à transformação de contextos, dando ênfase a como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com outro, com o ambiente, na busca pelo desenvolvimento da cidadania global.

No ponto de vista da Educação Básica, a ênfase do processo de Internacionalização da Educação é pedagógica e deve promover em todos os estudantes uma formação internacional e intercultural, com foco na educação para a cidadania global. Cabendo aos contextos locais, favorecerem ações que incentivem meios para ser trabalhado a interculturalidade e a formação global.

O entendimento para que as ações voltadas à Internacionalização da Educação Básica sejam concretizadas, ancoram-se neste campo do saber científico, por meio de ponderações profundas, essencialmente no tocante a uma formação cidadã que considera o território educativo como fator importante desse processo.

Segundo os trabalhos analisados, no contexto da Internacionalização na Educação Básica, professores e gestores escolares podem estabelecer salas de aula que promovem o aprendizado intercultural, criando ambientes positivos, nos quais são oferecidas situações para que os estudantes obtenham sucesso em seu percurso formativo, destacando-se como recurso a Internacionalização em Casa. Para que isso seja possível, os professores devem estar cientes da diversidade cultural presente na sala de aula e utilizá-la como recurso em suas abordagens pedagógicas.

A formação de estudantes para a cidadania global requer uma resposta pedagógica equilibrada, a qual deve contemplar nos processos de ensino e de aprendizagem temas como imigração, migração, multiculturalidade, contextos sociais, históricos e políticos, interesses econômicos, entre outros. Preparar estudantes para os desafios do Século XXI exige o professor seja bem formado e adote em sua prática pedagógica abordagens didáticas atraentes. Esta prática deve estar baseada em um currículo internacionalizado, que possibilite o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes com foco no exercício da cidadania global.

Com este estudo, identificou-se que ao nível internacional há um grande movimento para a Internacionalização da Educação Básica. No contexto das diferentes realidades observadas, os dados da pesquisa destacam que a gestão da escola representa o ator responsável pela mobilização e orientação dos talentos disponíveis na unidade educativa para a realização e projetos e ações entre estudantes, educadores e comunidade escolar voltados à Internacionalização na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, vol. 11, n. 3/4, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 17 out. 2022.
- AL MUSAWI, A.; AL-ANI, W.; AMOOZEGAR, A.; AL-ABRI, K. Strategies for attention to diverse education in omani society: perceptions of secondary school students. **Education Sciences**, v. 12, n. 6, p.1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci12060398>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BAIUTTI, M. Fostering assessment of student mobility in secondary schools: indicators of intercultural competence. **Intercultural Education**, v. 29, n. 5, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2018.1495318>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRITO, R. O; CAMPOS, A. F. M.; MERCADO, L. P. L. A internacionalização da educação como meio para a formação da consciência planetária. In: BRITO, R. O. (Org). **Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 33-54.
- CAMIZÃO, E. G. **Educação comparada e antropologia: "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-101148/en.php>. Acesso em: 17 out. 2022.
- DEPPE, U. Privilegierte Internationalisierung exklusiver Internatsschulen?. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 23, p. 633-652, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-020-00952-y>. Acesso em: 17 out. 2022.
- FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Educação**, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n2p23-32>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3023>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- EGEKVIST, U. E.; LYNGDORF, N. E.; DU, X. Internationalization in schools: perspectives of school leaders. **International Journal of Educational Research**, v. 83, p. 20-31, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516312976>. Acesso em: 17 out. 2022.
- ELNAGAR, A.; YOUNG, J. International education and the internationalization of public schooling in Canada: approaches and conceptualizations. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, v.195, p. 80-94, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1075674ar>. Acesso em: 17 out. 2022.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches. **Journal for Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1228315303260832>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 19 out. 2022.

KOHL-SANTOS, P., MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1318/19192476>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KRISHANACHINDA, S.; SOMPRACH, K.; THAKSINO, P. Content analysis of human resource development factors affecting internationalization in thai private schools. **TEST Engineering & Management**, v. 81, p. 2575-2587, nov./dez. 2019. Disponível em: <http://testmagzine.biz/index.php/testmagzine/article/view/357>. Acesso em: 17 out. 2022.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 205–221, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308329786>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MANTECÓN, J. Manuel.; BLANCO, T.; LASO, Zaira Ortiz.; LAVICZA, Z. STEAM projects with KIKS format for developing key competences. **Comunicar**, v. 66, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282209.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 35-67.

OECD. **Education GPS Brasil 2020**. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_LL.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

PANIAGO, M. B.; VIERA, A.A.S. Para além das fronteiras: a internacionalização no instituto federal de mato grosso do sul. VII CONEDU - Edição Online... 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69248>. Acesso em: 26/11/2022.

PEVZNER, M.; RAKHKOCHKINE, A.; SHIRIN, A.; SHAYDOROVA, N. Internationalization of schools in Russia. **Policy Futures in Education**, v.17, n. 6, p. 715-731, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1478210319828940>. Acesso em: 17 out. 2022.

RAMOS, R. K. **O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP**. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34014/34014.PDF>. Acesso em: 19 out. 2022.

- TELTEMANN, J.; JUDE, N. Assessments and accountability in secondary education: International trends. **Research in Comparative and International Education**, v. 14, n. 2, p. 249–271, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499919846174>. Acesso em 17 out. 2022.
- THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76654187006.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, v. 34, e194166, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRRvYptQtGsyLF/?lang=pt>. Acesso em 21 nov. 2022.
- THIESEN, J. S. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- VALLE, J.M. Política supranacional: um novo campo do conhecimento para abordar políticas educacionais em um mundo globalizado. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 20, p. 109-144, 2012. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7595>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VINALL, K.; SHIN, V. The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalisation. **Language, Culture and Curriculum**, v. 32, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1513022>. Acesso em: 17 out. 2022.
- WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. C. Internationalization at home and virtual: a sustainable model for brazilian higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 26, n. 2, 222-239, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153221076898>. Acesso em 21 out. 2022.
- WIKLUND, R.O. Reflexiv internationalisering: utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden. **Nordic Journal of Educational History**, v. 6, n. 2, p. 101–120, 2019. Disponível em: <https://journals.ub.umu.se/index.php/njedh/article/view/152/122>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMINI, M. Internationalization of secondary education: lessons from israeli palestinian-arab schools in Tel Aviv-Jaffa. **Urban Education**, v. 49, n. 5, p. 471-498, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085913478622>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMIMI, M.; FULOP, A. The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools. **Globalisation, Societies and Education**, v.13, n.4, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075725>. Acesso em: 17 out. 2022.
- YEMINI, M.; COHEN, A. School websites as a novel internationalization assessment tool. **Education and Information Technologies**, v. 21, p. 607-623, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9343-7>. Acesso em: 17 out. 2022.

Recebido em: 21 de março de 2023.

Aprovado em: 11 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10998

ⁱ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro do grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e GESTAR/UFSM. Coordenador pedagógico no Colégio São Luís Guanella – Porto Alegre/RS.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1088113164069105>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8297-9774>

E-mail: david.hatsek@edu.pucrs.br

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro dos grupos de pesquisa UNIVERSITAS/RIES, Grupo de Estudos sobre Universidade/UNEMAT/UFMT e Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais/UFMS. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9434418247974552>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPES II. Membro dos grupos de pesquisa UNIVERSITAS/RIES e GESTAR/UFSM. Diretora de Educação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer no município de Alegrete/RS.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4872249810387438>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1262-8607>

E-mail: gabip.rosso@gmail.com

**DOCÊNCIAS E CONTEXTOS EMERGENTES:
arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas¹**

**TEACHINGS AND EMERGING CONTEXTS:
architectural and formative processes in the degrees**

Doris Pires Vargas Bolzanⁱ

Lisiane Pappisⁱⁱ

Andiara Dewesⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo tem como objetivo problematizar como as docências são construídas em contextos emergentes a partir das arquitetônicas e dos processos formativos vivenciados. A abordagem investigativa adotada é a narrativa sociocultural. O contexto de investigação são cursos de licenciatura, do Centro de Ciências Naturais e Exatas e do Centro de Educação, de uma universidade federal e os sujeitos são professores desses cursos. Como resultado, evidenciam-se os processos de constituição das docências universitárias dos professores formadores nas licenciaturas e os contextos emergentes que repercutem nas múltiplas docências e nas arquitetônicas formativas.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Professores de educação superior. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT: This article aims at problematizing the way teaching is built in emerging contexts from the architectural and formative processes experienced. The investigative approach adopted is the sociocultural narrative. The research context is degree courses, from the center of natural and exact sciences and the education center, from a federal university and the subjects are professors of these courses. As a result, the processes of constitution of the university teachings of the teacher trainers in the degrees

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes (BOLZAN, 2016-2022), Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq.

and the emerging contexts that have repercussions in the multiple teachings and in the formative architectures are highlighted.

Keywords: College education. Teacher training. Higher education teachers. Teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento e a consolidação do campo da pedagogia universitária, especialmente nas últimas décadas, vêm subsidiando a construção das especificidades da atividade docente do professor universitário. Assim, estão sendo reconhecidos e pautados como objeto de investigação os saberes e fazeres de professores da educação superior.

Nossa trajetória investigativa, no âmbito do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFOPE), articulada às pesquisas que vêm sendo empreendidas em conjunto com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), favorecem a compreensão acerca da amplitude e da complexidade da docência universitária, colocando-a no plural 'docências'². Isso, pois, ao identificarmos como sendo quatro as dimensões de atuação do professor universitário - ensino, pesquisa, extensão e gestão -, também evidenciamos os distintos saberes e fazeres que cada docente vai produzindo ao atuar em cada dimensão, exigindo-lhes sua permanente reinvenção (BOLZAN, 2016; DEWES, 2019).

Ao assumir o cargo de professor universitário, entendemos que o sujeito está capacitado para desempenhar as atividades inerentes ao exercício dessa atividade profissional por meio dos saberes e fazeres construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Sobre esses saberes, no caso dos profissionais da área educacional, Gauthier *et. al.* (2013) indica que há os saberes experienciais, da tradição pedagógica, disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da ação pedagógica. Isto, claro, ao considerarmos os docentes com formação inicial e ou continuada na área da educação. Aqueles sem formação pedagógica/educacional acabam por estar na situação de, no cotidiano do seu exercício como professores, precisarem construir esses saberes, principalmente ao terem diante de si a demanda do ensino. No contexto de uma universidade que abarca as distintas áreas do conhecimento encontramos a produção dessas distintas docências, que também podemos entender como arquitetônicas docentes.

Nessa conjuntura, temos a dinâmica institucional com as muitas possibilidades de atuação do professor. Acerca disso, Dewes (2019) evidencia os diferentes perfis docentes ao atuarem em cada dimensão, ou seja, há professores que atuam muito mais no ensino, os que empreendem uma carga horária maior na pesquisa, mesmo aqueles que quase exclusivamente se dedicam à gestão. É essa dinâmica institucional atrelada às escolhas que o professor vai fazendo, em quais atividades/dimensões

² Docência(s) caracteriza-se como uma atividade complexa, constituída por um conjunto de ações realizadas pelos professores em constante movimento de reelaboração diante das diferentes demandas que se impõem para sua efetivação. Nesse processo, estão entrelaçadas as multiplicidades de interações e mediações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compartilham as ambiências profissionais ao longo do percurso docente. (BOLZAN, 2022, s/p).

dedica mais o seu tempo, que vai moldando o seu desenvolvimento profissional e constituindo a sua arquitetônica docente³ buscando uma unidade interna de sentido.

Suas partes são contíguas e se tocam mutuamente, mas em si mesmas permanecem alheias umas às outras; são de átomos desvinculados intrinsecamente e que só se aproximam materialmente. Pensando-se por exclusão a partir desses fatores, um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente. (SOBRAL, 2017, p. 110).

Logo, compreendemos que, para a produção da arquitetônica, é essencial ao docente refletir sobre sua atividade, dando-lhe sentido. Não é apenas a atuação como pesquisador, por exemplo, que lhe possibilita constituir uma arquitetônica, é necessária a produção de sentidos sobre a sua práxis⁴ como pesquisador. Assim, a formação e a aprendizagem docentes impulsionam o desenvolvimento profissional tornando possível a produção de diferentes arquitetônicas docentes.

Nessa direção, a constituição de arquitetônicas formativas nas licenciaturas implica tanto em se ter essa dinâmica institucional (currículos, diretrizes formativas, profissionais habilitados a atuar como formadores) como em ter o elemento central do sujeito, afinal cada arquitetônica é única, logo cada sujeito, ao vivenciar esse lugar/essa arquitetônica, vai produzindo os sentidos sobre aquilo que experiencia, dispondo-se a [trans]formar-se. Assim, pensar a formação para os cursos de licenciaturas implica oferecer processos formativos capazes de impulsionar e de subsidiar essa construção. Logo, os processos formativos ofertados precisam estar em permanente diálogo com a realidade da escola básica. Isto foi evidenciado com os contextos que emergiram, principalmente na última década, provocando o surgimento de novas demandas, exigências e desafios aos participantes do campo educacional.

Portanto, contextos emergentes caracterizam-se como as atuais (re)configurações dos diversos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos nos quais os sujeitos redimensionam seus modos de ser, estar e fazer nos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos. Nesses contextos, a diversidade cultural é marcador de inovação e provocam movimentos oriundos tanto do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais. Como, por exemplo, a expansão e democratização do ensino superior, a inclusão impulsionada por meio das ações afirmativas, assim como pelo avanço e disseminação das tecnologias digitais no cotidiano das IES. Neste cenário, evidenciamos que há muitos desafios e enfrentamentos que nos exigem (trans)formações no campo educacional,

³ Refere-se aos percursos que vão sendo desenhados pelos professores na medida em que vão produzindo modos de ser docente a partir das suas aprendizagens, ou seja, a busca de sentidos e significados sobre seus saberes e fazeres vão reconfigurando as múltiplas docências que experimentam.

⁴ Práxis é entendida como condição e fundamento da ação docente, ou seja, implica em ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, é por meio delas que o professor pode superar suas contradições. Assim, o trabalho pedagógico exige do professor a busca de alternativas renovadas e permanentes como forma de criar novas possibilidades para ensinar e aprender, portanto, reinventar criativamente a atividade educativa e, conseqüentemente, investir na sua autoformação.

repercutindo em todos os níveis e modalidade de ensino, implicando em novos modos de pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2022, p.08)

Da educação infantil ao doutorado, estudantes em formação e professores se veem diante do surgimento de novas demandas, exigências e desafios e, claro, novas possibilidades aos participantes do campo educacional.

Nesse sentido, há necessidade de romper com processos mecânicos e ultrapassados, buscando a produção de sentido entre o ser, o estar e o fazer docente. Destacamos que os contextos emergentes vêm impulsionar ainda mais esse processo favorecendo a retomada e a (re)construção de significados sociais e culturais produzidos ao longo da trajetória da humanidade e na vida em sociedade. Assim, as temáticas, *docência(s), processos formativos e suas arquitetônicas e os contextos emergentes* nos remetem à questão orientadora da pesquisa: ***como a(s) docência(s) são/é construída(s) em contextos emergentes a partir das arquitetônicas formativas vivenciadas?***

Diante disso, para a produção deste artigo, levando em conta a amplitude da pesquisa, traremos aspectos e elementos que permeiam e constituem a(s) docência(s), visto que é uma dimensão que contempla os diferentes conceitos imbricados no cenário universitário e no processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuado. Assim, reconhecendo a característica ampla e complexa do ser e, especialmente, do tornar-se professor universitário, bem como os desdobramentos e as interlocuções entre as dimensões em que esse profissional atua, olhamos para as arquitetônicas formativas e seus processos nas licenciaturas a partir da perspectiva dos professores/formadores, de modo a refletir sobre como se constituem suas docências em contextos emergentes.

2 METODOLOGIA

Este estudo parte de uma pesquisa qualitativa, com abordagem sociocultural narrativa, com o intuito de olhar para os sujeitos colaboradores em sua totalidade, considerando suas trajetórias formativas, o contexto em que estão inseridos e a cultura que constitui o ser, o estar e o fazer de cada sujeito. E, ainda, destacando os sentidos e significados das palavras constituintes dos enunciados nas entrevistas narrativas, utilizando-nos do processo dialético empreendido por Vygotsky (1993, 1994) e Bakhtin (2011, 2012). Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como um ser que se constitui pela sua historicidade, pela cultura que o permeia e pela sociedade.

Esta abordagem empreendida por Bolzan (2002, 2019) vem sendo aprimorada com as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa GPFOPE por mais de duas décadas. Assim, a abordagem sociocultural narrativa reconhece o sujeito na sua totalidade. Diante disso, é fundamental que se considerem as trajetórias pessoal e profissional como fatores que constituem as identidades de cada um. Isso porque, mesmo que exerçam a mesma função, suas vivências e experiências impactam nos modos de ser e de estar, inclusive no trato dos desafios cotidianos.

Desse modo, quando nos propomos a pesquisar por meio das narrativas dos sujeitos, buscamos a compreensão do todo para interpretar as vozes e os enunciados de modo contextual e situacional, especialmente, porque o sujeito está em constante [trans]formação.

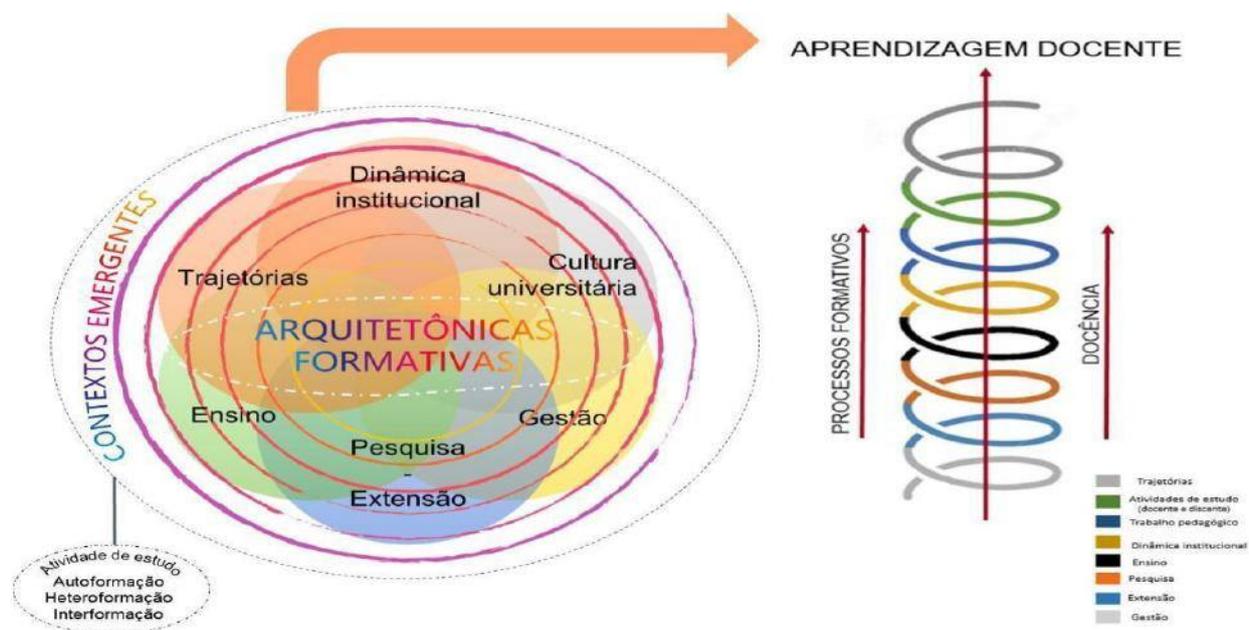
Para tanto, organizamos um processo interpretativo a partir de narrativas. Esse processo acontece desde a organização dos tópicos guia para a realização das entrevistas, associado aos objetivos da pesquisa até a interpretação das falas. Essa interpretação é estruturada em quadros formados de *recorrências narrativas*, aspectos comuns nas falas dos sujeitos, das quais emergem *dimensões e elementos categoriais*, além de destacarmos as evidências narrativas.

Neste recorte, apresentamos *narrativas de professores de cursos de licenciatura* do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) - Geografia (GEO), Matemática (MAT), Física (FIS), Química (QUI), Ciências Biológicas (BIO) - e do Centro de Educação (CE) - Pedagogia (PED), Educação Especial (EE) e Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), totalizando 50 professores formadores.

Com base nas entrevistas realizadas com esses sujeitos, organizamos o quadro interpretativo alicerçado em duas grandes dimensões que configuram as arquitetônicas formativas, a saber: os processos formativos e as docências que se desdobram nos elementos: trajetórias, ensino, pesquisa-extensão, gestão, cultura universitária e dinâmica institucional. Ambas as dimensões são permeadas pelos contextos emergentes que [trans]formam os espaços educativos por meio do desdobramento das políticas públicas implementadas, bem como pelas mudanças sociais e culturais que impactam na aprendizagem de ser professor.

Apresentamos, na figura 01, o esquema interpretativo, com base nas recorrências e evidências narrativas e no entrelaçamento das dimensões e elementos categoriais elencados:

Figura 01 - Figura síntese do esquema interpretativo das entrevistas narrativas



Fonte: com adaptações de Bolzan (2022).

Essa figura permite-nos compreender as articulações entre as dimensões destacadas, constituindo as arquitetônicas formativas no contexto de uma IES pública. Nesse sentido, a aprendizagem docente se dinamiza por meio dos contextos vivenciados pela mediação e pelo compartilhamento entre os diferentes sujeitos que interagem nos espaços formativos. Este processo se organiza a partir dos elementos que se entrelaçam na tessitura das docências.

Assim, nos debruçaremos sobre a interpretação dos achados que sustentam nossa compreensão acerca da construção das docências a partir dos processos formativos vivenciados pelos professores formadores em contextos emergentes. Para tal, partimos das narrativas de professores formadores, enfocando as trajetórias, o ensino, a pesquisa-extensão, a gestão, a cultura universitária e a dinâmica institucional, elementos constitutivos das arquitetônicas formativas.

3 A CONSTITUIÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NARRADA POR PROFESSORES FORMADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA

O exercício da docência universitária contempla os elementos que constituem o quadripé ensino, pesquisa, extensão e gestão, de acordo com nossos estudos (BOLZAN, 2016, 2022; DEWES, 2019; PAPPIS, 2021). Cada um desses elementos demanda conhecimentos e habilidades específicas para o seu desenvolvimento. O ensino envolve diferentes conhecimentos adquiridos no decorrer das trajetórias formativas dos professores. Esses conhecimentos, na maioria dos casos, são apropriados, conforme os processos de reflexão e de avaliação das práticas pedagógicas, associadas ao contexto de atuação docente.

Nessa direção, observamos que há elementos que permeiam o ensino e as docências, repercutindo nas trajetórias formativas dos professores universitários. Desse modo, essa opção é impactada pelas vivências, experiências pessoais e profissionais, a partir de influências contextuais e sociais que permeiam a escolha da profissão, como observamos nas narrativas a seguir:

(1) PROF FÍS 04 - [...] a minha formação foi bacharel e meu foco sempre foi pesquisa, a minha formação tanto na graduação quanto na pós. E depois, cargos para pesquisador são muito raros no Brasil, são poucos institutos de pesquisa, focados só em pesquisa, nas universidades têm muito mais, e o professor ou pesquisador dentro da universidade ele faz a princípio três atividades, sendo que é ensino, pesquisa e extensão. Então, eu tive que aprender a fazer ensino na prática, isso aí foi um desafio, eu só tive formação para a pesquisa.

(2) PROF BIO 03 - [...] no Mestrado fiz docência orientada [...] aí eu decidi “eu quero seguir na docência” [...]. Eu fui professora substituta duas vezes aqui, [...] depois entrei no Doutorado; depois passaram dois anos, [...] eu fiz de novo o concurso para a mesma vaga e passei [...]. Depois eu fui professora em uma [instituição] particular [...], aí voltei para o concurso e estou aqui desde 2011. Então,

na verdade eu nunca trabalhei fora disso, sempre trabalhei de forma voluntária ou não, sempre dentro da docência.

(3) PROF MAT 03 - Eu sempre tive certa admiração pelos professores de matemática que tive durante minha vida escolar. A arte de ensinar, para mim, é uma coisa surpreendente, eu adoro. [...] e no começo do meu ensino médio, meus pais, meus tios, questionavam o porquê de eu não fazer engenharia já que eu queria matemática e, no terceiro ano, minha mãe falou para mim: “Se tu escolheres matemática eu vou te apoiar porque eu acho ser professor uma profissão maravilhosa”.

Assim, observamos que a opção pela docência, muitas vezes, está associada à sua inserção prolongada na universidade nos grupos de pesquisa e nas atividades de formação após a graduação, favorecendo que esses profissionais optem pela docência como uma opção possível, antes não vislumbrada. Embora manifestassem a importância da docência e o valor de seus professores. Desse modo, muitos pesquisadores em formação acabam buscando a licenciatura e a docência universitária como meio de adquirir um trabalho com uma remuneração compatível com seu investimento formativo. Em geral, associado ao interesse pela área do saber em que se especializou. E essas trajetórias constituem sua identidade profissional atreladas às suas atividades docentes.

As narrativas evidenciam que, muitas vezes, os docentes se reconhecem primeiro como pesquisadores, e ser professor acaba decorrendo das possibilidades de atuação profissional, uma vez que a docência não é reconhecida como profissão. Os docentes se apresentam como engenheiros ou administradores ou médicos. Isto é exposto, principalmente, pelos professores das áreas das ciências exatas. Nas universidades, o exercício profissional é compatível com sua formação de pesquisador, favorecendo seu ingresso na atividade docente, tendo em vista sua produção científica, embora não possua preparação alguma para a docência de nível superior.

Nessa direção, podemos inferir que a escolha de muitos docentes a se dedicarem mais às atividades de pesquisa na universidade está atrelada às suas trajetórias e, especialmente, ao gosto maior em se dedicar ao trabalho de pesquisador, uma vez que foi direcionado desde a graduação para o campo da pesquisa. Para muitos, essa formação se deu desde a iniciação científica, quando foram bolsistas e /ou participaram de grupos de pesquisa.

Estudos de Dewes (2019) vêm explicitando os diferentes perfis de professores universitários no que se refere à dimensão da pesquisa. Assim é possível identificar docentes que têm a maior parte de sua carga horária de trabalho em atividades de pesquisa, tendo, inclusive, aqueles que não possuem carga horária de ensino, e maior ainda o percentual de docentes que não atuam na extensão.

Estar na docência no ensino superior possibilita ao professor de algumas áreas escolher com quais dimensões quer trabalhar, ao que irá se dedicar mais; afinal atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e, para vários, na gestão é complexo, pois há muitas demandas específicas a serem atendidas, em cada uma dessas atividades. Mesmo que sejam inter-relacionadas, as exigências relativas ao conjunto de atividades docentes que vão se desdobrando são quase infindáveis. Os aspectos referentes aos percursos dos professores até o exercício das docências são observados nas narrativas que seguem:

(1) **PROF QUI 03** - Fiz o vestibular e entrei no curso de química licenciatura e a partir dali se encaminhou para uma coisa totalmente anômala, porque o curso de licenciatura que eu fiz na UFSC era estritamente um bacharelado com disciplinas da educação coladas em cima e a nossa alma era o bacharelato, [...] e quando optávamos pela educação éramos considerados no meio dos químicos uns “bocós”, então optar pela educação foi como optar pelo que tem de pior, [...], comecei a trabalhar no projeto sobre Paulo Freire e, quando eu estava no quinto semestre do curso de química, já estava dando aula para ensino médio, aplicando esse projeto de ensino de química, uma proposta dialógica de ensino de química [...]. A partir daí eu fui professor substituto na universidade na área de metodologia do ensino na UFSC, depois fiz um estágio de 6 meses nos Estados Unidos em um museu de ciências onde aprendi muita coisa, aprendi que do ponto de vista material, econômico de estrutura eles tinham mil vezes mais, mas do ponto de vista do pensamento educacional nós temos uma coisa muito mais avançada.

(2) **PROF PED 03** - [...] foi aqui na universidade que tive contato com a pesquisa, com a extensão e onde me identifiquei porque eu queria ser professora; me formei e decidi que queria continuar fazendo mestrado, doutorado. [...] quando voltei, fiz concurso para substituta aqui, passei para o departamento de fundamentos da educação, trabalhei dois anos de substituta [...]; e depois daqui fui trabalhar em uma instituição privada. Fiquei cinco anos trabalhando como docente, [...]. Após, fui fazer o doutorado da UFRGS. [...] agora me encontro na minha profissão, não consigo me ver em outra profissão. São muitos desafios, todo dia tem coisas novas, vivências novas, pessoas novas, trocas e aprendizagens e tem muita coisa para ser feita em termos de educação, não só aqui na universidade, mas também nos contextos que eu como professora de estágios vejo [...].

Sobre esse processo de construção de suas trajetórias pessoais, profissionais e formativas, Bolzan (2016, p. 198) aponta que:

Em relação à dimensão pessoal, esta abrange a subjetividade do professor no decorrer do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se entrecruzam, possibilitando mudanças, transformações, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. No que se refere à dimensão profissional esta envolve o trajeto dos professores em instituições de ensino nas quais estiveram ou estão atuando e a trajetória formativa envolve a trajetória pessoal e profissional do docente e seu processo identitário é construído na inter-relação entre ambas.

Os fatores constituintes das trajetórias são evidenciados nas narrativas dos professores. Reconhecemos que em alguns casos houve uma [re]significação no ideário profissional, do desejo por atuar como pesquisador; a docência universitária surge como uma possibilidade, de certo modo, de unir este ideário com o que é possível no contexto brasileiro quanto a lugares de atuação profissional. Assim, o ensino, a docência não foram o principal propulsor para a busca por uma vaga como docente da educação superior.

Também evidenciamos nas narrativas dos professores formadores que há aqueles para os quais a docência, o ser professor, é um desejo que foi construído e fortalecido ao longo de sua trajetória pessoal e formativa, culminando na chegada à docência universitária. Assim, tem como precursor a busca por um lugar de atuação profissional como professor. E, os demais elementos que envolvem a docência, como pesquisa, extensão e gestão, acabam por ser abarcados no seu leque de atuação também, ficando evidente em suas falas sua preocupação e dedicação maior sempre às questões do ensino.

Diante disso, evidenciamos que os percursos que levam o professor à docência são particulares, mas a capacidade de ensinar vai se ampliando, conforme as experiências de cada um, assim como a busca pelo próprio desenvolvimento profissional.

Nessa direção, a preocupação com o ensinar e o aprender exige do professor constantes atualizações, para mobilizar “uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). Essas considerações são pautadas nas narrativas de professores formadores ao destacarem a compreensão sobre o aprender e o ensinar, associado aos processos autoformativos e interformativos provocados por fatores como a motivação, a busca de estratégias e as práticas voltadas ao ensinar e aprender.

(1) PROF GEO 04 - Para mim o aprender e o ensinar é o se construir. A questão central para mim é esta: por que alguém busca aprender algo? É para se transformar e, ao se transformar, transformar o que está ao seu redor. [...], o aprender e o ensinar, acima de tudo, é você conseguir adquirir as competências necessárias para se transformar, mas [...] por trás de tudo isso tem o processo de motivação. Eu aprendo porque eu tenho um envolvimento emocional com aquele aprendizado que me motivou a buscar o aprendizado, porque ninguém aprende aquilo que não quer aprender. [...] é preciso construir um espaço dialógico em torno do aprendizado mútuo, mas você tem que se abrir para isso, e eu acho que a grande questão é que por trás de todo o processo de aprendizagem tem sempre uma motivação, e essa motivação é mais interior do que exterior.

(2) PROF FÍS 03 - Ensinar a ser professor não é uma coisa simples, o que nós podemos fazer é estruturar um currículo, estruturar as disciplinas, para buscar proporcionar vivências para os estudantes, para que consigam estabelecer aquela conexão entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. [...] a dificuldade maior é conseguir fazer esse link entre conhecimento pedagógico, o conhecimento científico e o contexto, esse é o maior desafio, conseguir unir essas três coisas para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

(4) PROF PED 01 - Ensinar e aprender é um grande desafio, são dois verbos que se referem tanto o professor quanto o aluno, porque eu aprendo enquanto eu estou conduzindo uma aula [...], envolve essa mobilização interna que é a busca pelo conhecimento, a busca de proporcionar acesso ao conhecimento, às crianças, aos jovens e é difícil quando você pensa numa turma diversificada.

Neste sentido, destacamos que essa necessidade de buscar atualizações surge em momentos distintos na docência e está entrelaçada à forma como o professor se identifica e reconhece sua profissão. E isso se reflete no processo de ensino, pois, na medida em que o professor se reconhece como mediador de conhecimentos, identificando as características dos estudantes em um espaço coletivo, vai ampliando o sentido e significado dos processos de ensino e de aprendizagem, em um processo de interdependência⁵. Nesse processo, o professor promove a busca autônoma pelos conhecimentos, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Enfatiza, assim, a responsabilidade que assume diante da sua própria formação. Os processos autoformativos são gerados a partir de oportunidades que vão sendo proporcionadas pelas redes de relações que se estabelecem no contexto da aula.

Desse modo, a compreensão acerca da profissionalização da docência pressupõe pensar sobre as singularidades de ser professor formador de futuros professores (BOLZAN, 2022). Assim, a aprendizagem da docência vai se constituindo a partir dos múltiplos sentidos e significados vivenciados por meio das experiências na e da docência. A construção da(s) docência(s) mobiliza modos de fazer e de pensar o trabalho pedagógico. Destacam-se, assim, os desafios como potencializadores da reconstrução das atividades, uma vez que eles surgem das vivências, das práticas cotidianas e dos processos reflexivos oriundos das experiências formativas, dos professores formadores.

O ser, estar e fazer docente é impactado diretamente pelo contexto social, histórico e político, ou seja, o papel do professor é orientado pelas ações legais e contextuais nos âmbitos educativos. Conforme as mudanças vão emergindo, cabe ao docente se atualizar e (trans)formar suas práticas, adentrando, assim, na espiral da aprendizagem docente que contempla a dialética do sujeito. Nessa direção, o papel do professor é reconhecer essas mudanças e buscar constantemente a qualificação dos seus saberes e fazeres, para que as atividades de ensino sejam convergentes com as de aprendizagem, exercendo seu ofício com a escuta sensível (FREIRE, 1997) diante do seu contexto de atuação. Vejamos algumas narrativas que enfocam esses aspectos:

(2) PROF FÍS 04 - [...] transmitir como ser professor, isso não existe; o professor vai construir, boa parte da experiência dele vai ser construída na prática, então, eu como professor que forma outros professores, que participa de disciplinas que formam futuros professores, preciso conseguir estruturar atividades que eles consigam usar, de certa forma, ter ferramentas para, no futuro, ter autonomia de conseguir criar esse vínculo entre prática e teoria, ter autonomia para se construir como professor, o que é muito difícil e eu sinto na pele isso ainda.

(3) PROF EE 01 - [...] teve um semestre que eu fui para a Ciências Sociais, vocês não têm noção o que aquele curso me transformou, o que eu me transformei sendo professora lá na Ciências Sociais, eu aprendi muito com aquela gurizada, muitas provocações me fazendo pensar, me fazendo desconstruir

⁵ Caracteriza-se pela forma como o professor promove o ensino, levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e reconhecendo-se como não sendo o único detentor de saberes. A possibilidade de trocar experiências e trazer novos enfoques sobre um tema denota que os conhecimentos circulam, embora se reconheça que há assimetria de papéis.

conceitos, então não sou apenas eu que levo esse saber, eu também estou lá para aprender e isso é muito bacana, então eu tenho assumido os desafios para mim.

Assim, notamos que as mudanças nas práticas docentes estão associadas com o assumir a boniteza dos processos de ensino e de aprendizagem como compromisso e ética. Implica reconhecer que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1997, p. 107). Nesse sentido, a identidade docente vai se constituindo em conjunto com a tomada de consciência da profissionalização do ser e estar professor; e, ainda, da responsabilidade em proporcionar vivências e experiências aos professores em formação inicial.

Nessa mesma direção, observamos que a assincronia geracional (ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2011), às novas tecnologias, as políticas públicas, especialmente de expansão e de democratização das vagas na educação superior são mudanças que impactam na aprendizagem docente, pois exigem maior cooperação e domínio de conhecimentos pedagógicos para exercer um trabalho capaz de proporcionar aprendizagens aos estudantes com diferentes culturas, particularidades, necessidades e interesses. Essas mudanças nos âmbitos educacionais salientam a importância do professor adotar uma postura (trans)formativa capaz de promover processos de ensino e de aprendizagens eficientes.

Cabe destacar que essas mudanças impactam significativamente na permanência dos estudantes na graduação, bem como na pós-graduação, por isso, é importante que se instaure uma parceria formativa entre as instituições e a comunidade acadêmica. Nessa direção, os professores manifestam em suas narrativas a grande diversidade que constitui o espaço universitário, oriundo dessas políticas geradas pela expansão:

(1) PROF GEO 04 – [...] com o processo de expansão da universidade as diferenças ficaram ainda mais gritantes, porque as opções de curso são maiores, o acesso aos cursos é mais fácil porque eles já não têm que fazer vestibular mais, só as vagas de ingresso e reingresso que se abrem por edital já é um horror, eles podem transitar de um curso para o outro, sem nem fazer Enem de novo. Isso tudo gera uma certa flexibilidade. Esse é um desafio imenso.

(2) PROF GEO 02 - Temos alunos do norte do país, [...] é uma realidade diferente e tem o choque do ensino médio para a universidade, muitos alunos têm essa dificuldade de entender essa dinâmica um pouco diferente, aí chegam aqui com um atraso muito grande é um problema que observo ainda, [...] tem a parte boa que é a acessibilidade à educação, mas tem a parte ruim, esse deslocamento do aluno que sai de um estado e vêm para cá, encontra dificuldades e acaba abandonando o curso. Isso indica um choque cultural, um choque de realidade, saudades de casa, muitas coisas que os alunos acabam manifestando.

(3) **PROF EE 03** - Hoje a universidade de fato está mais plural e a gente tem que saber lidar com isso também, a forma de dar aula, as exigências, conversamos muito sobre isso. É muito significativo, exigimos um maior cuidado em todo o processo do ensino.

Os desafios diante das mudanças no perfil dos estudantes impactam na cultura universitária, isso porque, na medida em que público que adentra na instituição apresenta uma heterogeneidade maior, com uma diversidade cultural (CUNHA, 2009), os modos de ser e estar na IES mudam também, como podemos observar nas narrativas. Independente de qual contexto o estudante venha, ao chegar na universidade, precisará de uma atenção voltada às suas necessidades, o que pressupõe adaptações. As ideias manifestadas pelos professores são recorrentes em relação a esses fatos. Contudo é importante destacar que nem todos os enfrentamentos acontecem, especialmente no cotidiano da sala de aula, proporcionando assim que muitos estudantes não se reconheçam dentro daquele espaço e acabem evadindo. Diante disso, é essencial que os processos reflexivos para/na atuação docente aconteçam permanentemente, como forma de qualificar as atividades de ensino (LUCARELLI, 2019).

Nessa direção, é importante que os professores se tornem pesquisadores em sala de aula, para ampliar as potencialidades dos estudantes, enfocando nas distintas capacidades para o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como (trans)formando seu exercício e sua compreensão acerca da docência. Logo, cabe-lhe a responsabilidade de atrair, motivar e cativar os seus alunos, respeitando as suas singularidades, envolvendo-se com vários aspectos na relação professor-aluno, isto é, para além da dimensão do conteúdo” (BOLZAN, 2022, p. 28). Esse processo de reflexão e de transformação proveniente dos desafios em sala de aula repercute no trabalho pedagógico que o professor desenvolve.

Um grande salto no perfil dos alunos na contemporaneidade é o uso das tecnologias como fonte de informações, repositório de materiais, meios de comunicação entre outros. Serres (2013) destaca como meios alcançados com o movimento do polegar em um equipamento que cabe na palma da mão; ao mesmo tempo indica a aceleração do pensamento e do ser e estar do sujeito, tornando-os mais imediatistas, mudando suas formas de aprender. O aspecto relacionado ao contexto da cultura digital é algo que necessita ser contemplado pelos professores/formadores em suas práticas. Mas, para isso, é essencial que tenham fluência tecnológica, para proporem atividades que promovam a motivação e em consequência a aprendizagem dos alunos. Vejamos esse fato nas narrativas que seguem:

(1) **PROF GEO 02** - [...] acho que a principal dificuldade que nós temos é aprender como o aluno pensa e aprende; o modo como usar essas tecnologias para motivá-los. Muitos deles já vêm com o celular, não copiam e tiram foto do quadro. Como aprender a dar aula para esses alunos que chegam com dinâmicas totalmente diferentes. Acho que essa é a principal questão que nós precisamos aprender. Aprender também a usar essas tecnologias, porque elas estão ali e elas mudam; nós precisamos dominar essas ferramentas.

(2) **PROF EE 05** - Eu, como docente, ainda preciso aprender essas formas de acesso às tecnologias e também os novos contextos dos alunos que estão chegando na instituição. Por exemplo, no noturno,

alunos trabalhadores, de outras cidades ou que têm pouco acesso a tecnologias. Temos que aprender a lidar com essa nova realidade.

Como podemos observar, as tecnologias já fazem parte da comunidade acadêmica, especialmente entre a maioria dos estudantes, e se tornam um grande desafio frente à sala de aula, pois os usos e funções desses recursos são limitados e particulares de acordo com os conhecimentos e com a forma como são usados nas práticas educativas de cada professor. Nesse sentido, Kenski (2003, p. 2) ressalta que “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”. Para tanto, cabe ao professor buscar os aprofundamentos necessários para desenvolver a fluência tecnológica e assim promover processos de ensino e de aprendizagem capazes de qualificar as atividades de ensino e mesmo pesquisa. Isso porque o saber que envolve o uso das tecnologias está para além do conhecimento da existência delas, assenta-se na sua utilização como meio eficiente para qualificar o trabalho pedagógico.

E, nessa mesma direção, outra preocupação que emerge, considerando o processo de ensino e de aprendizagem com o uso das tecnologias como possibilidade de qualificar os estudos nos tempos e espaços do ensino a distância de cada componente curricular, é o papel importante da interação promovida pelo ensino presencial como meio promovedor da aprendizagem e facilitador da mediação docente.

Diante desses desafios e preocupações, evidenciamos que os enfrentamentos associados a esses aspectos estão vinculados à motivação docente na busca por novos saberes e fazeres capazes de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos, contudo, que a sociedade, a cultura, as políticas públicas macro e micro e os modos de ser, pensar e aprender se modificam continuamente, e as atualizações docentes são necessárias para romper com um ensino desestimulante sob a perspectiva tradicional. Sendo assim, é essencial que se tenha uma visão que vislumbre as tecnologias como meios alternativos e estratégicos para ensinar e aprender, articulando-os com o conhecimento e com a avaliação.

Ainda, vale referir que essas inovações são enriquecidas, na medida em que os professores as associam às suas experiências formativas. As experiências auxiliam nos enfrentamentos no cotidiano da docência e constituem os saberes docentes. Esses saberes “surgem no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 38-39).

(1) PROF GEO 03 - [...] ter mais sensibilidade em relação aos alunos, [...] ter uma preocupação maior com os conteúdos, com a sua aplicação, ao mundo da vida, dar significado, aprendido, articular a realidade com os conteúdos propriamente ditos, de entender as dificuldades dos alunos, ajudar em estudos, com o aprendizado que eu devo muito a minha experiência como professor da educação básica e como professor de instituições particulares também, [...]. Isso tudo é aprendizado e contribuiu muito para a minha formação também.

(2) **PROF PED 03** - [...] estar atento às necessidades dos estudantes é um desafio permanente, pois temos um tempo para desenvolver os conteúdos e ainda temos os processos de avaliação. Sempre é complicado juntar tudo, isto é, as necessidades de cada estudante, mais os tempos e espaços disponíveis para desenvolver o ensino, e dar conta da ementa.

Desse modo, evidenciamos que a atividade docente é particular a cada professor, considerando os aspectos de sua trajetória formativa, suas constantes buscas por ampliar seus conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como os contextos emergentes em seu ambiente de atuação. Em conjunto a esses aspectos, a atividade do professor está envolta pelas culturas institucionais e acadêmicas, nas quais os professores estão imersos em seus âmbitos de trabalho. Logo, a aprendizagem docente constitui o professor a partir de processos autoformativos, interformativos e heteroformativos. O papel do professor universitário, para Lucarelli (2019), indica a função formativa das IES junto às comunidades acadêmicas, orientadas pelos contextos emergentes, convergindo, assim, com o contexto situado e social, reconhecendo e potencializando as boas práticas desenvolvidas na instituição e promovendo reflexões e análises dessas práticas.

Outro fator que impacta fortemente nessa atuação é a excessiva demanda de atividades que são constituídas pelo ensino, pela extensão, pela pesquisa e também pela gestão, compondo o quadripé universitário. Essa intensificação das atividades docentes é narrada pelos professores, como podemos observar a seguir:

(1) **PROF GEO 03** - [...] são as demandas de todo professor que participa de programa de pós-graduação, você tem que ter uma produção regular, consistente. Tem que produzir artigos, capítulos de livros, de boa qualidade, que estejam em revistas bem classificadas. Então, as demandas são como de todos os professores que fazem parte de programas. Tem que ter uma produção consistente, adequada ao nível do curso, tem que orientar alunos, tem que ter orientandos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, tem supervisão de pós-doutorado. Isso tudo é uma demanda grande, tanto é que isso inviabiliza outras atividades, a própria entrevista eu tive que desmarcar algumas vezes, imprevistos, reuniões [...] sempre procuro desenvolver esse tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão, ensino de graduação e pós-graduação.

(2) **PROF PEG 04** - Extensão eu faço desde sempre, porque eu não consigo imaginar que a gente vá cumprir a função social da universidade sem fazer extensão, e a extensão é o mais difícil de fazer, muito mais difícil porque envolve você sair daqui de dentro, [...] acho que o grande desafio da extensão é você trabalhar com outras escalas de tempo, porque as pessoas lá fora quando você chega elas querem respostas dentro de um tempo que é o tempo delas, o nosso tempo aqui é outro. Enfim, fizemos pesquisa, extensão e o ensino eu nunca tenho menos de 12h de aula por semestre entre graduação e pós-graduação.

Essas excessivas demandas que constituem a atuação docente recaem em outros âmbitos, como a organização da atividade docente, anterior às práticas em sala de aula. Para o encaminhamento dessa organização, é necessário levar em conta os documentos orientadores que permeiam a atividade do professor, como o currículo dos cursos em que atua em consonância com os desafios impostos pelas culturas acadêmica e institucional e que impactam no fazer docente. Esses aspectos aparecem como recorrentes para os docentes.

Assim, evidenciamos que, na atuação docente, a atividade do ensino é mais do que realizar tarefas, envolve a concepção, o sentido de cada um sobre esse processo que orienta as práticas educativas. Observamos maiores responsabilidades com relação ao ensino, o que demanda maior carga horária, mesmo que a dinâmica institucional indique a importância de atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e, inclusive, na gestão, a qual também demanda tempo e conhecimento de área, como podemos identificar nas falas dos professores:

(1) **PROF MAT 02** - [...] tu não vais só dar aula. Tens que fazer pesquisa, fazer ensino e até projetos de extensão. Só que tem a parte de gestão, que quase todos os professores não querem fazer, por quê? Porque, na verdade, primeiro lugar, consome muito tempo! [...], muita reunião, tem muita documentação, muita burocracia. Acabas perdendo tempo de pesquisa. É bem complicado! [...] tens que “te virar nos 30” [...] eu sou coordenador do Mestrado. Então, tem bastante envolvimento. Por estar na gestão, tens que lidar com os colegas, às vezes não é fácil! [...] tenho feito mais pesquisa e ensino do que extensão, além da gestão!

(2) **PROF QUI 04** - [...] acho a gestão desafiante, assim como a carreira docente você lida com ser humano. [...] na gestão conheces muito mais o humano, porque relações de trabalho são relações de prática social. Então, o que é mais apaixonante no trabalho de gestão é isso, saber, compreender, entender com quem tu convives. A concepção de mundo e a concepção de vida que temos te ajuda muito para mediar isso; tenho divergências homéricas com meio mundo, mas eu sei lidar com as diferenças porque até o próprio processo de gestão me fez amadurecer. [...] então, a gestão é um aprendizado fantástico.

Organizando a vida funcional de cada professor, a manutenção dos diversos lugares institucionais (desde as salas de aula, os ambientes virtuais de ensino, cada setor integrante do organograma institucional, em cada campus, em cada centro de ensino, em cada unidade universitária) temos a dinâmica institucional. Com seus regramentos e normativas é estabelecida uma certa perspectiva de funcionamento da universidade, como instituição pública, da atividade laboral dos seus servidores (incluindo-se os temporários e os terceirizados), e o público que é atendido em maior número de alunos, desde a educação infantil até a formação do tipo de pós-doutorado, e até mesmo a comunidade externa que é atendida por serviços que são oferecidos pela instituição, bem como as atividades decorrentes da extensão desenvolvida a partir do contexto universitário. Essa dinâmica institucional constitui-se por meio dessa organização institucional, com caráter legal, normativo, curricular (no âmbito do ensino) e por meio das dinâmicas de funcionamento, que reconhecemos

como sendo dinâmicas institucionais. Há os ritos institucionais estabelecidos, inclusive, pela cultura organizacional da IES, como as dinâmicas que cada servidor vai efetivando, diante de cada demanda que tem para ser suprida.

O que evidenciamos nas narrativas dos professores formadores são suas percepções acerca dessa dinâmica institucional. E, desse modo, como eles veem essa dinâmica institucional, refletindo e implicando em suas atividades e também no coletivo de docentes, ou mesmo de servidores da instituição. Cada docente vai apreendendo os significados e elaborando seus sentidos sobre essa dinâmica institucional, logo sobre a gestão da universidade. É por meio desse processo de apreensão dos significados sociais, culturais e historicamente produzidos e disseminados, tanto no âmbito da instituição como na sociedade em geral, que a produção de sentidos sobre a gestão universitária vai se configurando, influenciado pela cultura acadêmica que repercute na dinâmica institucional.

Assim, os docentes vão (re)conhecendo na dinâmica institucional o desafio de atuarem como gestores universitários:

(1) PROF GEO 04 - Eu já fui coordenador da graduação, já fui vice-coordenador de graduação, já fui coordenador da pós-graduação. Agora estou no meu segundo mandato como chefe de departamento, então eu sempre de alguma maneira estive próximo à gestão; colegiado de curso eu acho que desde que eu entrei na universidade sou membro, agora eu sou do NDE do curso. [...] nós precisamos caminhar para um processo de profissionalização da gestão [...] não faz sentido nenhum eu parar a minha orientação, o meu projeto, o texto que eu estou escrevendo, para ir à secretaria e ir ficar duas ou três horas assinando papel, resolvendo problemas administrativos, de empenho disso, daquilo.

(2) PROF BIO 01 - Faço parte da comissão de progressão, do NDE do curso de Ciências Biológicas. Sou coordenador substituto do curso. Fui coordenador substituto do programa de Pós-graduação e, por conta disso, fiz parte da comissão do centro, colegiado de departamento, colegiado de programa de pós-graduação. Então acabamos nos envolvendo com esse tipo de coisa, que acho que faz parte da gestão.

O modo como cada docente vivencia a gestão e o seu papel/seu lugar dentro desse contexto, dessa dinâmica institucional, reflete na forma como ele compreende a sua atuação como gestor. Entender a atuação como gestor restrita à ação gerencial, de cumprimento de burocracias, desvinculada das dimensões de atuação da universidade - ensino, pesquisa e extensão - é um entendimento restrito e frágil. Afinal, qual a diferença entre um gestor universitário que tem como base para sua atuação o conhecimento das demandas de sala de aula, das demandas da pesquisa e da extensão, dos processos de ensino e de aprendizagem, para um gestor que tem como base somente saberes e fazeres inerentes à administração, puramente vinculado a conhecimentos gerenciais? Se, por exemplo, nas coordenações de cursos tivéssemos coordenadores preocupados somente com conhecimentos prévios nos processos gerenciais e burocráticos, como ficaria o aspecto pedagógico e formativo de uma coordenação de curso?

Do lugar de cada uma das instâncias da gestão universitária, o objetivo é o de promover, no seu âmbito, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Afinal, a gestão é a única dimensão em que o docente é impulsionado a compreender todo o funcionamento da instituição para poder desempenhar a sua função, pois na docência, na pesquisa e/ou na extensão, aparentemente, não há essa necessidade, para que ele consiga desenvolver suas atividades (DEWES, 2019).

Reconhecer a gestão, em especial a atuação como gestor, como uma possibilidade de [re]significar esse lugar, implica compreender as relações entre as quatro dimensões em que o docente atua e como a inserção em cada uma pode potencializar o seu entendimento sobre a universidade, como, principalmente, o seu papel em cada uma dessas atividades que desenvolve. Nas narrativas que seguem, evidenciamos esse processo de [re]significação:

(1) PROF GEO 01 - A gestão universitária te dá essa possibilidade de transitar por várias comissões, amplia o leque de discussões de demandas internas e externas da nossa comunidade e esses desafios são diários. Além de toda a rotina de uma coordenação de curso que vai dar conta de oferta, de problemas com relação aos alunos também existe todo um universo acadêmico que é um universo muito amplo, com um movimento bastante peculiar e que se envolve diretamente com as outras subunidades do nosso centro, assim como também com a gestão maior de direção e vice direção da unidade de ensino.

(2) PROF QUÍ 01 - As pessoas envolvidas com a gestão têm que ter entendimento da docência para poder fazer uma gestão em sintonia, mas isso demanda muita energia. Fui coordenadora e foi muito importante eu ter sido, para entender todo o currículo, como funcionam os pré-requisitos, a importância na formação, mas também ela tirou muito o meu tempo da pesquisa e outras coisas que precisava fazer, mas são momentos que fazem parte da nossa docência.

Impulsionados por esse processo de [re]significação da gestão a partir do estar atuando como gestor, os docentes acionam e usam como subsídio para as atividades de gestão os saberes que trazem consigo, construídos ao longo de sua trajetória. Como já indicamos, evidenciamos o acionamento dos saberes docentes - os saberes experienciais, os curriculares, os saberes da tradição pedagógica, os disciplinares, os das ciências da educação e os da ação pedagógica (GAUTHIER et. al., 2013). Sobre esse processo e as repercussões no desenvolvimento profissional docente, Dewes (2019) constata a produção dos saberes da gestão. Quando o professor se vê diante do desafio de assumir um cargo de gestão, não tendo nenhuma formação prévia sobre esse tipo de atividade, esse profissional recorre aos saberes e fazeres que já construiu em sua trajetória para conseguir lidar com as demandas da gestão que lhe chegam.

Concomitante ao processo de constituir-se como gestor universitário, construindo os seus saberes da gestão, a atuação na gestão implica na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. Principalmente para os professores iniciantes a atuação na gestão é narrada por eles como intensificadora da atividade docente. Arelada a isso, a cultura universitária e as dinâmicas

institucionais vão repercutindo nas atividades docentes, colocando as atividades de gestão como mais uma exigência, mesmo que não explicitada no quadripé da instituição.

Nesse sentido, compreendemos a amplitude da atuação do professor e as diferentes exigências em cada elemento que constitui o quadripé da universidade. O que impacta, por vezes, negativamente, fragilizando algumas áreas, em outras vezes, potencializando, positivamente, as aprendizagens docentes.

Diante desses elementos destacados pelos professores formadores e que demarcam os contextos emergentes que (trans)formam o exercício das docências universitárias, podemos afirmar que a profissão docente se configura como diversa e complexa, especialmente pelas mudanças sociais na universidade e que implicam na busca de vivências formativas. O exercício das docências é impactado pela intensificação das demandas no quadripé universitário, bem como pelos desafios e obstáculos decorrentes dos contextos emergentes, sendo o processo de formação o alicerce para o desenvolvimento profissional docente.

4 APONTAMENTOS FINAIS

As ideias e discussões apresentadas, neste artigo, emergem da trajetória investigativa empreendida no âmbito do grupo GPFOPE nas duas últimas décadas, articuladas às pesquisas desenvolvidas pela RIES. É a partir desse subsídio que temos reconhecido que os contextos emergentes vêm se [re]configurando, provocando o surgimento de novas demandas, exigências e desafios aos participantes do campo educacional. Junto às novidades decorrentes do sistema de reserva de vagas/cotas, à ampliação e interiorização da educação superior, à inclusão, à cibercultura (massivamente intensificada a partir da vivência da pandemia com a suspensão de atividades presenciais), a conjuntura de desenvolvimento da docência universitária vem sendo reconhecida com a consolidação do campo da pedagogia universitária.

Assim, buscamos *compreender como a(s) docência(s) é(são) construída(s) em contextos emergentes*. Nesse sentido, evidenciamos elementos e aspectos que nos possibilitam reconhecer que a construção de docência(s) pressupõe um longo percurso que vai se fazendo à medida que as ações auto, hetero e interformativas vão sendo vivenciadas.

Os achados destacados, a partir das narrativas dos formadores, permitem entender como a dinâmica institucional e a arquitetônica formativa que se constituem em cada curso (influenciadas pelo conhecimento específico de cada área do conhecimento que é/são abarcada(s) em cada desenho curricular) são implicadas pela cultura universitária, impulsionando a constituição das docências na universidade. Atrelando-se a esse processo a inserção nos distintos elementos que compõem as atividades dos professores universitários - ensino, pesquisa, extensão e gestão -, e, por vezes, a dedicação maior a uma delas, evidenciamos que não há uma única docência, o que emerge do contexto universitário, influenciado pela cultura universitária e acadêmica são as múltiplas docências.

Observamos que as reflexões apresentadas necessitam ser ampliadas a partir da continuidade do estudo interpretativo sobre as licenciaturas, uma vez que não é possível esgotar todos os elementos

aqui. Destacamos, por fim, a emergência das novas demandas formativas que a contemporaneidade tem imposto às instituições de educação superior e aos formadores que atuam nas licenciaturas a partir da diversidade de arquitetônicas formativas que se desenham em contextos emergentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M.. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.
- BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.
- CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In.: ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.
- DEWES, A. Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes. 2019. 269 pp. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 1997.
- GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafios da entrada na carreira docente. **Educação** - Revista do Centro de Educação, v. 36, n. 3, p.425-440, set./dez. 2011.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez/, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 22 set. 2020.
- LUCARELLI, E. Enseñanza y asesoría pedagógica en la universidad: nuevas prácticas ante nuevos desafíos. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (orgs.). **Educação Superior no**

Centenário da Reforma de Córdoba: Novos Olhares em Contextos Emergentes. Série RIEX/PRONEX 7. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2019.

PAPPIS, L. As Unidades de Apoio Pedagógico e os Contextos Emergentes: Processos Formativos na Universidade. 2021. 244 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**- Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed., 4 reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins fontes, 1994.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPQ e a FAPERGS, os recursos para o desenvolvimento do estudo, por meio de bolsas de iniciação científica (PROBIC, PIBIC), de Apoio Técnico e Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Recebido em: 19 de novembro de 2022.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10505

ⁱ Doutora em Educação (UFRGS), Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, Professora dos programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão Educacional (PPPG). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: dbolzn19@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546561920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8261-0154>

E-mail: dbolzan19@gmail.com

ⁱⁱ Mestre em Educação (UFSM, 2021), Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, doutoranda em Educação (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: lisiane_pappis@hotmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063965751424316>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-0068>

E-mail: lisi.pappis@gmail.com

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação (UFSM, 2019), Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, Tutora a distância do curso de Pedagogia (UaB/UFSM), doutoranda em Educação (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE/UFSM). E-mail: andiareduc@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382394079980789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5920-724X>

E-mail: andiareduc@gmail.com

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:

o início de uma trajetória conceitual

DECOLONIAL INTERCULTURAL COMPETENCES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION:

the beginning of a conceptual trajectory

Fabiane Aparecida Santos Clementeⁱ

RESUMO: Esse artigo traz uma discussão sobre as aproximações conceituais de competências interculturais e decolonialidade buscando um debate para perspectiva de um construto aqui denominado competências interculturais decoloniais (CID). A partir de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, qualitativa, obteve-se como principais resultados atributos identificados como aproximações entre os dois conceitos na América Latina no que tange “competências interculturais” e “decolonialidade”, porém não identificado de forma explícita e conceitualmente estruturado o conceito de CID. A temática decolonialidade enquanto interculturalidade crítica foi encontrada e trazida para o debate de competências que tem duas principais perspectivas de construção teórica: *input* e *output*, apesar de não explorada conceitualmente nos documentos analisados.

Palavras-chave: Educação superior. Competências interculturais. Decolonialidade.

ABSTRACT: This article brings a discussion about the conceptual approximations of intercultural competences and decoloniality seeking a debate for the perspective of a construct here called decolonial intercultural competences (DIC). From a bibliographical, exploratory, qualitative research, the main results were attributes identified as approximations between the two concepts in Latin America in terms of “intercultural competences” and “decoloniality”, but not explicitly identified and conceptually structured the concept of DIC. The theme of decoloniality as a critical interculturality was found and brought to the debate on competencies that have two main

perspectives of theoretical construction: input and output, despite not being conceptually explored in the analyzed documents.

Keywords: Hight education. Intercultural competencies. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre competências interculturais publicados, principalmente nos últimos 10 anos no Brasil, denotam uma necessidade de consolidação e engajamento de pesquisadores para solidez desse conceito. Assim, apesar de ainda escassas, as discussões sobre a temática vem, aos poucos, despertando interesse das diversas áreas de estudos principalmente quando relacionado com temas transversais como Internacionalização da Educação Superior e Competências Comunicativas Interculturais.

Quando se analisa as publicações (nessa pesquisa) no Brasil sobre interculturalidade, essas começam a trazer a temática decolonialidade, principalmente a partir do ano de 2010, mesmo já tendo debates e discussões no início desse século já trazidas pela literatura sobre o tema. Assim, os autores que se destacam como referência são Walter Mignolo; Catherine Walsh; Aníbal Quijano; Boaventura Sousa Santos; Ramón Grosfoguel (CLEMENTE, 2022).

A decolonialidade, passa então, a ser um protagonista importante quando se trata da interculturalidade crítica na América Latina sendo um conceito que envereda o contexto dessa perspectiva intercultural. Trata-se de um processo que vai além de uma simples relação entre grupos e culturas (WALSH, 2005).

Ao tratar de conceito de competências interculturais é polissêmico e vem nos últimos anos sendo enriquecido com a perspectiva do desenvolvimento no que tange a educação superior (DEARDORFF, 2012). A autora que vem trabalhando com o conceito e componentes em suas publicações ressalta que se baseia na capacidade de comunicar de forma eficaz e apropriada em situações interculturais baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais (DEARDORFF, 2006). Enquanto um processo cíclico, transforma atitudes, habilidades e conhecimento para uma comunicação e interação eficazes em culturas e contextos com novos desafios que devem ser constantemente superados (FREEMAN et al, 2009).

Enquanto um construto aplicado ao contexto da educação superior brasileira, entende-se necessário incorporar a temática decolonialidade na construção teórica, seja como aspecto ou outra característica a ser discutida nesse âmbito.

Esse artigo, portanto, buscou analisar a construção teórica brasileira sobre competências interculturais trazendo a perspectiva decolonial no âmbito da educação superior. O objetivo geral discutiu por meio da literatura publicada, as aproximações e distanciamentos nos conceitos de competências interculturais e decolonialidade na educação superior (ES), com o propósito de trazer uma releitura e apresentar um olhar para a competências interculturais enquanto um construto decolonial no âmbito da ES brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A metodologia desse artigo foi do tipo qualitativa, exploratória com uso da pesquisa bibliográfica. Apropriando-se do conceito de Gil (1999) e os passos e parâmetros da pesquisa bibliográfica de Lima e Mioto (2007), apoiou-se em documentos para se construir o *corpus* dessa pesquisa. Esses parâmetros para busca da literatura foram escolhidos com base nas diretrizes que garantem o rigor metodológico para esse tipo de trabalho: a) o parâmetro temático, linguístico, principais fontes e cronológico. Essa trajetória envolveu a seleção de documentos conforme a seguir:

- a) o parâmetro temático: se refere às obras relacionadas ao objeto da pesquisa de acordo com os temas a serem trabalhados. Adotou-se publicações de referência para a temática Competências Interculturais, as publicações da base de dados *scielo* (www.scielo.br) com acesso em 30 e agosto de 2022, que retornou um total de 09 documentos que continham a expressão “Competências interculturais”. Desse total, 07 eram relacionados com a educação superior, um dos crivos dessa pesquisa e foram usados nessa análise.

A busca por expressão de “intercultural competencies” retornou um total de 07 documentos. Desse total 03 artigos se repetiram aparecendo em ambas as buscas. Para a expressão “decolonialidade” e “competências interculturais” simultaneamente, a base de dados retornou um total de 00 documentos. Portanto, nessa pesquisa trabalhou-se com um total inicial de 13 documentos.

Os documentos foram analisados a partir do Resumo e Metodologia e foram selecionados a partir do critério de inclusão: Se “Educação Superior” os artigos foram analisados na íntegra (07 artigos).

O quadro abaixo demonstra o enquadramento de área, ano de publicação, língua e tipo de pesquisa adotado nos documentos encontrados.

Quadro 1 – Enquadramento dos artigos

Area	Subarea	Tipo de pesquisa	Ano	Lingua
Educação	Educação Superior	Pesquisa de campo	2021	Espanhol
Educação	Administração	Pesquisa de campo	2020	Ingles
Educação	Educação Superior	Pesquisa Bibliográfica	2020	Português
Educação	Educação Superior	Pesquisa de campo	2019	Português
Educação	Educação Superior	Pesquisa Bibliográfica	2019	Espanhol
Educação	Educação Superior	Pesquisa de campo	2019	Português
Administração	Administração	Pesquisa de campo	2018	Português
Educação	Educação Superior	Pesquisa de campo	2017	Português
Educação	Educação Superior	Pesquisa Bibliográfica	2011	Espanhol
Educação	Educação Básica	Pesquisa Bibliográfica	2021	Espanhol

Enfermagem	Enfermagem	Pesquisa de campo	2020	Português
Psicologia	Psicologia	Pesquisa de campo	2019	Inglês
Educação	Educação Básica	Pesquisa Bibliográfica	2016	Espanhol

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os documentos que retornaram da busca foram todos publicados a partir do ano de 2010 demonstrando que se tratam de publicações recentes. Também, 04 documentos foram encontrados com publicação em Português e 03 em Espanhol. Associados aos documentos, as bibliografias / autores citados nos documentos analisados correspondentes às teorias de competências interculturais e decolonialidade foram usadas como forma de complementação e embasamento teórico para inferências aqui realizadas, priorizando as bibliografias citadas nos documentos pesquisados.

- b) o parâmetro linguístico: As obras escolhidas foram nos idiomas português, inglês e espanhol;
- c) as principais fontes que se pretende consultar: As fontes escolhidas foram livros e artigos publicados em periódicos científicos, especificamente na base *scielo*, acessada em 30 de agosto de 2022;
- d) o parâmetro cronológico de publicação: todos os artigos da busca foram considerados.

O uso dessas bibliografias permitiu uma análise conceitual de debates do século XXI, trazendo não somente práticas e conceitos atuais, mas discussões históricas de construção das temáticas e a interlocução com os conceitos. Foram adotadas a sequência de leituras trazidas por Salvador (1986), de forma sucessiva que seguiram: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; a exploratória; a seletiva; a reflexiva e a interpretativa.

Como limitação do método, observou-se que a base de dados adotada (*scielo* - www.scielo.br), a partir da Coleção Brasil está limitada com número muito baixo de publicações sobre competências interculturais, isso, sobretudo possivelmente pela baixa publicação sobre a temática em periódicos de indexados a essa base de dados pesquisada. Reitera-se a necessidade de se pesquisar em outras bases e até mesmo utilizar outros métodos como o de revisão sistemática para comparar resultados, bem como o uso de publicações internacionais que possuem maior abrangência para fins de comparação.

2.2 O recorte dos documentos encontrados e suas características epistemológicas

Os artigos examinados permitiram inferir sobre algumas características predominantes no que tange as publicações na Coleção do Brasil, a partir da base de explorada. Divide-se aqui em categorias ou características que poderão subsidiar trabalhos futuros sobre competências interculturais decoloniais construído em desenvolvimento e não encontrado nesse recorte metodológico.

As 03 categorias identificadas *a posteriori* às leituras dos documentos foram: principais autores de competências interculturais e decolonialidade, bem como os temas transversais.

Os autores que apareceram como referência sobre competências interculturais foram a ACIE (1996); ALVAREZ, M. A. A. (2005); BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (2012); BETANCOURT J. R.;

GREEN A.R.; CARRILLO J. E.; ANANEH F. O. (2016); CAMPBELL, A. (2010); CHANGNON, G. (2009); CRICHTON, J.; SCARINO, A. (2007); DEARDORFF, D. K (2004, 2005, 2006, 2009); FANTINI, A. E. (2007); FREEMAN, M. *et al* (2009); HOLMES, P.; O'NEILL, G (2012); HUBER, J.; REYNOLDS, C. (2014); JANER M. (2013); JACKSON, J. (2008, 2015); LEUNG, K.; ANG, S.; TAN, M. L. (2014); MARENO N., HART P. L. (2014); MANÇO, A. (2002); MURILLO J. (2015); SPITZBERG, B. H.; VAN DER ZEE, K.; OUDENHOVEN, J. P. V. (2013); UNESCO (2002, 2009). Autores sobre competências comunicativas interculturais também foram achados nas discussões teóricas das publicações estudadas tais como, BYRAM, M. (1997, 2002, 2003); AQUINO, M. (2018); SCHNEIDER, M. N. (2010); KRAMSCH, C. (1993, 1998); HOTTA, J.; TING-TOOMEY, S. (2013).

Os autores encontrados com narrativas sobre decolonialidade foram: ROJAS N., AMODE N., VÁSQUEZ J. (2015); MUNDEL E.; CHAPMAN G. E. (2010); WALSH, C. (2009, 2009a). Também identificou-se duas citações sobre preconceito embasadas nas discussões dos autores LEE, J. J.; RICE, C. (2007) e POYRAZLI, S.; LOPEZ, M. D. (2007).

Importante destacar que autores clássicos que são adotados como referência sobre o tema não foram identificados nas publicações analisadas possivelmente porque a busca não se deu a partir de “decolonialidade” sem estar associada à competências interculturais. Diante disso, vale um adendo pontuando algumas referências que podem ser adotados como base em discussões futuras como: Maldonado-Torres (2006, 2007), Mignolo (2003, 2005), Alban (2008), Quijano (1999, 2000, 2006), Tubino (2005), Walsh (1994, 2000, 2008, 2009), Rojas (2005, 2007).

Uma das análises também se basearam no quantitativo das palavras dentro dos documentos analisados. Fez-se uma busca das palavras competências e competências interculturais o qual obteve-se como resultado (QUADRO 2):

Quadro 2 – Busca por frequência das expressões

Documento	Expressão	Freq	Expressão	Freq
Documento 1	Competência	22	Competências interculturais / competência intercultural	00
Documento 2	Competência	126	Competências interculturais / competência intercultural	35
Documento 3	Competência	05	Competências interculturais / competência intercultural	02
Documento 4	Competência	55	Competências interculturais / competência intercultural	00
Documento 5	Competência	04	Competências interculturais / competência intercultural	00
Documento 6	Competência	31	Competências interculturais / competência intercultural	05
Documento 7	Competência	02	Competências interculturais / competência intercultural	00

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O conceito de competências interculturais foi identificado em 03 documentos. Os outros documentos trazem internacionalização como tema transversal e competências comunicativas interculturais, sendo esses dois os mais encontrados na análise. A seguir, apresenta-se a construção da trajetória conceitual de Competências Interculturais Decoloniais (CID) *input* e *output* na Educação Superior Brasileira, bem como as aproximações e distanciamentos sobre as temáticas Competências Interculturais e Decolonialidade.

2.3 Competências Interculturais Decoloniais (CID) *input* e *output* na Educação Superior Brasileira: o início de uma trajetória conceitual

Os achados dessa pesquisa trouxeram em voga uma discussão quanto à construção conceitual de competências interculturais para educação superior do contexto latino americano, especificamente o Brasil. Entendendo que o contexto não está dissociado do construto competências interculturais (BACKES, 2019; SEVERINO; TAVARES, 2020; MIRANDA; PIMENTEL, 2015; AMAN, 2014) infere-se que o tema decolonialidade não pode ser subtraído quando se tratar de conceitos, tipos, atmômetros entre outros aliado à temática.

Optou-se por trazer um resumo dos registros examinados quanto ao seu enfoque, e, individualmente as aproximações conceituais aqui mencionadas. Um artigo analisado debate a questão de aprendizagem colaborativa internacional, discutindo competências transversais e específicas, com utilização da tecnologia da informação e a relação com o currículo. Aborda internacionalização mas não traz em voga a questão da decolonialidade. Não foram identificadas aproximações no texto, que tem um enfoque maior nas competências e habilidades interculturais e no processo de internacionalização da educação superior.

Outro artigo apresenta o conceito de competências interculturais e expõe uma nova perspectiva conceitual para o contexto brasileiro, trazendo a interpretação a partir de *input* e *output* de competências para enredo na narrativa. Apresenta a interculturalidade crítica e aponta para um caminho de incorporação da temática decolonialidade para a educação superior. Identificou-se como aproximações as análises sobre a interculturalidade crítica e a necessidade de se repensar as discussões conceituais no âmbito latino americano e Brasil quanto ao contexto e a indissociável representação dessa variável na concepção de competências interculturais. Enfatiza a necessidade de se trabalhar o construto a partir da perspectivas *input* e *output* de competências, propondo conceitos e necessidade de consolidação teórica voltada para América Latina.

Um documento apresenta como discussão central as competências comunicativas interculturais com uma reflexão sobre práticas didáticas comunicativas e interculturais no ensino de alemão como língua estrangeira. Aqui, identificou-se a temática da comunicação e a importância dos comportamentos sociolinguísticos, mas sem apresentar análises sobre a temática decolonial. Uma aproximação identificada nesse documento trata-se do apontamento quanto à um aprendizado consciente objetivando a redução de possíveis preconceitos, bem como o desenvolvimento da tolerância, atributos esses que estão intrínsecos à questão decolonial.

Um dos artigos traz como eixo central as competências interculturais no campo da atenção primária à saúde, com interpretações sobre o valor da formação do profissional da saúde e como principal aproximação identificada a importância das minorias étnicas e o respeito à diversidade cultural para o profissional de saúde e na formação da educação superior. Entende-se, que, assim como no documento anterior, os atributos que compõem o construto decolonialidade e projeto para educação perpassa por esses itens, inclusive.

O artigo que versa sobre a formação médica também traz em seu enredo atributos associados ao construto decolonialidade assim como no artigo anterior. Compreendendo sobre as comunidades tradicionais e a realidade das mesmas, com a necessidade cada vez maior de se romper com o 'pensamento romântico' que muitas vezes se atribuem à tais comunidades, o documento traz como aproximação dos dois conceitos, esses atributos.

O documento que traz como enfoque as análises sobre o processo de mobilidade acadêmica internacional apresenta pensamentos acerca da principal dificuldade na relação com outras culturas, o idioma. Na experiência de internacionalização da educação superior, como aspecto facilitador, o apoio dos professores. Como aproximações aqui identificadas, apresentou-se a possibilidade e necessidade dos indivíduos negociarem significados e se construir como pessoa, o que denota um processo transformador de aprendizagem aliada a uma jornada de desenvolvimento enquanto ser humano.

O último documento analisa a questão da bioética e traz aproximações como promoção da comunicação intercultural respeitosa, o pluralismo efetivo, a necessidade de se entender as várias visões de mundo.

Em todas as análises, não se caracterizaram distanciamentos entre competências interculturais e decolonialidade de forma explícita. Identifica-se aqui, documentos que não trazem o enfoque para essa discussão, mas também entende-se que não se distanciam. Pelas análises, não há a expressão identificada no texto 'decolonial', 'decolonialidade', mas as aproximações permitem inferências de seu teor nos discursos das narrativas textuais dos artigos, conforme apresentados.

Os aspectos encontrados nos documentos foram discutidos por Oliveira e Candau (2010, p. 37), que reiteram que é possível uma abertura para uma crítica decolonial no Brasil a partir de uma "mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país". Transpondo para as análises aqui, percebe-se que as preocupações que se ocupam o pensamento decolonial podem ser identificados e assim se sobressaem como aproximações.

Partindo disso, os documentos analisados subsidiaram algumas análises que serão aqui apresentadas. A primeira delas, trata-se da associação Competências Interculturais à Decolonialidade, tornando-se assim Competências Interculturais Decoloniais (CID), construto central desse artigo.

Seguindo os conceitos identificados de competências interculturais, tendo como referência a autora Deardorff (2004, 2005, 2006, 2009) desenvolvê-las não se trata de um processo que se forma naturalmente no ambiente educacional sendo necessária a evolução conceitual assim como de práticas e ações efetivas nesse ambiente. Um processo cíclico, contínuo, dois conceitos ou perspectivas podem basear a CID: O conceito de competências nas duas perspectivas chave: *input* e *output*, bem como a interculturalidade trazendo a decolonialidade como discussão norteadora a partir da interculturalidade crítica.

O primeiro deles, trata-se de pensar o conceito a partir das duas principais ramificações teóricas sobre competências: *input* e *output*. Competências *input* a partir das publicações de Parry (1996), trata-se de um conjunto de características que afetam as ações do indivíduo e é a corrente teórica predominante no Brasil de acordo com Fleury e Fleury (2001). Competências enquanto *output* tem ênfase nas ações, na entrega que o sujeito faz (CLEMENTE; MOROSINI, 2020).

Competências interculturais trazidas nas discussões de Clemente e Morosini (2020) são embasadas nas duas correntes de competências apresentadas. Enquanto *input*, trata-se de um conjunto de aspectos e características do indivíduo com ações em ambientes e situações multiculturais e, quando *output*, trata-se de resultados dessas ações.

O segundo, embasa-se na perspectiva de interculturalidade que abarca a decolonialidade como eixo norteador central conceitual: a interculturalidade crítica apontada por vários autores. Aqui, a autora que mais aparece nas discussões é a Walsh (2009, 2009a) que apresenta 03 opções de perspectivas sobre interculturalidade: funcional, relacional e crítica (CLEMENTE; MOROSINI, 2020).

Partindo de Walsh (2009, 2009a), a interculturalidade pode ser relacional, a funcional e a crítica sendo essa última o caminho para as discussões sobre decolonialidade, pois assume a diversidade como eixo central, tendo como referência central a questão do poder.

Sendo assim, a interculturalidade relacional considera como natural os processos de sincretismo, mestiçagem e isso tende a encobrir os conflitos e a relação é limitada e individual. A visão funcional reconhece as diferenças culturais a fim de tentar a estabilidade social. Já a interculturalidade crítica problematiza a estrutura e traz como centro das análises a questão de poder.

Os documentos analisados apresentam ambientes multiculturais em seu enredo não explicitando muitas discussões sobre decolonialidade. Assim, o conceito encontrado, mesmo que a literatura sobre a América Latina já façam muitas referências e diversas formas de análise e com muitos autores, foi a decolonialidade baseada na questão de poder e problematização da estrutura, sendo algo que não basta o reconhecimento da diversidade, sendo necessário ir muito além.

A partir desse contexto, Competências Interculturais Decoloniais (CID) *input* percorre o início de um caminho conceitual que se baseia nos debates apresentados por Clemente e Morosini (2020, p. 12), introduzindo Competências Interculturais *input* e *output*. As competências interculturais *input* são

CI *input* crítica trata-se dos aspectos individuais, (exemplo, conhecimentos, habilidades e atitudes), como nos dois conceitos anteriores, porém utilizados como forma do indivíduo analisar e problematizar o contexto em que se insere, analisando os aspectos interculturais para desenvolvimento de sua competência na tentativa de agregar algo ao ambiente. O sujeito age com a intenção ou não, apropriando-se dos aspectos citados a fim de se desenvolver e problematizar o contexto, transcendendo as diferenças culturais (CLEMENTE; MOROSINI, 2020, p.12)

O outro olhar, corresponde às Competências Interculturais Decoloniais (CID) *output* que percorre um caminho conceitual se baseando em resultado das ações, a saber:

[...] os resultados das ações dos sujeitos são considerados para entender a eficácia dos resultados, analisando e problematizando as diversificações do ambiente. Nesse processo, os aspectos interculturais estão presentes e não podem ser ignorados. A tendência nesse processo é que as ações diversas, com aceitação de perspectivas diferentes para um mesmo resultado, transcendam as diferenças, com um repensar, de acordo com Walsh (2009, p. 4) de “reconceituar e re-encontrar estruturas sociais, epistêmicas que busquem relações equitativas lógicas, práticas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver” (CLEMENTE; MOROSINI, 2020, p.13)

O caminho da construção conceitual, portanto, trouxe as principais discussões sobre decolonialidade identificadas. Então, Competências Interculturais Decoloniais (CID) *input* e *output*, se concentram principalmente no contexto (latino americano, especificamente Brasil) sendo possível estrapolação para outros que assim apresentarem variáveis compatíveis com as apresentadas.

A interculturalidade crítica “é como uma ferramenta que aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 03), incorpora também as questões das relações de poder e do saber, sendo um projeto de transgressão histórica da colonialidade. Para Walsh (2009a), interculturalidade se torna um projeto entrelaçado com a decolonialidade e, a ideia central desse estudo se pauta nisso.

Tendo como referência a bibliografia de interculturalidade crítica identificada, Walsh (2009, 2009a) traz estudos de autores de referência para Decolonialidade (interculturalidade, colonialidade e descolonialidade), como Maldonado-Torres (2006, 2007), Mignolo (2003, 2005), Alban (2008), Quijano (1999, 2000, 2006), Tubino (2005), Walsh (1994, 2000, 2008, 2009), Rojas (2005, 2007), entre outros. Corroborando com os achados em outra base de dados apontados em Clemente (2022), os conceitos de interculturalidade permeiam, quase que forma consensual, o enredo da interculturalidade crítica se apropriando das discussões conceituais trazidas por autores como Walter Mignolo; Catherine Walsh; Aníbal Quijano, também encontrados na literatura identificada nos documentos trabalhados (CLEMENTE, 2022). Logo, a para Walsh (2009a) a decolonialidade:

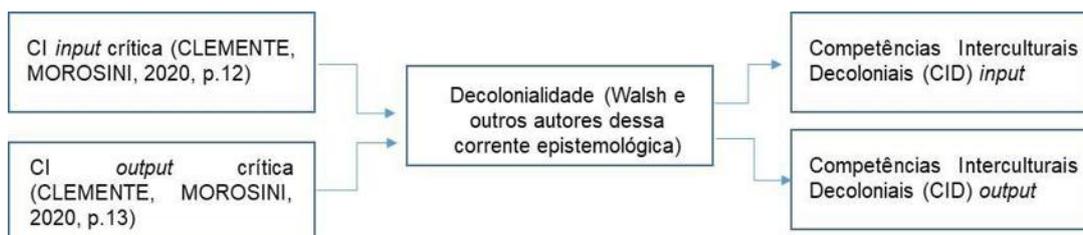
[...] la decolonialidad propone una postura ofensiva de intervención, transgresión y construcción. Una ofensiva que posibilita, viabiliza y visibiliza, por un lado, las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter decolonial actualmente existentes, haciendo que ellos abran procesos de enseñanza, des-aprendizaje y reflexión, no como nuevos modelos para ser reproducidos sino como bases para la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento con nosotros mismos y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales, y crecidamente alienantes –entre otros– del vivir cotidiano (p.234).

[...] a interculturalidad y la decolonialidad van de la mano. Mientras la interculturalidad apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, y la decolonialidad apuntala los sentidos de noexistencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas estructurales e

institucionales de racialización y subalternización que siguen posicionando a algunos sujetos y sus conocimientos, lógicas y sistemas de vida por encima de otros (p.233).

Para o início da caminhada conceitual aqui proposta, observou-se a possibilidade de junção dos conceitos Competências Interculturais *input* e *output* com Decolonialidade, tendo como resultado:

Figura 1 – Proposta de junção conceitual



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As aproximações sobre competências interculturais e decolonialidade encontradas nessa pesquisa, permitem inferir que, mesmo que a expressão ‘decolonialidade’ não apareçam na maioria dos textos analisados, ou ainda o seu conceito não tenha sido discutido de forma profunda, entende-se que aspectos que compõem esse construto começam a ser citados e até mesmo discutidos em alguns momentos. Isso então demonstra um certo avanço nessa temática e na percepção dos pesquisadores à questão mais do que emergente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa permeou encontrar as aproximações e distanciamentos nos conceitos de competências interculturais e decolonialidade na educação superior, com o propósito de trazer uma releitura apresentando um olhar para a competências interculturais enquanto um construto decolonial denominado competências interculturais decoloniais – CID.

As aproximações identificadas foram os aspectos que podem se enquadrar nos fundamentos da decolonialidade como respeito à diversidade cultural, romper com o preconceito, promoção da comunicação intercultural respeitosa, o pluralismo efetivo, a necessidade de se entender as várias visões de mundo, importância das minorias étnicas, desenvolvimento da tolerância, o respeito à diversidade cultural, conhecer e reconhecer os espaços de comunidades tradicionais. Em todas as análises, não se destacaram distanciamentos entre competências interculturais e decolonialidade para educação superior brasileira. Identificou-se documentos que não trazem o enfoque para essa discussão de forma explícita, entendendo que os conceitos não se distanciam.

Aliado a isso, a partir da pesquisa bibliográfica apresentou-se uma proposta de caminho a ser construído e solidificado o conceito de competências interculturais com a perspectiva decolonial no contexto latino americano para educação superior.

Foram consideradas as perspectivas de *input* e *output* de competências, conceito de competências interculturais trazendo a interculturalidade crítica como eixo central que consequentemente incorpora a decolonialidade resultando Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output*.

O título desse artigo - COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: o início de uma trajetória conceitual - destaca o início de uma caminhada conceitual para competências interculturais decoloniais, enquanto um possível conceito ou corrente teórica que unifica discussões já em voga e exploradas no contexto da Educação Superior na América Latina: Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e Competências Interculturais.

Entende-se também que essa pesquisa traz um olhar para o início de uma construção e pesquisas futuras podem permear as seguintes indagações e objetos: a) Modelos e Instrumentos de medição de Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output* na educação superior; b) Aspectos e Componentes das Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output*; c) Principais fatores que interferem no desenvolvimento de Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output* na educação superior; d) Extrapolação desse conceito para a Educação Básica; e) Discussões de perspectivas conceituais sobre Decolonialidade a partir de outros autores.

REFERÊNCIAS

AMAN, Robert. Why Interculturalidad is not Interculturality: Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies. **Cultural Studies**, v. 29, n. 2, p. 205-228, 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502386.2014.8993792>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BACKES, José Licínio. A Luta Política para a Construção de Currículos Interculturais e Decoloniais pelos Indígenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1115-1130, 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/backes.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais na educação superior: uma perspectiva do continente brasileiro. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2020.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre competências interculturais no contexto brasileiro: o início de uma caminhada. **Revista Panorâmica online**, v. 30, 2020a.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021001-e021001, 2021.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, p. e021001, v. 7, 2021a.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Interculturalidade e Decolonialidade na educação superior Abya Yala: um ensaio de revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 79-94, 2022.

DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, Thousand Oaks, n. 10, p. 241-266, 2006.

DEARDORFF, Darla K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States**. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – North Carolina State University, Raleigh, 2004.

DEARDORFF, Darla K. Uma questão de lógica? **Educador Internacional**, v. 14, n. 3, pág. 26-31, 2005.

DEARDORFF, Darla K. (Ed). **The Sage handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: Sage, 2009.

DEARDORFF, Darla. **Introduce Core Concepts**. In: BERARDO, Kate; DEARDORFF, Darla (org). Building cultural competence. Virginia: Stylus Publishing LLC, 2012. p. 45-52.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 183-196, 2001.

FREEMAN, M., TRELEAVEN, L., SIMPSON, L., RIDINGS, S., RAMBURUTH, P., LEASK, B., SYKES, C. **Embedding the development of intercultural competence in business education**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. Currículo de história na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 793-815, 2015.
Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/miranda-pimentel.pdf>.
Acesso em: 09 dez. 2021.

GUEDES NETO, Manoel et al. **Adaptação de instrumento de medida de competências interculturais em estudantes universitários**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Internacional) - Associação Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

- PARRY, Scott B. The quest for competencies. *Training*, New York, v. 33, n. 7, p. 48-56, jul. 1996.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SEVERINO, Antonio Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, v. 48, n. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. Seminário... La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-criticay-educacion-intercultural.html>. Acesso em 20 ago. 2018.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; AbyaYala, 2009a. Disponível em http://www.derecho.uach.cl/documentos/Interculturalidad-estado-y-sociedad_Walsh.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

Recebido em: 13 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 6 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10765

ⁱ Professora Adjunta Universidade Federal do Mato Grosso (ICHS), Pós Doutora em Educação pela PUCRS, integrante de grupos de pesquisa sobre Gestão (UFAM), Interculturalidade e Educação (UNEMAT, UFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9747085174436234>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>

E-mail: fabiane.clemente@ufmt.br

EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA AMÉRICA LATINA

DROPOUT AND RETENTION IN DISTANCE HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA

Felipe Sereno Sosoⁱ

Adriana Justin Cerveira Kampffⁱⁱ

Karen Graziela Weber Machadoⁱⁱⁱ

RESUMO: Este estudo refere-se a uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que aborda a evasão e permanência discente na educação superior a distância no contexto latino-americano. O levantamento de dados ocorreu através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período entre 2013 e 2021, e nos anais do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior, em suas edições de 2011 a 2021. Frente à diversidade de contextos apresentados aponta-se para a necessidade de maior implicação das Instituições de Ensino Superior na constituição de políticas para favorecer a permanência e diplomação dos estudantes, especialmente na Educação a Distância.

Palavras-chave: Evasão. Permanência. Ensino superior. Educação a distância. Estado do conhecimento.

ABSTRACT: This study refers to a state of knowledge research that addresses the dropout and permanence of students in distance higher education in the Latin American context. The data collection occurred through the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, in the period between 2013 and 2021, and in the proceedings of the Latin American Congress on Dropouts in Higher Education, in its editions from 2011 to 2021. Given the diversity of contexts presented, it points to the need for greater involvement of Higher Education Institutions in the constitution of policies to favor the permanence and graduation of students, especially in Distance Education.

Keywords: Dropout. Permanence. Higher education. Distance education. State of knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) cresce mundialmente e, frente ao contexto pandêmico, as experiências de ensino emergencial remoto tendem a impulsionar ainda mais a oferta de cursos online e a escolha dos estudantes para formação na modalidade EaD, especialmente os de nível superior e formação continuada.

No contexto brasileiro, conforme o Censo do Ensino Superior de 2020 (BRASIL, 2022), o país já conta com maior número de ingressantes em graduação na modalidade a distância do que na modalidade presencial. Há, porém, no acompanhamento de permanência e conclusão dos cursos um descompasso, denotando uma taxa bastante superior de evasão no cenário dos cursos de graduação a distância.

A partir desta problemática, surge a motivação para esta investigação, visando compreender como os fenômenos de evasão e de permanência em cursos de graduação a distância estão sendo estudados, considerando não apenas o Brasil, mas também as pesquisas realizadas na América Latina.

Para a realização de uma investigação científica é imprescindível conhecer de que forma a temática de interesse tem sido abordada até o presente momento ou entre períodos específicos da história humana. Este processo possibilita ao pesquisador verificar como os estudos sobre determinado campo evoluíram e se aproximaram do objeto de investigação com metodologias e perspectivas antes não exploradas. No caso do presente trabalho, o processo de construção do estado do conhecimento versa sobre duas temáticas de pesquisa, a evasão e a permanência discente, temas que de certo modo são indissociáveis, pois apresentam relações de imbricamento.

Nesta perspectiva, Santos (2020) compreende que as razões que contribuem para a permanência dos estudantes servem de base para ações que possibilitam evitar a evasão e vice-versa. No entanto, não se pode tratar a evasão e a permanência como fruto de um mesmo fenômeno, pois a permanência possui um caráter preventivo e propositivo, enquanto a evasão tem um efeito negativo e impeditivo no que concerne à permanência do estudante no sistema de ensino.

Em relação ao estado de conhecimento, se faz necessário exaltar que as contribuições de Morosini (2015) guiaram o processo de construção desse levantamento, desde a organização e planificação das buscas até a catalogação e análise detalhada das produções selecionadas. Essa estruturação foi fundamental para a composição desse trabalho que, segundo a autora, trata-se da: “[...] identificação, registro, categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI, 2015, p. 102).

A seguir, apresentam-se as buscas em dois repositórios de pesquisas acadêmicas que permitiram estabelecer um panorama latino-americano sobre o campo de pesquisa em evasão e permanência discente no ensino superior na modalidade de Educação a Distância.

2 REPOSITÓRIOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS

As buscas por pesquisas sobre as temáticas iniciaram pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A plataforma abriga mais de 700 mil produções de mais de 120 Instituições de Ensino Superior (IES), abrangendo programas de pós-graduação de todo o Brasil.

Foram selecionadas produções que analisam a evasão e/ou propõem ações que estimulem a permanência dos estudantes nos cursos superiores da modalidade de Educação a Distância, com atenção especial aos cursos de licenciatura. É importante notar que, desde o início, fez-se um recorte sobre a modalidade e estabeleceu-se preferência sobre as pesquisas que abordam cursos de licenciatura, pelo volume de cursos e estudantes no contexto dessa modalidade de educação.

Devido ao grande crescimento da oferta de graduações a distância nos últimos anos e, em consequência disso, também a maior visibilidade sobre os índices de evasão e permanência nessa modalidade, optou-se por utilizar um filtro temporal de janeiro de 2013 a fevereiro de 2022. Permanência no ensino a distância, evasão no ensino a distância, licenciatura online, formação de professores, permanência discente, evasão discente e Educação a Distância foram alguns dos descritores utilizados no levantamento. Ao todo, 13 investigações de pós-graduação foram selecionadas para análise detalhada.

Outra fonte de pesquisas explorada foi a dos arquivos do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), em suas edições de 2011 a 2021. Este Congresso se tornou referência internacional em investigações sobre a temática e reflete a preocupação de pesquisadores latino-americanos e europeus em reduzir os índices de evasão no ensino superior.

Por conta de limitações na ferramenta de busca dos arquivos, os descritores foram inseridos individualmente; foram utilizadas palavras como: ensino a distância, evasão, abandono, licenciatura, permanência; em grafias nos idiomas português, espanhol e inglês. O levantamento nesse banco ocorreu em fevereiro de 2022. Ao todo, 18 artigos foram selecionados para análise detalhada.

As buscas nessas bases de dados possibilitaram estabelecer um panorama das pesquisas de pós-graduação sobre evasão e permanência discente em cursos de licenciaturas na modalidade de Educação a Distância. Esta macrovisão das investigações foi essencial para se entender de que forma o objeto de estudo vem sendo tratado no contexto latino-americano.

3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS

Após uma extensa busca em dois repositórios de pesquisas acadêmicas, um nacional e outro internacional, 31 produções formaram o estado de conhecimento. O recorte de estudos consiste em 18 artigos e 13 dissertações de mestrado. Sobre as pesquisas nacionais, percebe-se que não há grandes diferenças entre regiões e universidades quanto à produção de estudos sobre essas temáticas, ainda que as regiões Sul e Sudeste concentrem uma maior quantidade de investigações. Sobre as produções no

contexto do CLABES há achados de países como Brasil, México, Colômbia, Panamá, Venezuela e Espanha.

Para entender precisamente que caminhos os pesquisadores dessas temáticas estão tomando propôs-se o agrupamento das produções por categorias, originadas a partir da análise das publicações selecionadas (Figura 1). Amparados por Mills (2009), entende-se que este processo é um contínuo artesanato em que, através de leituras e releituras das produções, as categorias vão sendo moldadas para melhor representar a forma do campo estudado.

Figura 1 – Categorias geradas a partir do Estado do Conhecimento

Categoria 1 Gestão institucional	Categoria 2 Persistência discente	Categoria 3 Permanência discente	Categoria 4 Evasão discente
Villegas e Acosta (2014)	Rós (2017)	Barbosa (2018)	Cabuyales et al. (2011)
Vásquez e Moreno (2019)	Lemos (2017)	Santos e Giraffa (2016)	Lara et al. (2017)
Gomes (2017)		Kampff (2017)	Treviño, Ávila e Loreley (2015)
Guimarães (2017)		Guidotti e Verdum (2013)	Araújo (2015)
Faria et al. (2011)		Santos e Giraffa (2013)	Miranda (2016)
Ferreira et al. (2017)		Soso e Kampff (2019)	Rozar (2015)
			Lima (2015)
			Castro e Rodríguez (2016)
			Radin (2015)
			Lahan (2016)
			Velandia, Villegas e Salas (2019)
			Villegas, Acevedo e Pizón (2021)
			Netto, Guidotti e Santos (2012)
			Kowalski (2020)
			Arruda e Schneider (2012)
			Branco (2019)
			Esteban et al. (2016)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

3.1 Categoria 1 – Gestão institucional

A primeira categoria proposta chama-se ‘gestão institucional’; este agrupamento possui pesquisas que avaliam a atuação da gestão das Instituições de Ensino Superior como influente na evasão e na permanência de seus alunos. Esta categoria contém 6 dos 31 trabalhos selecionados: duas dissertações de mestrado e quatro artigos.

Analisando o conteúdo dessas produções, percebe-se que elas se propõem a investigar elementos de responsabilidade da gestão institucional, como infraestrutura dos cursos, equipe multidisciplinar, práticas instituídas de promoção da permanência, mas também socializar estratégias de gestão para um aumento percentual da permanência discente. Como descrito pelos estudos, este processo ocorre através de análises bibliográficas e documentais, que recuperam a estrutura dos cursos e instituições em análise, além de entrevista com diversos membros das instituições.

O estudo de Villegas e Acosta (2014) visou analisar como a Universidade Nacional Aberta e a Distância (UNAD) consolida uma gestão de grande relevância, atendendo a um número significativo de variáveis que influenciam direta ou indiretamente na integração, permanência e continuidade do discente na modalidade a distância. Os autores mencionados revelaram que a permanência do estudante se trata de uma responsabilidade da construção do tecido institucional e social na UNAD. Esta universidade possui um sistema de aconselhamento, onde são estruturadas estratégias para promover questões importantes, tais como, a inserção, a adaptação e a continuidade do estudante na instituição até a sua diplomação.

Em suma, os pesquisadores abordam que o sistema de aconselhamento contribui para a permanência estudantil com uma equipe de profissionais em contínua qualificação, por meio de seis eixos de gestão estratégica, os quais se referem à atenção ao solicitante, ao acolhimento do discente, à caracterização do estudante, ao plano de ação pedagógico contextualizado, ao acompanhamento do acadêmico e à educação inclusiva, sendo uma área especializada para o atendimento do candidato e estudante ‘unadista’.

O trabalho de Vásquez e Moreno (2019), por sua vez, teve por objetivo apresentar a concepção, evolução e projeção da Oficina de Ferramentas Tecnológicas para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, denominada THT para AVA (Taller de Herramientas Tecnológicas para Ambientes Virtuales de Aprendizaje), bem como sua caracterização, análise de dados quantitativos e estatísticas obtidas de suas distintas aplicações que possibilitem relacionar, em até certo ponto, sua incidência e impacto na permanência e retenção de discentes iniciantes na UNAD.

Os autores referidos salientam que os resultados revelaram que os estudantes que participaram da oficina apresentam uma tendência de maior percentual de permanência na universidade e obtenção de melhores resultados acadêmicos em relação aos outros estudantes que não a fizeram.

Gomes (2017), em seu estudo sobre a gestão educacional em um curso de Pedagogia a distância, apresenta, como resultado de uma extensa análise documental, a ausência de estratégias institucionais

específicas para a Educação a Distância no que tange à redução dos índices de evasão. A autora salienta que:

[...] através dos documentos analisados, não encontramos estratégias de gestão educacional aplicadas à redução dos índices de evasão e retenção nos cursos a distância da UFPB. Embora os PDIs apresentem ações para redução da evasão, a EaD não está representada em tais ações. Tal constatação nos leva a concluir que, embora oferte a EaD há nove anos, a UFPB não incorporou realmente esta modalidade de ensino uma vez que não assumiu uma política educacional que abrangesse suas especificidades. (GOMES, 2017, p. 82).

Visando avançar na composição de estratégias de promoção da permanência no contexto EaD, o estudo de Guimarães (2017) assinalou que tais estratégias devem passar pela observância de nove fatores, dispostos em três dimensões (Quadro 1).

Quadro 1 - Gestão da Educação a Distância e permanência discente

Dimensões	Categorias
Infraestrutura de EaD como componente para promover permanência	I- Estrutura física; II- Condições de infraestrutura de sala de aula e laboratório de informática; III- Sistema de internet; IV- Recursos didáticos de EaD; V- Localização e acesso.
Equipe multidisciplinar de EaD para permanência discente	VI- Práticas internas de equipe multidisciplinar; VII- Atuação de equipe multidisciplinar.
Integração social e acadêmica para permanência discente	VIII- Integração social como prática de permanência discente; IX- Integração acadêmica como prática de permanência discente.

Fonte: Guimarães (2017, p. 198).

O Quadro 1 sintetiza elementos importantes à gestão que apresentam relações de interdependência. Conforme dissertado pela autora, a equipe multidisciplinar depende de uma infraestrutura capacitada para desenvolver cada curso, mas a seleção e treinamento dos componentes dessa equipe também é necessária, na medida em que qualifica os profissionais para a melhor utilização das ferramentas e espaços disponíveis, podendo construir coletivamente ações relevantes de acompanhamento, integração e permanência dos discentes.

De forma mais detalhada, Faria et al. (2011), ao discutir aspectos ligados à gestão, afirmam que para evitar a evasão dos alunos é importante observar algumas questões prévias ao início do curso, como: definição clara dos objetivos de aprendizagem e da proposta metodológica de formação, com

critérios específicos de mediação e supervisão dos alunos; divulgação dos pré-requisitos de acompanhamento das atividades, detalhando as capacidades tecnológicas necessárias; e equipe preparada para atuar na EaD. Enfatiza-se que não há um modelo único de formação a distância, mas, sim, alguns parâmetros que devem ser incorporados à organização dos cursos para assegurar sua qualidade.

De forma complementar, Ferreira et al. (2017) socializam um processo de orientação dos discentes posterior à sua admissão na instituição. Na fase de vinculação, logo que o estudante ingressa na universidade, deve-se apresentar todos os mecanismos necessários ao desenvolvimento pleno de sua formação, ou seja, como funcionam os ambientes virtuais utilizados, quais são os canais de interação com colegas, professores e tutores, e gerar ações junto ao centro de apoio estudantil para medir seu compromisso com a própria formação.

Na etapa de adaptação, que correspondente à realização de 1 a 30% dos créditos do curso, os autores reiteram a importância de identificar fatores externos à instituição que podem contribuir para o baixo desempenho e eventual risco de evasão do estudante. Também são apresentadas uma série de estratégias, entre elas: comunicar aos alunos sobre a existência de eventos acadêmicos, de integração ou participação institucional; oferecer cursos de introdução e alfabetização digital; e difundir os serviços prestados pelos centros de assistência estudantil.

Na fase de consolidação, que correspondente a integralização de 31 a 60% dos créditos do curso, deve-se trabalhar sob sistemas de alertas de risco de evasão, avaliando as possibilidades de ação institucional nesses fatores. A última etapa, de projeção, equivalente à completude de mais de 61% dos créditos acadêmicos, carrega as ações das duas fases anteriores, mas, concomitantemente, orienta os estudantes sobre suas perspectivas de formação continuada e construção da carreira profissional.

Percebe-se que os trabalhos analisados nessa categoria elevam a gestão institucional como indispensável na promoção de ações que incentivem a permanência dos discentes, e sob a perspectiva de seus componentes elenca pontos de atenção na formulação dessas ações.

3.2 Categoria 2 – Persistência discente

A segunda categoria proposta chama-se ‘persistência discente’, este agrupamento reuniu estudos que buscam a compreensão de questões voltadas à personalidade dos sujeitos. Nessa divisão, estão dispostos os dois únicos trabalhos do estado do conhecimento (ambas dissertações de mestrado) que abordam a Educação a Distância a partir do conceito da persistência, invocando aspectos estritamente pessoais dos participantes da pesquisa.

As investigações presentes nessa categoria se mostraram bastante similares, pois envolvem a testagem de hipóteses sobre traços de personalidade que afetam o comportamento de persistência em cursos de licenciatura a distância. Mais do que isso, elas são provenientes do mesmo programa de pós-graduação e projeto de pesquisa. Ambas utilizam o mesmo modelo teórico para hierarquizar a influência de certos aspectos na persistência dos estudantes.

O estudo de Rós (2017) busca compreender o fenômeno nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química a distância, e propor medidas que possibilitem reduzir a evasão nesses cursos. A investigação de Lemos (2017), por sua vez, tem por objetivo propor orientações para formulação de um guia voltado para os coordenadores dos cursos de licenciatura em Artes visuais, Filosofia e História a distância.

É importante ressaltar que as duas pesquisas utilizaram a mesma metodologia para o recolhimento dos dados, aplicando um questionário estruturado para volumes superiores a 160 estudantes dos cursos em questão. Com base nas respostas desses instrumentos, as hipóteses testadas foram confirmadas ou rejeitadas.

Os dois estudos examinaram as mesmas 32 hipóteses fornecidas pelo modelo teórico adotado e, deste total, 10 apresentaram resultados divergentes. Os traços chamados ‘situacionais e superficiais’, mais relevantes para a presente análise, convergiram quanto a sua aceitação/rejeição. A ‘satisfação’ dos estudantes com o curso mostrou-se como a variável de maior relação positiva com o comportamento da persistência.

Por sua vez, ‘interação’, ‘consciência de valor’ e ‘aceitação da tecnologia’, foram hipóteses rejeitadas. Sobre a ‘interação’, Rós (2017) afirma que a rejeição da hipótese se deve pelas próprias características da modalidade de ensino, onde não há contato físico entre os envolvidos no processo. A respeito da ‘consciência de valor’, a autora afirma que a percepção da utilidade do curso para a vida pessoal e profissional dos estudantes, bem como retorno do investimento feito, “[...] não seria um traço que o impulsiona a persistir” (p. 113).

Em relação à análise dos cursos, Rós (2017) afirmou a impossibilidade de explorá-los individualmente por conta das limitações da amostra. Já Lemos (2017) comentou:

Em todos os cursos, o traço situacional que mais afetou o traço superficial de Persistência Discente foi o da Satisfação, confirmando que os índices de persistência dos alunos de cursos na modalidade a distância estão fortemente relacionados à capacidade dos cursos em satisfazer às necessidades desses alunos. (LEMOS, 2017, p. 106).

Os resultados que essas investigações apresentam têm relação com a validação de hipóteses sobre o peso de questões pessoais na persistência do curso. Em geral as pesquisas abarcadas nesta categoria encontraram que: a satisfação dos alunos com o curso escolhido influencia positivamente na persistência; os discentes tendem a valorizar mais a formação de redes de apoio e compartilhamento que a própria busca por conhecimento; a ausência de feedback por parte dos tutores, a necessidade de realizar trabalhos em grupo, as dificuldades em conciliar atuação profissional com desenvolvimento acadêmico influenciam negativamente na persistência dos discentes.

Por fim, foi possível observar que a necessidade de utilizar as tecnologias digitais para o desenvolvimento dos estudos não se mostrou como uma variável relevante à persistência, contrariando estratégias socializadas por outras investigações.

3.3 Categoria 3 – Permanência discente

As seis produções contidas nessa categoria, sendo uma dissertação e cinco artigos, abordam a Educação a Distância sob a perspectiva da permanência discente, investigando quais fatores podem contribuir para isso.

A dissertação de Barbosa (2018) foi desenvolvida a partir de uma perspectiva ‘piagetiana’, e trata de como os interesses das alunas-professoras se relacionam com a permanência em um curso de Pedagogia a distância. Através de revisão literária, aplicação de questionário e entrevista com estudantes e professores, a pesquisadora apontou alguns interesses (motivos) das acadêmicas persistirem em sua formação.

Segundo o estudo, a satisfação com a proposta pedagógica e metodológica do curso em questão tem um impacto determinante na continuidade da trajetória acadêmica. Sobre isso, a autora revela que:

[...] as alunas afirmam a possibilidade de uma prática reflexiva na qual se pensa sobre a prática e recebem embasamento de como melhorar. Desta forma, o curso tem um valor significativo na carreira e na vida delas, no curso elas encontram o respaldo pedagógico que procuram para sua atuação profissional, bem como encontram trocas e valorização das suas atividades propostas. (BARBOSA, 2018, p. 171).

A pesquisa traz a relevância de questões como: a valorização dos encontros presenciais para enriquecer a aprendizagem e diminuir a sensação de isolamento; a importância da flexibilidade dos prazos, que demonstram a compreensão dos gestores com a realidade dos estudantes; o acompanhamento contínuo da trajetória acadêmica, levando a um maior contato entre alunos, professores e tutores do curso; e a realização de atividades de integração social e acadêmica.

Outra importante consideração feita pelo estudo está na importância de ações da gestão “[...] em buscar conhecer as dificuldades das alunas para auxiliar na sua permanência [...]” (Barbosa, 2018, p. 172), reforçando a responsabilidade dos gestores em conhecer o perfil de seus alunos para poder agir adequadamente.

Santos e Giraffa (2016) também compartilham os resultados de um estudo desenvolvido com discentes de cursos a distância. Ao todo, participaram 86 estudantes que responderam a um questionário elaborado pelo Projeto Alfa Guia, adaptado pelas autoras para ser aplicado a discentes da modalidade. Destacam-se, na sequência, alguns dos apontamentos feitos pelo estudo.

O primeiro fator influente na permanência discente considerado pela pesquisa foi a gestão institucional, sendo que, de acordo com a amostra coletada, quanto melhor a atenção da coordenação no processo de acompanhamento dos alunos, maior a satisfação deles com a gestão da instituição.

Com relação ao fator ‘qualidade do curso’, foram apontadas quatro variáveis de maior impacto, a saber: as atividades nas disciplinas atendem às necessidades de formação; a utilização de elementos multimídias auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas; a

quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado; e a promoção de discussões resultou positivamente para a aprendizagem.

Outro fator influente na permanência dos estudantes tem relação com a prática docente. O professor/tutor é considerado o elo mais forte na ligação com o aluno, e sua atuação é indispensável para estimular o sentimento de pertencimento do estudante ao curso que desenvolve. De acordo com as autoras, o feedback em relação às atividades propostas e o estímulo à participação foram as duas variáveis de maior peso vinculadas à prática docente.

O quarto, e último fator considerado, foi a dedicação do estudante, ao qual sua variável de maior impacto foi o aprofundamento das leituras. Santos e Giraffa (2016) afirmam que as exigências por autonomia e produtividade são cada vez maiores na universidade, e que é importante que o estudante tenha um posicionamento de constante busca por conhecimento e gestão de suas aprendizagens.

A pesquisa de Kampff (2017), por outro lado, consiste na análise de apenas um fator como promotor da permanência discente, a mediação docente. Por meio de uma revisão bibliográfica, o estudo destacou a frequência com que o papel do professor/tutor foi atribuído ao engajamento dos estudantes com a própria formação, e a atuação da gestão no acompanhamento dos alunos, identificando possíveis fatores de risco à sua permanência.

Segundo a autora, as dinâmicas inerentes à Educação a Distância exigem técnicas de mediação docente que busquem a diminuição da distância transacional, e a constante instrumentalização dos estudantes dessa modalidade para o exercício da autoaprendizagem.

Guidotti e Verdum (2013) desenvolveram um estudo sobre as causas/motivos que podem levar o estudante do curso de Pedagogia a distância à evasão/permanência nesta modalidade educativa. Assim, revelaram que os principais fatores relacionados à evasão são: os problemas financeiros, os motivos pessoais e de saúde, e a falta de tempo. Já os fatores que motivam a permanência estudantil se referem a: conseguir um emprego melhor, ter estabilidade financeira, vontade de aprender e adquirir mais conhecimento.

Santos e Giraffa (2013) consideram importante conhecer os elementos que mobilizam os estudantes a abandonar os seus estudos, pois este pode representar um ponto de partida significativo para a qualificação de ações voltadas à permanência estudantil. Desta forma, buscaram desenvolver um levantamento bibliográfico visando conhecer e compreender melhor as variáveis vinculadas ao estudo a respeito do abandono na educação superior na EaD a partir da interlocução com os estudantes.

Como resultado de investigação, as autoras referidas apresentaram uma proposta para realização de um censo integrado que contemplates, além de dados quantitativos das universidades, também informações coletadas junto aos discentes que abandonaram os estudos na Educação a Distância.

Soso e Kampff (2019) realizaram uma pesquisa bibliográfica no que concerne as produções científicas publicadas nas edições do Congresso CLABES, durante o período de 2011 a 2018. Esta investigação visou identificar os fatores que contribuem para o abandono e as possíveis estratégias para promover a permanência de estudantes na EaD.

Os resultados do estudo apontam que as maiores recorrências relacionadas aos fatores de evasão correspondem aos aspectos pessoais dos estudantes, financeiros e de adaptação à modalidade. Quanto à permanência, as estratégias se referem a: englobar diversos níveis de responsabilização institucional, promover a qualificação docente, incentivar a interação e a troca entre pares, dentre outras técnicas socializadas.

A partir das pesquisas analisadas, compreende-se que é importante investigar as causas e os motivos que contribuem para a evasão e a permanência estudantil, pois este pode ser um meio determinante para as instituições de Educação Superior desenvolverem estratégias eficientes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade na modalidade EaD.

3.4 Categoria 4 – Evasão discente

A quarta, e última, categoria proposta chama-se ‘evasão discente’. Nesta categoria estão listados 17 dos 31 trabalhos selecionados (oito dissertações e nove artigos), revelando uma tendência no campo de estudo. As produções encontradas nessa categoria objetivam detalhar o fenômeno multifatorial da evasão, analisando as diferentes variáveis desencadeadoras do processo.

Nota-se, nos aspectos metodológicos dessas investigações, o predomínio da visão discente sobre os fatores que podem contribuir para seu processo de abandono. Para isso, são utilizados questionários online ou/e entrevistas com estudantes ativos, formados e evadidos, a fim de recolher informações acadêmicas e socioeconômicas. Em determinadas pesquisas, alguns atores da gestão, como coordenadores, tutores e professores, também são questionados, mas percebe-se que a maior parte dos estudos tinham como foco principal de investigação os discentes.

A maioria das pesquisas dessa categoria tem como público-alvo estudantes que deixaram seus cursos, como no estudo de Cabuyales et al. (2011), onde foram analisados 76 casos de evasão entre 2008 e 2010. As investigadoras descobriram que: mais da metade da amostra manifestou que a modalidade não alcançou suas expectativas; a percepção geral dos discentes é que seus cursos requeriam mais tempo de dedicação do que haviam planejado; o grupo de estudantes de 20 a 29 anos considerou a organização e planificação das atividades como moderadamente adequada, já o grupo de 30 a 44 anos se mostrou satisfeito nesse aspecto.

Os respondentes da pesquisa ainda expressaram outros fatores de insatisfação, por ordem de frequência os cinco maiores apontamentos foram: falta de dedicação do docente; falta de comunicação com o docente; acessibilidade da plataforma; material instrutivo de baixa qualidade; e poucas alternativas para realizar provas parciais.

Outra investigação que ressalta a voz dos evadidos foi elaborada por Lara et al. (2017). Os pesquisadores acompanharam 2.430 estudantes em 2012, e 2.774 em 2016. Destaca-se que a principal causa de abandono relacionada à metodologia dos cursos é quanto ao acesso e domínio das tecnologias digitais e falta de preparação acadêmica prévia. Os estudantes geralmente não possuem hábitos de estudo e carregam deficiências em habilidades leitoras e matemáticas.

A investigação mostra que os fatores que contribuem para a evasão mudam ao longo do curso, do primeiro ao terceiro semestre, o que pesa mais é a adaptação à vida universitária e ao modo de condução das atividades do curso; do quarto ao sétimo é o mal desempenho acadêmico somado a situações pessoais e laborais; e do oitavo ao décimo entram questões relacionadas a estágios profissionais e avaliações finais.

Treviño, Ávila e Loreley (2015) também compartilham os resultados de um estudo com discentes evadidos. A amostra foi composta de 54 respostas a pergunta: ‘Em sua opinião, que apoios necessitam os estudantes para permanecerem no Sistema da Universidade Virtual?’. Os apontamentos mais significativos se referem a questões acadêmicas, como: mais atenção da equipe multidisciplinar com as necessidades dos estudantes e flexibilidade nas datas de entrega de trabalhos.

A investigação de Araújo (2015), por sua vez, buscou identificar e analisar os fatores que causaram evasão dos alunos do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB). Através da análise dos questionários respondidos por 25 estudantes evadidos, foi possível elencar algumas questões de acordo com a frequência em que foram mencionadas.

Oitenta por cento dos alunos apontaram a falta de tempo para realizar as atividades do curso como o principal indicador de evasão, 76% indicaram ter sentido falta de encontros presenciais, não se sentindo confortáveis em estudar sozinhos e interagir através de plataformas virtuais. Por conta do perfil dos participantes da pesquisa, indivíduos entre 20 e 40 anos, que trabalham 40 horas semanais, foram relatadas poucas horas disponíveis dedicadas às atividades do curso, dificultando a obtenção de boas notas nas avaliações.

Miranda (2016) desenvolve uma investigação parecida a de Araujo (2015), só que o universo pesquisado é um curso de licenciatura em Matemática a distância. As questões de cunho pedagógico foram centrais nos apontamentos da autora, segundo ela: “A partir do depoimento dos evadidos entrevistados, pudemos perceber que as dificuldades encontradas pelos mesmos persistiram ao longo do curso pela ausência de um acompanhamento adequado para suas necessidades” (MIRANDA, 2016, p. 88).

As medidas de reversão deste cenário se constituiriam através de um maior número de encontros presenciais, que seriam menos frequentes com o passar dos semestres; a realização de webconferências em horários alternativos, para atender os estudantes que precisam trabalhar; a elaboração de materiais didáticos de caráter próprio do ensino a distância, que utilizem os recursos disponíveis nos polos presenciais; e a valorização da capacitação docente para atuação na modalidade.

Por último, a investigação considera que oportunizar aos estudantes situações que envolvam sua integração social e acadêmica podem levar à redução da evasão. Projetos de pesquisa e extensão deveriam ser disponibilizados a alunos a distância. Ações que visam aproximar o licenciando de sua realidade de atuação são essenciais em qualquer modalidade de ensino.

Ainda dentro das investigações que valorizam a narrativa dos discentes evadidos, encontra-se o estudo realizado por Rozar (2015) que, a partir do diagnóstico dos fatores causadores da evasão em um curso de licenciatura em Física a distância, elabora um plano de ação visando minimizar o impacto dessas causas na vida acadêmica dos estudantes.

Os primeiros fatores a serem considerados foram: a carga horária semanal de trabalho, a inflexibilidade do horário de trabalho e interação com os professores. A pesquisa indica que a gestão deve produzir vídeos explicativos demonstrando as diferentes ferramentas de comunicação possíveis com tutores e professores. Em seguida, expõe-se os fatores pedagógicos, como grau de dificuldade das disciplinas e didática dos docentes. As ações sugeridas passam pela preparação dos alunos à compreensão de novos conteúdos, resgatando conhecimentos prévios e realizando revisões de matérias base para o novo tópico.

Além disso, propõe-se identificar os conteúdos que os estudantes possuem maior dificuldade através da aplicação de avaliações diagnósticas “[...] onde o objetivo é identificar quais habilidades e competências que precisam continuar a ser desenvolvidas” (ROZAR, 2015, p. 128). Ainda, sugere-se: “Gravação de videoconferências de revisão de conteúdo. Os conteúdos serão revisados com base no diagnóstico fornecido pela prova” (ROZAR, 2015, p. 128).

Além de valorizar a narrativa dos alunos evadidos, algumas investigações também consideram outros fatores de análise. Na dissertação produzida por Lima (2015), sobre as causas da evasão discente em um curso de Pedagogia a distância, a análise dos questionários online aplicados a coordenadores do curso, dos polos, tutores a distância e alunos evadidos, mostra que as estratégias adotadas pela instituição para evitar a evasão não têm sido efetivas. Nas palavras do autor:

As respostas dos tutores a distância concordam com a dos coordenadores de polo quando afirmam que as ações foram focadas mais nos aspectos pedagógicos e relacionados a interação. Observa-se que houve preocupação por parte da coordenação de curso e assim, foram utilizadas várias estratégias que talvez não tenha surtido tanto efeito em função de não se relacionar com as reais causas da desistência dos alunos, já que em sua maioria, as causas estavam relacionadas a aspectos pessoais e tecnológicos e não na dinâmica do curso ou no que se refere à infraestrutura ou aspectos relacionados à gestão da EaD. (LIMA, 2015, p. 138).

O recorte acima apenas reafirma uma constatação do autor sobre a importância de estudar as causas da evasão como forma de viabilizar a elaboração de efetivas estratégias de permanência discente.

Por sua vez, a investigação produzida por Castro e Rodríguez (2016) buscou identificar fatores individuais, socioeconômicos, acadêmicos e institucionais associados à evasão discente. Para isso, a amostra constituiu-se de 3.642 estudantes, 2.614 ativos e graduados, e 1.028 evadidos. Com relação a questões individuais, a análise mostrou que não existe relação significativa entre abandono e gênero. A maioria dos sujeitos destacou que, apesar de estarem motivados e satisfeitos com o programa acadêmico ao iniciarem seus estudos, fatores de ordem pessoal foram os que mais prejudicavam sua permanência no curso.

A dificuldade de adaptação a modalidade se mostrou bastante frequente entre os fatores institucionais, os estudantes estavam insatisfeitos com o acompanhamento realizado por tutores e professores, e a pouca efetividade dos sistemas de comunicação contribuiu para um descontentamento generalizado com a qualidade do curso. Os fatores de ordem acadêmica se manifestaram na ausência de uma aprendizagem autônoma e a deficiente orientação profissional recebida pelos estudantes ao ingressarem na universidade.

As variáveis socioeconômicas certamente foram as que mais impactaram os indivíduos da amostra, dado que mais de 70% dos estudantes que abandonaram o ensino superior financiavam a matrícula com recursos próprios. Os autores acrescentam que essa variável foi a que apresentou a maior diferença entre os estudantes ativos e os que abandonaram o curso, o benefício atribuído à concessão de bolsas de estudo foi relacionado diretamente à permanência dos discentes.

Radin (2015) após identificar questões relacionadas à evasão discente em um curso de licenciatura em Matemática a distância, expõe estratégias de enfrentamento ao fenômeno. Tais estratégias são apresentadas através das falas dos gestores entrevistados e discutidas pela literatura consultada. No primeiro núcleo de ações intitulado ‘estabelecimento de contato com os evadidos’, a figura do tutor é destacada como indispensável no diálogo com alunos propensos a evadir.

O segundo núcleo de ações aborda as práticas preventivas para minimizar a evasão. Alguns gestores fazem menção à praxe de fornecer, a alunos interessados no curso, informações sobre a modalidade, na tentativa de deixá-los mais preparados para enfrentar os desafios de estudar a distância. Porém, através do relato de coordenadores e professores, é possível constatar a inexistência de práticas preventivas estruturadas de mitigação da evasão.

No terceiro, e último núcleo de intervenções, são contempladas as atividades extracurriculares. Conforme o autor, no curso investigado “[...] não existe suporte informacional às intervenções para promover a permanência, mas existem várias ações que auxiliam o aluno” (RADIN, 2015, p. 86). Como destacado por coordenadoras e professoras, ações como a realização de seminários, grupos de estudos e monitorias promovem o envolvimento dos alunos nos polos.

Laham (2016), na mesma linha de Castro e Rodríguez (2016), compartilha os resultados de um estudo que abarca discentes evadidos, ativos e formados, só que em um curso de Pedagogia a distância. Segundo a autora, a intenção da pesquisa em se utilizar de dados de diferentes questionários, aplicados para participantes diferentes, “foi verificar se existia relação entre os motivos de desistência apontados pelos alunos evadidos e as possíveis causas de abandono por aqueles alunos que ainda frequentavam o curso ou que já haviam se formado” (LAHAM, 2016, p. 78).

Cabe salientar que as considerações dos dois grupos convergiram em 7 subcategorias reveladas pela análise de conteúdo, divididas em causas endógenas e exógenas:

Causas exógenas ao curso são aquelas relacionadas aos fatores externos à instituição e ao curso em questão, como: falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar, problemas de saúde na família e pessoal. As causas endógenas são aquelas diretamente relacionadas à instituição de ensino ofertante do curso, sendo: falta de comunicação da tutoria, problemas com material didático, interação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (sentimento de solidão) e curso fora do perfil do aluno. (LAHAM, 2016, p. 79).

O artigo desenvolvido por Velandia, Villegas e Salas (2019) objetivou analisar as diversas variáveis que determinam o perfil inicial da evasão precoce na modalidade de EaD da UNAD. De acordo com os autores, os resultados apontam que o perfil do acadêmico evadido precocemente se

refere a jovens adultos, homens, os quais não tiveram nenhuma experiência de formação virtual, e que há muitos anos não participavam de qualquer atividade acadêmica.

Em vista disso, entende-se que a definição do perfil de evasão precoce viabiliza a identificação das variáveis que mais afetam a permanência dos estudantes na UNAD, o que pode fortalecer as ações estratégicas de apoio integral ao público estudantil, levando em consideração as características particulares de ingresso. Além disso, pode-se constituir em uma ferramenta significativa para os estudos acerca da evasão na Educação a Distância.

No mesmo sentido, o trabalho de Villegas, Acevedo e Pizón (2021) objetivou determinar o perfil da evasão. A discussão ocorreu a partir do teste de caracterização aplicado aos novos discentes que ingressaram em 2019 na UNAD, associando seus resultados ao estado de evasão ou permanência no ano 2021.

Por meio deste estudo, os autores citados perceberam que o perfil geral do evadido tem comportamento semelhante ao perfil de caracterização do estudante, dificultando assim a definição das características próprias do sujeito evadido. Ademais, foram constatados fatores e combinações deles que propiciam estabelecer variados subperfis com características diferentes que ampliam as possibilidades para compreender o fenômeno da evasão estudantil.

Ainda na Categoria 4, encontram-se pesquisas de caráter unicamente bibliográfico, o que é o caso da investigação produzida por Netto, Guidotti e Santos (2012) que, além de investigar as causas dos altos índices de evasão, aponta possíveis alternativas para auxiliar a diminuir esse problema. De acordo com os documentos analisados, as causas mais recorrentes se materializam em questões de ordem financeira, organização precária dos momentos de estudo e dificuldades de adaptação com a modalidade.

A partir disso, as autoras trazem alguns teóricos para auxiliar na orientação dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades a distância e qualificar as ações promovidas na modalidade. Aos discentes, é proposto um método de organização baseado na importância e urgência de seus compromissos, a fim de que os estudantes pratiquem sua eficiência e eficácia no trabalho online.

Aos cursos da modalidade, são elencadas algumas estratégias cruciais para conter a evasão, as quais se referem a: formação do corpo docente em relação à EaD e estratégias de mediação a distância; criar e propor atividades que envolvam os participantes e os estimulem a trabalhar em equipe; oportunizar espaço para escrita e reflexão pessoal de cada estudante sobre o seu processo de aprendizagem no curso, tal como os 'diários de aula'; dentre outras.

Arruda e Schneider (2012) realizaram uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo o intuito de discutir a inclusão digital de professores que atuam na Educação a Distância como aspecto relacionado ao abandono acadêmico no ensino superior. O estudo é centrado nos impactos que a formação deficitária de professores para o uso de tecnologias digitais e, principalmente, para atuação na EaD, causa nos acadêmicos que ingressam na modalidade. Referente ao abandono discente no contexto da educação superior, as pesquisadoras revelam que esta questão pode estar vinculada:

[...] à prática pedagógica do professor cuja formação não integra conhecimento técnico e conhecimento significativo, razão e emoção no incentivo ao diálogo virtual, apoio à

autoaprendizagem lembrando que o processo de inclusão digital dos alunos é diretamente proporcional à nossa própria inclusão ao meio digital. (ARRUDA e SCHNEIDER, 2012, p. 6).

A constatação das autoras referidas vai ao encontro de questões já discutidas por outros estudos, tratando a formação docente para atuação na modalidade como basilar à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, à diminuição do risco de evasão.

O estudo proposto por Kowalski (2020) visou conhecer melhor as causas recorrentes da evasão na EaD, a fim de propor estratégias para uma melhor predição a respeito da evasão dos estudantes da educação superior a distância. Os resultados revelaram as principais categorias sobre o fenômeno estudado, as quais foram classificadas considerando dois fatores, a saber: o primeiro fator se refere ao fato do estudante se sentir distante do curso, do tutor e dos colegas; e o segundo fator corresponde às críticas realizadas à atuação dos tutores (professores).

A partir dessas categorias, a pesquisa propõe o desenvolvimento de um curso online de formação continuada para tutores. Para tanto, neste curso deve ser incluído um módulo para acolhimento e para a continuidade adequada do suporte aos estudantes, tendo o propósito de possibilitar um melhor entendimento da cultura da EaD.

A pesquisa elaborada por Branco (2019) salientou os índices e dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao percentual de matrículas e concluintes em diferentes cursos de formação da educação superior, incluindo o âmbito público e privado, correspondente ao ano de 2015, tendo por objetivo compreender as causas atuais da evasão na EaD. Para tanto, foi realizado um mapeamento no banco de dados da BDTD mediante os descritores 'Evasão EaD', contemplando o período de 2007 a 2017.

Com este estudo foi possível compreender que a modalidade apresenta problemas relacionados à democratização do acesso, à ampliação de vagas e à qualidade de educação ofertada ao acadêmico. Desta forma, torna-se necessário planejar ações eficientes para a redução da evasão e a melhoria da educação nessa modalidade de ensino.

Por sua vez, Esteban et al. (2016) realizaram uma revisão de artigos científicos indexados na Web of Science, durante o período de 2006 e 2016, a qual teve por intuito identificar as dificuldades encontradas pelos universitários em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os resultados do estudo sinalizam as dificuldades de aprendizagem mais comuns que os acadêmicos podem apresentar em tais ambientes, isto é: as adversidades estão atreladas à motivação e ao envolvimento do discente, à qualidade dos conteúdos, à personalização da experiência educacional, à dedicação destinada ao estudo, ao desenvolvimento de habilidades e necessidade de comunicação e feedback, que agregada à insuficiente experiência prévia nesses espaços de aprendizagem podem conduzir o estudante para o insucesso e até mesmo ao abandono deste tipo de proposta de formação.

Diante disso, os autores referidos relatam que a utilização de metodologias de e-learning eficazes, bem como a realização de um cuidadoso desenho pedagógico de intervenções, pode colaborar para a superação dessas dificuldades de aprendizagem em ambientes virtuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização das produções do estado do conhecimento, em categorias, contribuiu para o entendimento de como se apresentam os estudos sobre as temáticas de evasão e permanência discente na Educação a Distância na América Latina. Seria arriscado tentar generalizar os resultados socializados pelas pesquisas, já que cada investigação carrega as particularidades de seu contexto.

No entanto, pode-se afirmar que as questões de ordem pessoal dos estudantes talvez sejam as mais influentes em sua decisão de evadir. Muitos discentes que ingressam em cursos a distância carecem de autonomia na gestão de sua aprendizagem e trazem lacunas do ensino básico, fazendo com que esses elementos, aliados ao pouco tempo dedicado aos estudos por conta de questões laborais e familiares, acarretem baixo desempenho acadêmico e falta de integração com colegas, tutores e professores.

Grande parte dos estudos que socializam estratégias de promoção da permanência, o fazem sob questões institucionais. Destaca-se a necessidade de qualificação da equipe multidisciplinar e estrutura física das instituições, elementos que carregam uma relação de interdependência com a satisfação dos estudantes em relação à formação que recebem.

A categorização das produções tornou evidente o predomínio de estudos que objetivam elencar fatores contribuintes ao processo de abandono discente. Tais investigações trazem como prioridade o foco na ação do aluno, utilizando questionários e entrevistas para expor os motivos que os levaram a não continuarem estudando no curso escolhido.

Ainda é preciso aprofundar a discussão sobre a atuação da gestão como elemento promotor de estratégias para assegurar a permanência dos estudantes em sua formação, levando à conclusão com êxito do seu curso.

Neste contexto, compreendendo, a partir das diversas investigações, que as causas da evasão no ensino superior são multifatoriais, é preciso investir esforços múltiplos e abrangentes para sua redução. Como enfrentamento deste cenário, de forma estratégica, as IES necessitam constituir políticas institucionais, que se desdobrem em ações efetivas, para apoiar seus estudantes nas mais diversas questões, com vistas a contribuir para a permanência e êxito na formação acadêmica, especialmente nos cenários da modalidade de Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jaíne Gonçalves. **Evasão na EAD: Um Survey com Estudantes do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB**. 2015. 109p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília – DF.

ARRUDA, Marina P.; SCHNEIDER, Eliane C. A. Formação humana e inclusão digital dos professores que atuam na educação à distância: aspectos relacionados ao abandono acadêmico do ensino superior. **Congresso CLABES**, 2012.

BARBOSA, Tais. **A Permanência em um Curso de Pedagogia a Distância**: um Estudo Piagetiano sobre o Interesse das Alunas. 2018. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

BRANCO, Lílían S. A. **Evasão na Educação a Distância**: Pontos e Contrapontos à Problemática. 2019. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade La Salle, Canoas – RS.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CABUYALES, Yazmina V.; CASTILLO, Sugeys; GRIFFIN, Yaizet; RODRÍGUEZ, Kexy. Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá. **Congreso CLABES**, 2011.

CASTRO, Rafael P.; RODRIGUEZ, Javier M. El Abandono En La Educación Virtual Y A Distancia: El Caso De La Universidad Nacional Abierta Y A Distancia - UNAD, Colombia. **Congreso CLABES**, 2016.

ESTEBAN, María; BERNARDO, Ana; RODRÍGUEZ, Lucia; CEREZO, Rebeca; NUÑEZ, José C.; CASARAVILLA, Ana. Claves para facilitar el éxito en Entornos Virtuales de Aprendizaje. **Congreso CLABES**, 2016.

FARIA, Elaine T.; GIRAFFA, Lucia M. M.; NETTO, Carla; SANTOS, Bettina S. Estratégias para auxiliar a controlar a evasão em cursos virtuais: a experiência da PUCRS VIRTUAL. **Congressos CLABES**, 2011.

FERREIRA, Liliana S.; NEIRA, Edgar A. S.; SARAY, Claudia L.D.; BOHÓRQUEZ, William C.; TRIANA, Juliette A. Estrategia de consejería orientada a la permanencia estudiantil en un sistema de estudios a distancia. **Congreso CLABES**, 2017.

GOMES, Vanessa da Silva. **Educação a distância**: gestão e evasão na UFPB. 2017. 91 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB.

GUIDOTTI, Viviane; VERDUM, Priscila. Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso pedagogia na modalidade ead. **Congreso CLABES**, 2013.

GUIMARÃES, Shirley M. M. **Permanência discente**: Gestão da EAD no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2017. 228 p. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública), Universidade de Brasília, Brasília - DF.

KAMPPFF, Adriana J. C. Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência. **Congreso CLABES**, 2017.

KOWALSKI, Alcimar R. **Propostas para Minimizar a Evasão em Educação a Distância**. 2020. 115p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias), Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba – PR.

LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri. **Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista**:

percepção dos alunos. 2016. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araranguara – SP.

LARA, Hedry O.; SILVA, Jenny S.; GALEANO, Myriam O.; CARREÑO, Carlos C.; ARIZA, Adriana B. Estudio Factores Asociados A La Deserción Estudiantil En La Universidad Minuto De Dios De La Sede Virtual Y A Distancia. **Congresso CLABES**, 2017.

LEMOS, Livia Teixeira. **Traços de Personalidade e Persistência Discente em Cursos de Graduação na Modalidade a Distância**. 2017. 143 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.

LIMA, Edileide Santos. **Evasão na modalidade a distância: um estudo no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UEMA**. 2015. 182 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade), Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MIRANDA, Nivia Maria L. **Discutindo sobre a Evasão em uma Licenciatura em Matemática a Distância**. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG.

MOROSINI, Marília. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls dos. A Evasão Na EaD: Investigando Causas, Propondo Estratégias. **Congresso CLABES**, 2012.

RADIN, Marley Maria Tedesco. **Limites da EAD para a Materialização do Direito à Educação: Estudo sobre a Evasão em um Polo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas**. 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS.

RÓS, Ariana da. **O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância pela UFES**. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.

ROZAR, Andrezza. **Fatores que Influenciam na Evasão: Estudo de Caso do Curso de Licenciatura em Física a Distância da UFSC**. 2015. 152 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

SANTOS, Priscila Kohls dos. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2020. 238 p.

SANTOS, Priscila K.; GIRAFFA, Lucia M. M. Evasão na educação superior: um estudo sobre o censo da educação superior no Brasil. **Congresso CLABES**, 2013.

SANTOS, Priscila K.; GIRAFFA, Lucia M. M. Permanência Na Graduação A Distância Na Perspectiva Dos Estudantes: Um Estudo A Partir Da Experiência Do Projeto Alfa Guia. **Congresso CLABES**, 2016.

SOSO, Felipe S.; KAMPPFF, Adriana J. C. Estudos sobre Abandono na modalidade de Ensino a Distância: Análise de publicações do CLABES de 2011 a 2018. **Congresso CLABES**, 2019.

TREVIÑO, Maria del R. G.; ÁVILA, Maria I. E.; LORELEY, Adriana. Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. **Congresso CLABES**, 2015.

VÁSQUEZ, Juan O. M.; MORENO, Pilar A. Taller de herramientas tecnológicas para ambientes virtuales de aprendizaje THT para AVA. **Congresso CLABES**, 2019.

VELANDIA, Sindy J. A.; VILLEGAS, Francia L.; SALAS, Yhon G. P. Perfil inicial del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, una experiencia desde la Universidad Nacional Abierta y a distancia, UNAD. **Congresso CLABES**, 2019.

VILLEGAS, Francia L.; ACOSTA, Juan. El sistema de consejería de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, como una estrategia dirigida a lograr la permanencia estudiantil en primera matrícula. **Congresso CLABES**, 2014.

VILLEGAS, Francia L.; MONTROYA, Juan D.; ACEVEDO, Sindy J.; PINZÓN, Yhon G. Determinación del perfil del desertor a partir de los resultados de una prueba de caracterización Universidad Nacional Abierta y a Distancia. **Congresso CLABES**, 2021.

Recebido em: 17 de agosto de 2022.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.6487

ⁱ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2021). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5875250092801653>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-3673>

E-mail: felipe.soso@edu.pucrs.br

ⁱⁱ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2009), Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Exerce atualmente o cargo de Pró-Reitora de Graduação e Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3653442573499053>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1581-1693>

E-mail: adriana.kampff@pucrs.br

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2023), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1204624922232915>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5115-8989>

E-mail: karen.machado@edu.pucrs.br

CONEXÕES ENTRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

CONNECTIONS BETWEEN CURRICULUM INTERNATIONALIZATION AND EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP

Jocélia Martins Marcelinoⁱ

Sirlei de Lourdes Lauxenⁱⁱ

RESUMO: Este artigo procura traçar um paralelo entre a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Educação para a Cidadania Global (ECG) no que se refere a formação de cidadãos capacitados para atuar em um mundo globalizado e de contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e justa. É uma pesquisa de caráter qualitativo a partir da revisão de literatura acerca da internacionalização do currículo e da educação para cidadania global. Os resultados apontam que a IoC, e a ECG unidas contribuem para a constituição de uma sociedade que possa valorizar a diversidade e a equidade com o propósito de construir uma coletividade mais justa, pacífica e inclusiva.

Palavras-chave: Internacionalização do currículo. Educação para cidadania global. Cidadão global.

ABSTRACT: This article seeks to draw a parallel between the Internationalization of the Curriculum (IoC) and Education for Global Citizenship (ECG) regarding the formation of citizens able to act in a globalized world and contribute to the construction of a more harmonious and just society. This is a qualitative research based on the literature review about the internationalization of the curriculum and the education for global citizenship of the global citizen. The results indicate that the IoC and the ECG together contribute to the constitution of a society that can value diversity and equity with the purpose of building a more just, peaceful, and inclusive collectivity.

Keywords: Internationalization of the curriculum. Global citizenship Education. global citizenship.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, deve exercer um papel predominante na sociedade por ser um dos caminhos para o desenvolvimento sociocultural e econômico das populações e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo. Ao refletir sobre estas questões, é necessário ter em mente o cidadão que se deseja para ocupar os espaços de um mundo altamente interconectado. Significa compreender que a qualidade da educação está relacionada à formação de sujeitos capazes de compreender o contexto em que vivem e como transformá-lo, com intuito de melhorar os aspectos cotidianos da vida em sociedade (MARCELINO, LAUXEN, 2021).

Nessa perspectiva, a educação superior desempenha a função de proporcionar o crescimento pessoal, técnico, científico e profissional do cidadão, preparando-o não só para o mundo do trabalho, mas também para atuar no desenvolvimento da sociedade. Para dar conta do intenso processo de transformação em que se encontra a sociedade atual, novas competências são exigidas, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior busquem novos caminhos para atender a essas demandas.

Atualmente, na educação superior, percebe-se duas possibilidades para atingir estes objetivos, a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Educação para a Cidadania Global (ECG). A internacionalização do Currículo é, sumariamente, uma abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem que visa proporcionar a todos os estudantes, dentro do próprio campus, a capacitação para atuar em uma sociedade globalizada e multifacetada com autonomia e consciência de sua cidadania. A cidadania global preconiza a formação de profissionais com atributos para respeitar a diversidade, pensar criticamente e ser eticamente responsável (MARCELINO, LAUXEN, 2021). Como as duas abordagens tem perspectivas semelhantes, o presente artigo tem como finalidade traçar um paralelo entre elas, buscando suas semelhanças e as possibilidade que as duas juntas podem oferecer no desenvolvimento de estratégia de aprendizagem para a formação de sujeitos capacitados para atuarem na sociedade atual.

Assim, o presente artigo procura traçar um paralelo entre a IoC e a ECG a partir de uma revisão conceitual baseada na bibliografia acerca da internacionalização do currículo e da educação para a cidadania global, caracterizando-se como uma pesquisa aplicada, de caráter qualitativo e exploratório.

2 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Em um mundo cada vez mais globalizado, questiona-se sobre as atribuições de uma cidadania ativa e relevante em relação aos cenários globais. Esta concepção remete a importância da educação no

desenvolvimento de sujeitos engajados, informados e com empatia, atributos estes, que constituem o que se convencionou chamar de uma cidadania global.

Neste sentido, a UNESCO (2015) compreende a cidadania global como:

[...] um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo (UNESCO, 2015, p. 14).

Para desempenhar as capacidades requeridas, se faz necessário o desenvolvimento de uma “pedagogia transformadora” que capacite o indivíduo a solucionar dificuldades que dizem respeito a vida em sociedade, engajados no desenvolvimento sustentável e na promoção da paz local e mundial (UNESCO, 2016). Em 2012, o Secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, instituiu a *Global Education First Initiative* (GEFI)¹ com intuito de construir um melhor futuro para todos. A iniciativa é alicerçada em três principais prioridades que são: 1) colocar todas as crianças na escola; 2) melhorar a qualidade da aprendizagem e 3) promover a cidadania global.

A prioridade 3, promover a cidadania global, é descrita como:

O mundo enfrenta desafios globais, que exigem soluções globais. Esses desafios globais interconectados exigem mudanças de longo alcance na forma como pensamos e agimos pela dignidade dos outros seres humanos. Não basta que a educação produza indivíduos que possam ler, escrever e contar. A educação deve ser transformadora e dar vida a valores compartilhados. Deve cultivar um cuidado ativo pelo mundo e por aqueles com quem o compartilhamos. A educação também deve ser relevante para responder às grandes questões do cotidiano. Soluções tecnológicas, regulamentação política ou instrumentos financeiros por si só não podem alcançar o desenvolvimento sustentável. Requer transformar a maneira como as pessoas pensam e agem. A educação deve assumir plenamente seu papel central em ajudar as pessoas a criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. Ele deve dar às pessoas a compreensão, as habilidades e os valores necessários para cooperar na resolução dos desafios interconectados do século XXI (*Global Education First Initiative*, 2012).

A ECG é uma referência paradigmática que resume o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os estudantes precisam para construir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela reconhece a importância da educação para a formação de indivíduos capacitados em compreender e resolver questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também identifica o papel da

¹ O Secretário-Geral das Nações Unidas lançou a *Global Education First Initiative* (GEFI) em setembro de 2012 para acelerar o progresso em direção às metas de Educação para Todos e às Metas de Desenvolvimento do Milênio relacionadas à educação com o objetivo de elevar o perfil político da educação, fortalecer o movimento global para alcançar uma educação de qualidade e gerar financiamento adicional e suficiente por meio de esforços sustentados. Dados disponíveis em: <https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>.

educação no desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas para a construção de valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre os estudantes, que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015).

A ECG requer tanto uma abordagem formal como informal, adaptações curriculares e extracurriculares na sua execução. Em contextos formais, a ECG pode ser ofertada como parte de uma disciplina existente ou como uma disciplina independente (UNESCO, 2015). Independentemente da localização geográfica, ela tem por objetivo fomentar nos alunos atitudes, conhecimentos e habilidades, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Atitudes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas pela ECG

Atitudes	Conhecimentos	Habilidades
Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras.	Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito.	Habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos.
Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.	Pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões.	Habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas;

Fonte: As autoras baseadas em dados da UNESCO (2015)

Neste processo, o estudante e seus professores, analisam as causas de eventos no âmbito local, examinam as conexões com o cenário global e detectam possíveis soluções para estas situações. Desta maneira, a ECG contribui para:

- a) estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora;
- b) apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados;
- c) enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e
- d) envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (UNESCO, 2015, p.16).

A ECG envolve três dimensões conceituais básicas na área de aprendizagem, quais sejam: dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental (Quadro 2). Cada uma delas desenvolve habilidades, aptidões e sentimentos que constituirão ferramentas básicas que darão apoio à progressão do processo.

Quadro 2 - Dimensões conceituais básicas da ECG

Dimensão cognitiva	Dimensão socioemocional	Dimensão comportamental
Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.	Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.	Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO (2016, p. 15)

Estas dimensões apresentam resultados da aprendizagem (Quadro 3). Estes resultados de aprendizagem, por sua vez, irão desenvolver os atributos necessários para o desenvolvimento da cidadania global (UNESCO, 2016).

Quadro 3 - Principais resultados da aprendizagem

Área cognitiva	Área socioemocional	Área comportamental
Os alunos aprendem a conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais.	Os alunos experimentam um sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilham valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.	Os alunos agem efetiva e responsabilmente nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável.
Os alunos adquirem habilidades de reflexão e análise crítica.	Os alunos desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.	Os alunos desenvolvem a motivação e a vontade de tomar as medidas necessárias

Fonte: UNESCO (2016, p. 22)

Os atributos desenvolvidos pelos resultados da aprendizagem referem-se às características e às qualidades que essa abordagem objetiva desenvolver nos estudantes. (UNESCO, 2016). São eles: ser informado e capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 - Principais atributos do aluno

Ser informado e capaz de pensar criticamente	Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade	Ser eticamente responsável e engajado
Conhecimento dos sistemas de governança, estruturas e problemas globais; compreensão da interdependência e das relações entre questões globais e locais; conhecimentos e habilidades necessários para uma alfabetização cidadã, como investigação e análise crítica, com destaque para a participação ativa na aprendizagem.	Compreensão de identidades, relacionamentos e pertencimento: compreensão de valores compartilhados e humanidade comum; valorização e respeito pela diferença e pela diversidade; além de compreensão das complexas relações entre a diversidade e as dimensões comuns.	Com base na perspectiva dos direitos humanos, inclui atitudes e valores relacionados a cuidar dos outros e do meio ambiente: responsabilidade e transformação pessoal e social: assim como aquisição de habilidades para participar da comunidade e contribuir para um mundo melhor por meio de ação informada, ética e pacífica.

Fonte: Compilado de UNESCO (2016)

Ao desenvolver os atributos mencionados, o estudante está capacitado para entender melhor o mundo, compreender os direitos e as responsabilidades de indivíduos e grupos, reconhecer a correlação entre os problemas e estruturas locais, nacionais e globais. Eles aprendem sobre sua identidade e compreendem melhor a diferença e a diversidade e o modo como crenças e valores influenciam as opiniões, descobrem as razões e as consequências da desigualdade e da discriminação com intuito de conviver melhor com os demais, desenvolvem competências cívicas e a responsabilidade com a aprendizagem ao longo da vida. Adquirem o entendimento de justiça social no contexto local, nacional e global e a interrelação entre eles. Desenvolvem o senso de ética em relação a temas que envolvem a vida em sociedade nos âmbitos locais e globais. Constroem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para cuidar dos demais e do meio ambiente, ainda tem oportunidade de conhecer as ações de outros para combater os problemas globais, a injustiça social e promover a paz.

A Educação para a Cidadania Global é focada no desenvolvimento dos principais valores humanísticos – tolerância e respeito à dignidade humana, inclui ainda, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e intrapessoais, tais como a consciência emocional, comunicação, cooperação, resolução de problemas e de conflitos. (SKIRBEKK, POTANČOKOVÁ & STONAWSK, 2013). A ECG não só habilita o cidadão para atuar nas comunidades mundiais como também contribui para o desenvolvimento individual propiciando uma capacitação do indivíduo para as necessidades do mercado de trabalho. Para os autores, a ECG é transformadora, orienta-se em outros processos educativos também reformadores, incluído educação para os direitos humanos, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a compreensão intercultural e educação para a paz.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO - IoC

Esta seção apresenta os conceitos formulados por autores referenciais no assunto, os tipos, modelos e as estratégias de implementação do processo da IoC.

Segundo Leask (2015, p. 9) a internacionalização do currículo é:

[...] é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo.

Já Morosini (2018, p. 122), enfatiza a importância de um currículo internacionalizado onde se:

[...] prioriza formar um indivíduo que, em um primeiro estágio, o da consciência, se apossa de outras culturas por meio do conhecimento de suas normas, valores e experiências e consegue aplicar na sua rotina. Em um segundo estágio, o da compreensão, afirma que o indivíduo analisa como a diversidade influencia a interação entre sujeitos e busque implementar comportamentos para os diferentes contextos. E, finalmente, em um terceiro nível, o da autonomia, que se fundamenta na identificação e na compreensão da diversidade cultural diversa e proponha uma interação respeitosa com essa cultura para possibilitar o enfrentamento de condições de incerteza e de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Morosini e Ustárroz (2016, p. 42) afirmam que cabe a IoC o desenho de disciplinas que:

[...] incorporem assuntos e temas internacionais em seu conteúdo programático, bem como, situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual.

As autoras afirmam, ainda, que a educação no âmbito da internacionalização e de uma sociedade globalizada, deve preparar os sujeitos para a “abertura a diversidade cultural” e que isso leva os sistemas educacionais, as instituições e todos os envolvidos nestes processos a refletir sobre, entre outras coisas, os benefícios de um currículo internacionalizado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Clifford (2016) acredita que a educação deve ajudar o estudante a desenvolver o seu próprio discernimento moral e senso de responsabilidade social. A autora considera que promover uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária onde os recursos são usados de forma justa e sustentável para a melhoria da vida de todos, desafia as disciplinas a trabalharem com um currículo transformador e inclusivo e que esta mudança contesta visões e suposições tradicionais, permitindo aos estudantes acessarem uma perspectiva não

dominante, incentivando novas formas de pensar. Desta forma a pedagogia associada aos currículos com uma visão transformadora instiga à mudança de paradigmas.

Leask (2015) elaborou um modelo de estrutura conceitual onde demonstra os vários contextos que interagem e influenciam o modelo curricular internacionalizado conforme apresentado na Figura 1, adaptada por Carla Cassol (2019). Esta influência resulta em diferentes maneiras de pensar e abordar as questões relacionadas ao desenho curricular. Segundo Leask (2015), o conhecimento em/e através de disciplinas está no centro da estrutura, pois as disciplinas são a base do conhecimento, porém a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade em geral, requerem soluções que vão além das fronteiras disciplinares e culturais.

Figura 1 - Estrutura conceitual da internacionalização do currículo



Fonte: CASSOL (2019, p. 92 – adaptado de LEASK (2015))

Referente aos paradigmas dominantes e emergentes, Leask (2015) apresenta como um processo que envolve escolhas sobre quais conhecimentos, qualidades e atitudes a serem desenvolvidas serão incluídas no desenho curricular. Normalmente o que mais influência nestas escolhas são os paradigmas dominantes. Cabe, neste processo, explorar paradigmas emergentes e modelos alternativos de fazer de pensar para que possam desenvolver um senso de identidade e compromisso pessoal com os valores universais.

Nos requisitos de prática profissional e cidadania (local, nacional e global), Leask (2015) afirma que a prática profissional é importante quando da tomada de decisão do que deve ser incluído ou não em um currículo e como isso não é a única competência desenvolvida no ensino superior, também

deve-se considerar a formação de uma responsabilidade moral que é adquirida ao desenvolver a cidadania com uma visão ao local, ao nacional e ao global.

Já na avaliação da aprendizagem do aluno, a autora declara que é necessário considerar o que se espera que os alunos possam fazer ao final de um programa de estudos. Estas considerações podem ser usadas para o planejamento das atividades de avaliação e de experiências de aprendizado.

Com referência ao desenvolvimento sistemático em todo o programa para todos os alunos, ela considera que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais requer um meticuloso planejamento com a colaboração de colegas e da coordenação do programa de estudo. Visto que nem todos se encontram com as mesmas capacidades é provável que sejam necessárias uma série de estratégias para ajudar todos os alunos a alcançar os resultados de aprendizagem desejados. Descobrir os modos pelos quais os serviços estudantis e o currículo informal podem apoiar o trabalho desenvolvido no currículo formal é uma parte importante do planejamento curricular.

No contexto institucional, Leask (2015) diz que currículo informal, as várias atividades extracurriculares e serviços disponíveis para os alunos, são uma parte importante do contexto em que o currículo formal é difundido. Juntos, o currículo formal e o informal definem a experiência total do aluno. Tanto o currículo formal quanto o informal ocorrem dentro e são influenciados pelo contexto institucional, em certa medida, são moldados pela missão e pelo *ethos* da universidade. Eles refletem as políticas, a abrangência e foco dos cursos oferecidos.

Ela declara que o contexto local fornece as condições sociais, culturais, políticas e econômicas no desenvolvimento curricular. O contexto local está reciprocamente ligado a contextos nacionais e globais. O desenvolvimento de todos os alunos na compreensão dessas conexões é uma parte importante no desenvolvimento de sua capacidade de serem cidadãos e profissionais críticos e reflexivos, capazes de pensar e agir local, nacional e globalmente.

Com referência ao contexto nacional e regional a autora mostra que as questões nacionais e regionais e políticas governamentais relacionadas à internacionalização são o pano de fundo para a formulação das políticas educacionais nas instituições.

Ela também comenta que no contexto global, a sociedade mundial não é aquela em que recursos e poder globais são compartilhados igualmente. A globalização está sendo experimentada como discriminatória e opressiva em alguns lugares e benéfica e libertadora em outros. Contribuiu para aumentar o fosso entre os ricos e os pobres do mundo e a exploração do "Sul" pelo "Norte". Essa dominação não é apenas econômica. É também intelectual, o domínio dos modelos educacionais ocidentais no mundo desenvolvido, definindo o que é conhecimento, quem irá aplicá-lo e com que fins. Nota-se que cada camada da estrutura influencia as demais, direta ou indiretamente. Segundo Leask (2015), estas influências criam um conjunto complexo de circunstâncias que interferem na construção do currículo internacionalizado.

Levando-se em conta todas estas circunstâncias, percebe-se que é possível a construção de um currículo que dê conta dos aspectos que envolvem a prática profissional e a vida em sociedade onde o sujeito pode atuar consciente de seu papel, respeitando e valorizando os conhecimentos e a cultura local e global.

4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: CONEXÕES POSSÍVEIS

Diante da necessidade de formação de cidadãos conscientes, emancipados e eticamente responsáveis é possível buscar uma integração entre as concepções da IoC e da ECG com vistas a uma formação integral do indivíduo.

Segundo Clifford (2016, p. 23-24) a “internacionalização do currículo para a cidadania global oferece uma oportunidade de desafiar as instituições a colocar os alunos e suas necessidades para suas vidas futuras e o futuro da sociedade no centro de um debate sobre o objetivo do ensino superior.” Também para De Wit e Leask (2015, p. 11) “o desenvolvimento de cidadãos globais responsáveis pode ser uma maneira pela qual as universidades podem impactar as comunidades locais e a sociedade global”.

Gacel-Ávila (2005, p. 133) também entende a educação como “um ponto focal da compreensão intercultural, da coexistência pacífica, da democracia e da cidadania global” a autora defende que uma reforma do currículo com novos paradigmas educacionais é necessária para tornar estes ideais realidade, que se deve considerar a educação e a cooperação internacional como práticas que influenciam o destino da humanidade. De Wit e Leask (2015) entendem que o currículo é a forma pela qual é possível desenvolver elementos “epistemológicos, práticos e ontológicos” a serem integrados ao aprendizado e a experiência dos estudantes, garantindo que no futuro eles estejam prontos para fazer a diferença positiva no mundo.

Santos e Morosini (2019) afirmam que a ECG, ao abordar uma pedagogia inovadora na prática, permite:

[...] refletir, no contexto de hoje, a respeito da inserção da perspectiva internacional nas universidades em que a postura do estudante passa a se pautar, também, pela aprendizagem e pelas culturas de diferentes locais, com singularidades que fazem ressaltar o olhar para o outro e para a troca de conhecimentos singulares. (SANTOS & MOROSINI, 2019, p. 8).

A partir do exposto é possível considerar que a ECG e a IoC se complementam, pois ambas tratam de aspectos que envolvem a formação de indivíduos capazes de atuarem em uma sociedade multifacetada e diversa. Tanto a IoC quanto a ECG, contribuem para a constituição de uma sociedade que possa valorizar a diversidade e a equidade com o propósito de construir uma coletividade mais justa e pacífica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a educação superior o importante papel na formação pessoal e técnica de indivíduos com vistas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento social, cabe a ela desenvolver novos meios de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais interconectada e exigente. A Internacionalização do Currículo e a Educação para a Cidadania Global se apresentam como duas possibilidades para atingir este objetivo. O presente artigo procurou traçar um paralelo entre a IoC e a ECG a partir de uma revisão conceitual acerca da internacionalização do currículo e da educação para a Cidadania Global, também apresentou as características do cidadão global e as habilidades requeridas na sua formação.

Tanto a IoC quanto a ECG têm a importante incumbência de proporcionar o desenvolvimento de cidadãos conscientes e emancipados. Ambas oportunizam instrumentos necessários para a implementação efetiva desse processo. As duas juntas formam uma poderosa ferramenta acessível a todos que tem interesse e vontade em transformar o mundo em um lugar onde as relações de poder e de dominação, o antagonismo preconceituoso e a intolerância possam dar lugar a uma cultura da paz, colaboração e respeito.

Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) encontrar nestas duas estratégias as abordagens que mais se enquadram ao seu contexto e público. Tendo em vista que este é um processo gradual e complexo, é necessário entender que investimentos em uma formação adequada dos responsáveis por esta tarefa nas instituições é fundamental e que o suporte pedagógico e normativo aos professores se faz imprescindível.

REFERÊNCIAS

- CASSOL, Carla Camargo. Proposta de internacionalização do currículo. In: MOROSINI, Marília (Org.) **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- CLIFFORD, Valerie. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: Luna, José Marcelo F. (Org.) **Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade-cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- DE WIT, Hans; LEASK, Betty. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. **International Higher Education**. Número 83: Edição especial, 2015.
- GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The internationalisation of higher education: a paradigm for global citizenry. **Journal of Studies in International Education**, v. 9, n. 2, Summer, 2005. pp. 121-136.
- LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. Routledge, 2015.
- MARCELINO, J. M., LAUXEN, S. L. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?** Série RIES/Pronex Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, Marília C.; USTÁRROZ, Elisa. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, set./dez, 2016. pp. 35-46.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Revista Roteiro**. v. 43, n. 1, jan./abr. 2018.

SANTOS, Pricila K. dos; MOROSINI, Marília C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional da Educação Superior**, v. 5. Campinas, SP, 2019. pp. 7-17.

SKIRBEKK, Vegard; POTANČOKOVÁ, Michaela; STONAWSKI, Marcin. **Measurement of Global Citizenship Education**. Paper commissioned by UNESCO for the global citizenship education programme. UNESCO, 2013.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

Recebido em: 3 de novembro de 2022.

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10766

ⁱ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Curriculum lattés: <http://lattes.cnpq.br/1133763014349520>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3997-1555>

E-mail: joceliamarcelino@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Educação. Professora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta.

Curriculum lattés: <http://lattes.cnpq.br/2677616430037792>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8260-0039>

E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

HORIZONTES E DILEMAS DA UNIVERSIDADE NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO

HORIZONS AND DILEMMAS OF THE UNIVERSITY IN THE KNOWLEDGE ECONOMY

José Vieira de Souzaⁱ

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar horizontes e dilemas da universidade na economia do conhecimento, considerando que esta instituição vem sendo fortemente influenciada pela transposição dos princípios econômicos e gerencialistas, comprometendo a concepção de educação superior como bem público. Como pesquisa bibliográfica discute a economia do conhecimento como uma epistemologia que tem interferido na dinâmica da universidade e a *world-class university* como novo conceito baseado na excelência e competitividade. Conclui que a dinâmica da universidade na economia do conhecimento revela dilemas, desafios e tendências influenciados pelos princípios político-ideológicos norteadores do discurso desse tipo de economia para as reformas em curso.

Palavras-chave: Educação superior. Universidade. Economia do conhecimento. *World-class university*.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the university's horizons and dilemmas in the knowledge economy, considering that this institution has been strongly influenced by the transposition of economic and managerial principles, compromising the conception of higher education as a public good. As a bibliographic research, it discusses the knowledge economy as an epistemology that has interfered in the dynamics of the university and the world-class university as a new concept based on excellence and competitiveness. It concludes that the dynamics of the university in the knowledge economy reveals dilemmas, challenges and trends influenced by the political-ideological principles that guide the discourse of this type of economy for the ongoing reforms.

Keywords: Higher education. University. Knowledge economy. World-class university.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar horizontes e dilemas da universidade na economia do conhecimento, considerando que, na sociedade contemporânea, a dinâmica desta instituição vem sendo fortemente influenciada pela aplicação dos princípios do mundo da economia e do modelo gerencialista. Para tanto, a reflexão nele empreendida ancora-se na tese de que a transposição desses princípios para a educação superior mundial e, em particular, para o interior da universidade, revela a instalação de uma outra lógica na atuação deste tipo de estabelecimento. Trata-se de uma nova epistemologia que, no século XXI, tem induzido a universidade a promover o seu alinhamento aos ditames do mercado e aos preceitos da visão gerencialista.

A discussão feita neste texto apoia-se em três pressupostos básicos. O primeiro considera que a universidade está inserida em um campo mais amplo – educação superior –, que possui papel de grande relevância para os projetos políticos dos diferentes países. O segundo revela que as intensas transformações verificadas nesse campo trazem novos desafios para a universidade, concebida como a instituição que, historicamente, tem assumido indiscutível papel na busca e construção de soluções para os problemas apresentados pela sociedade. O terceiro pressuposto compartilha a tese de Sousa (2021) de que, na sociedade globalizada, a educação superior “lida com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento de sua evolução, validando a lógica de mercado associada a esse nível educacional, o que se opõe à sua concepção como um bem público.” (p. 175)

Do ponto de vista metodológico, a opção feita para apoiar a reflexão, ora exposta, foi pesquisa bibliográfica realizada em diversas fontes de consultas impressas, buscando conhecer e analisar conteúdos de natureza científica sobre o tema eleito para exame. De acordo com Gil (2014), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44), permitindo entrar em contato com um número considerável de estudos já produzidos e registrados sobre a temática, bem como promover seu adensamento teórico.

Estruturalmente, o artigo está organizado em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira contextualiza o campo mais amplo da educação superior, destacando sua configuração e importância para o projeto político dos países, bem como a pluralidade de atores que transitam nesse mesmo campo, revelando interesse em sua dinâmica. A segunda discute como, mantendo, na atualidade, uma proximidade muito grande com o campo econômico, a educação superior é fortemente envolvida pela economia do conhecimento, epistemologia que a concebe como mercadoria, em contraposição à defesa daquela que a define como bem público e direito social/universal. A terceira aborda as implicações do modelo gerencialista para a universidade, considerando que, no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), esse modelo tem se manifestado com grande intensidade sobre o campo de educação superior mundial. A quarta e última parte do artigo problematiza o conceito de *world-class university*, em disputa na sociedade globalizada e competitiva, visto que, para assegurar padrões de excelência, esta nova tipologia de universidade persegue critérios

e padrões globais associados aos *rankings* internacionais, visando alcançar patamares e reconhecimento, de prestígio e distinção no campo da educação superior.

2 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFERÊNCIAS CONTEXTUAIS

Em cada momento histórico, os homens pensam e vivenciam uma educação que dê significado à sua vida e os ajude a construir explicações sobre a realidade social, considerando a teia de relações que estabelecem entre si. Nessa condição, a educação acaba se constituindo em uma atividade comum a todas as sociedades, expressando-se no contexto das práticas culturais de determinado povo. Concebida como um processo eminentemente dialético, ao mesmo tempo em que contribui para reproduzir essas relações, a educação se configura como uma prática social por meio da qual o homem também transforma a sociedade, sendo determinada, em última análise, pelas relações sociais de produção.

Ao incorporar essa dimensão eminentemente social, a educação superior também se caracteriza como expressão da vida dos indivíduos, revelando práticas culturais que ajudam a construir significados para cada grupo humano que as produzem. É consensual que, em nível mundial, o setor vem passando por profundas e velozes transformações, as quais acabam impactando fortemente sua dinâmica e seu funcionamento. Na visão de Sousa (2003), desde as últimas décadas do século XX, dentre outros, dois fatores pareciam contribuir para o campo da educação superior mostrar evidências de que vinha se transformando em um setor de alta competitividade: diferenciação institucional dos estabelecimentos e mudanças advindas das exigências do mercado, visando atender a reestruturação produtiva e econômica. Nas décadas seguintes, esse campo e a sociedade na qual ele desempenha um relevante papel continuaram a sofrer mudanças por diferentes razões, como esclarece Knight (2005).

Impulsores-chaves são o desenvolvimento de serviços avançados de comunicação e de tecnologia, a maior mobilidade de mão de obra internacional, mais ênfase na economia de mercado e liberalização comercial, o enfoque na sociedade do conhecimento, maior investimento privado e menos apoio público para a educação, assim como também a importância cada vez maior de uma aprendizagem permanente durante toda a vida. A dimensão internacional da educação superior é cada vez mais importante e ao mesmo tempo mais complexa (p. 1)

Em nível mundial, a educação superior é ofertada por um conjunto heterogêneo e diversificado de instituições universitárias e não universitárias dotadas de perfis, vocações e missões bastante diferentes, que configuram segmentos diversos dotados de características bem peculiares tanto na esfera pública como na esfera privada. Essas instituições possuem uma distribuição espacial variada, que reflete o estágio de desenvolvimento econômico e social de distintas regiões do planeta e a necessidade da compreensão das múltiplas realidades do complexo espaço que as comporta. No interior do competitivo campo do qual fazem parte transita uma pluralidade de atores que lutam por

fazer nele valer seus interesses, destacando-se: Estado, *policy makers*, reitores, docentes, estudantes, pesquisadores com grande *expertise*, associações de dirigentes de instituições públicas e privadas, entidades acadêmicas e de fomento à pesquisa, bem como patronais e de trabalhadores, além de diversos organismos internacionais. (SOUSA, 2021)

Neste contexto, várias agências multilaterais – notadamente Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – têm ampliado seu interesse no campo da educação superior.¹ De maneira geral, tais agências concebem esse campo como um espaço construído a partir de embates e lutas em torno de sua interpretação, fazendo proposições com o propósito de influenciar as reformas em curso, as quais são orientadas por políticas neoliberais.

Ao apresentarem recomendações para a educação superior, como qualquer outro documento, aqueles produzidos pelas organizações internacionais resultam de determinações históricas que exigem sua apreensão no movimento das contradições que as constituem, visto que se referem, em última análise, às relações sociais. Em seus documentos, essas organizações definem determinados padrões e direções para as reformas verificadas no setor, bem como “legitimam as políticas públicas setoriais, estabelecem às instituições de educação superior modelos globais de avaliação, pesquisa, ensino e lhes impõem exigências de relações internacionais e configurações com o setor produtivo” (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 291-292). Medidas desta natureza reforçam a tese de que as mesmas recomendações estimulam a educação superior a deixar de ser um bem público e direito social universal para se transformar em mercadoria transnacionalizada.

O marco histórico inicial desse movimento, sob os auspícios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi o documento *Universities Under Scrutiny*, de 1987, com a defesa de que o modelo de universidade vigente se encontrava em crise e, como superação a proposta de uma educação superior focada no fornecimento de mão-de-obra qualificada para o mercado, com treinamento altamente especializado para o fortalecimento da competitividade nacional. (ARAÚJO; MACEDO, 2021, p. 27-28).

Um dos mais significativos desdobramentos das políticas formuladas pelos organismos internacionais tem sido a diminuição da presença do Estado tanto na área produtiva quanto na área social. Subjaz às recomendações oriundas dessas políticas a premissa que, sendo reduzida a presença estatal na economia poderá haver, também, a redução de gastos públicos excessivos com políticas

¹ Além das agências multilaterais FM, BM, OMC e OCDE, também a Unesco possui papel importante, em relação ao campo da educação superior, porém ganhando destaque, notadamente, na defesa que promove da importância do financiamento educacional. Essa defesa foi feita ainda na primeira metade da década de 1990, no *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior* (UNESCO, 1995), elaborado em resposta àquele produzido e amplamente disseminado pelo Banco Mundial, também à época – *Educação superior: as lições da experiência* (WORLD BANK, 1994). Entretanto, mesmo existindo divergências quanto às diretrizes dos documentos gerados pelo BM e pela Unesco sobre a educação superior, elas possuem os mesmos fundamentos, o que explica porque, no caso de ambas as agências, possuem papel preponderante “frente aos reordenamentos atuais no mundo de trabalho e para a consolidação de um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho.” (LIMA, 2003, p. 148).

sociais e pessoal, sendo este último fator diretamente associado ao trabalho realizado pelas universidades públicas.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO: DILEMAS E DESAFIOS

Morosini (2014) define os contextos emergentes como “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (p. 386). Nesses contextos, à medida que se constitui em um dos setores de grande importância no processo de adequação do projeto político nacional à nova ordem mundial, a educação superior revela-se como um espaço social relevante que tem buscado alterações em sua configuração, suscitando olhares de diferentes áreas do conhecimento. Em sua constituição, correspondem a cenários incertos que passam por complexos processos de transição social, econômica e política, através dos quais se busca conciliar os desafios e projetos de desenvolvimento da totalidade social com suas questões e problemas estruturais.

A complexidade dos contextos emergentes demanda refletir sobre que rumos são projetados para a universidade como uma instituição que, em sua construção histórica, tem sido o *locus* de produção de conhecimento, pesquisa e inovação. À medida que são marcados por processos de globalização, esses contextos revelam que neles o conhecimento tem se caracterizado como um bem de grande valor. É neste cenário que as instituições de educação superior e, principalmente, “as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas por essa sociedade, sobretudo, aquelas referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia” (BORGES, 2013, p. 68)

Entretanto, é também nos contextos emergentes que tem sido intensificada a necessidade pela busca de alternativas para que a educação superior continue a assumir papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países, o que exige efetivo compromisso estatal com a garantia de sua oferta. Efetivamente, significa não perder de vista que os “Estados, as sociedades nacionais e as comunidades acadêmicas devem ser os atores que definem os princípios básicos nos quais se fundamenta a formação dos cidadãos e cidadãs, cuidando para que ela seja pertinente e de qualidade.” (SPELLER, 2010, p. 18)

No plano mundial, as mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas provocaram um profundo e abrangente processo de reestruturação e reorganização das relações políticas entre os países, o que contribuiu para que a economia do conhecimento passasse a afetar significativamente o campo da educação superior. Na visão de Squirra (2005) a economia do conhecimento pode ser definida “como a mobilização das competências empresariais, acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações.” (p. 262)

Em uma sociedade marcada pela economia do conhecimento a educação superior revela não mais possuir fronteiras, uma vez que passa a ser desenvolvida em um cenário que cria condições propícias para intercâmbios econômicos, sociais e educacionais diversos, os quais implicam novas relações entre países e instituições. Resulta disso o fenômeno de sua transnacionalização, que pode ser

concebido como a sua oferta transfronteiriça, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais, visando o lucro. Na realidade, já na transição do século XX para o XXI, a mercantilização da educação superior acontecia por vias diversas, sendo uma das mais expressivas delas a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos, favorecendo o crescimento constante de instituições lucrativas e a internacionalização da oferta de cursos. (DIAS, 2002)

Todavia, o próprio conceito de economia do conhecimento envolve polêmicas, seja em relação a questões de natureza epistemológica, seja daquelas relacionadas à utilidade que assume frente, no caso, à educação superior. Isto porque, se por um lado, elementos como criatividade e inventividade estão associados a esse tipo de economia, por outro, sua produção ganha força a partir de opções epistemológicas e formas de financiamento que acabam induzindo os parâmetros das relações que constroem entre pesquisadores e a ciência (DIAS SOBRINHO, 2010). Tal fato atesta que esse tipo de economia se faz presente não somente na vida cotidiana dos indivíduos, mas fundamentalmente no contexto das universidades e de outras instituições que ofertam educação superior, na sociedade contemporânea.

Na economia do conhecimento a luta para garantir os princípios e a efetivação da educação superior como bem público, social, gratuito e, portanto, a serviço de todos, tem se intensificado e enfrentado muitos obstáculos. Dentre outras, uma razão para isto é que a educação superior tem passado por grandes transformações, sendo uma das mais expressivas delas o fato de, gradativamente, sofrer a ameaça de deixar de ser um bem público para se tornar um produto privado intercambiado nos mercados, em diferentes regiões do mundo. Nesse contexto, é um setor que “se sente acossado por forças comerciais de tal natureza que *estão conseguindo desestabilizar o caráter de bem público até então inerente à educação*” (GUADILLA, 2004, p. 9 – grifos no original).

Como elemento constituinte da formação humana, a educação deve ser concebida como um bem coletivo e, portanto, um processo cuja realização demanda os esforços do Estado para garanti-lo, razão pela qual não pode ser objeto de disputa do mercado, discussão que ganha relevo no campo mais amplo da educação superior. Todavia, na sociedade globalizada, verifica-se uma disputa em torno da concepção da educação superior, o que ocorre frente às consequências da crescente aplicação dos princípios da economia do conhecimento sobre o setor. Diante disto, em oposição à visão mercantilista de educação superior construída à luz dos princípios da economia do conhecimento, é preciso insistir na defesa deste nível educacional como “um bem público, imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 107). Para tanto, cabe ao Estado a missão de criar e oferecer condições efetivas para que isso se materialize com a qualidade necessária e adequada ao momento histórico em que se vive.

Situando o debate no âmbito da América Latina, verifica-se que esta região possui uma tradição em defender o princípio de que a educação é um bem público e direito social/universal, o que concorreu, inclusive para construção pelos países que a compõem de um modelo de universidade pautado, fundamentalmente, nas ideias de democratização e integração². Em linhas gerais, está

² No contexto da América Latina, a concepção de educação superior como bem público é fortemente defendida por iniciativas diversas, sendo exemplo significativo disto a realização do *Fórum Latino-Americano de Educação Superior* na Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), em de bem acadêmica de vários países e de organismos

fundado no princípio de que, devendo estar inserida na comunidade, a universidade assume o compromisso precípua de buscar alternativas voltadas para transformar as condições existenciais dos indivíduos que a ela pertencem. Na perspectiva de Morosini (2006), os principais postulados desse modelo de universidade são

[...] a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor. (p. 190).

Em nível mundial, a economia do conhecimento apresenta consideráveis desafios à concepção de educação superior como bem público. Neste cenário, um dos grandes desafios enfrentados pela universidade na defesa dessa concepção é o modelo gerencialista que, nas últimas décadas, tem passado a influenciar suas políticas e práticas institucionais. A crítica a este fenômeno precisa considerar que os complexos processos de transição social, econômica, política e cultural presentes na constituição dos contextos emergentes repercutem de maneira significativa sobre a dinâmica da universidade, diante da influência que sofre desse tipo de economia.

4 IMPLICAÇÕES DO MODELO GERENCIALISTA PARA A UNIVERSIDADE

Historicamente, a universidade estabelece múltiplas relações que revelam seu compromisso com determinado projeto de sociedade. “A universidade é parte de um contexto global inclusivo que a determina e que, dependendo de seu funcionamento e sentido, pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade. (Wanderley, 2003, p. 76). Em sua trajetória, essa instituição revela que sua missão precípua é concentrar esforços com a finalidade de produzir conhecimentos nos mais diversos campos da vida humana – cultural, econômico, social, político, etc. –, indicando alternativas para preservá-los.

Na visão de historicidade, é relevante considerar que muitos dos desafios apresentados, nos tempos atuais, para o campo da educação superior, em geral, e à universidade, em particular, não são novos e sim de longa data. Nas últimas quatro décadas, um dos principais desafios diz respeito à aplicação dos fundamentos da Nova Gestão Pública (NGP) na esfera estatal e, notadamente, ao trabalho realizado pela universidade pública.

A NGP incorpora determinados mecanismos de mercado e princípios da gestão privada e, ao adotá-la, os Estados têm passado a assumir o gerencialismo como novo paradigma de gestão, baseado em sistemas de monitoramento e produção de informações, que resultam em forte regulação das

governamentais da região. Do evento resultou importante documento que declara: “A educação superior é um direito humano universal, uma necessidade social e um dever do Estado. Esta é a convicção e base para o papel estratégico que a educação deve assumir no processo de desenvolvimento sustentável, soberano e cooperativo dos países da região” (DECLARAÇÃO, 2009, p. 235).

políticas públicas. Esse paradigma privilegia a eficiência e a produtividade, que se mostram frequentemente associadas a sistemas rígidos de controle, metas previamente definidas e busca de desempenho performático das instituições educativas. A partir da década de 1990, o gerencialismo intensificou o discurso da qualidade e da excelência, ao mesmo tempo em que os programas de mudança de cultura foram produzindo discursos e práticas que orientam a força de trabalho para inovar e aperfeiçoar os serviços, ao mesmo tempo que tornam as organizações mais centradas no cliente (NEWMAN; CLARKE, 2012). Concretamente, introduz e dissemina procedimentos de gestão empresarial na cultura administrativa e na própria organização acadêmica da universidade, além do estimular esta instituição a captar recursos próprios, visando auxiliar em sua manutenção, por meio de contratos de resultados.

Importa considerar que não se trata de coincidência ou de simples alinhamento de ordem modernizadora, mas sim de um movimento que ocorre porque a expansão e consolidação do capitalismo exige a internacionalização das políticas públicas, das regras e normas dos sistemas de gestão, produção, financiamento e consumo em todo o território a que as IES atendem. (THIENGO; ALMEIDA; BIANCHETTI, 2019, p. 276)

O novo gerencialismo acaba caracterizando-se como o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público (BALL, 2005), à medida que faz orientações e promove o remodelando das relações de poder, com o propósito de criar e difundir uma cultura empresarial competitiva. Neste cenário, ganham força processos diversos que se articulam em torno da defesa de uma administração gerencial, referenciados nos moldes da iniciativa privada e promotores do esvaziamento do discurso democratizante das políticas sociais, com reflexos substantivos sobre as áreas da educação e da saúde. Disso resulta a hegemonia da lógica mercantil e produtivista que se institui contando com a “transposição dos conteúdos do mundo empresarial para as políticas públicas do meio educacional, fatos que se podem observar no modelo neoliberal que enfatiza o conceito gerencialista para a administração” (SOUSA; COSTA, 2009, p. 93). Na educação superior, esse modelo se caracteriza pela descentralização dos mecanismos de apoio institucional que atendam a diferentes perfis organizacionais, profissionais e pessoais, ao mesmo tempo que dissemina o discurso de que “as instituições devem assumir performances de qualidade e excelência supostamente livres dos mecanismos anteriores de repressão” (PEIXOTO et al., 2016, p. 723).

Os fundamentos do gerencialismo vêm se mostrando convergentes, inclusive, para as recomendações dos organismos internacionais, que contribuem para que as instituições revelam uma tendência em assumir uma agenda supranacional para a educação superior. Essa perspectiva vem sendo adotada na abordagem da governança e da regulação das atividades do setor, assim como em relação à qualidade, cujos julgamentos passam a ser cobertos por sistemas de gestão, baseados no cumprimento de metas de desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (DALE, 2011). Subjazem a esses mecanismos o racionalismo e a funcionalidade, como elementos típicos de um modelo pautado nas leis do mercado que passam a legitimar os processos de dominação que se instalam a partir das reformas do sistema administrativo, em sua dimensão mais ampla. Dessa forma, as consequências da NGP têm se feito notar com grande intensidade sobre os sistemas de educação superior mundial, revelando que as instituições passam a ser consideradas como um sistema de produção governado por

indicadores e medidas quantificadas, obtidos por meio de diversos instrumentos de avaliação de resultados institucionais e de desempenho dos indivíduos. (MAROY; VOISIN, 2013).

Os reflexos dos princípios do gerencialismo vêm se manifestando no interior da universidade em diferentes direções, merecendo destaque aqueles que orientam discursos e práticas que buscam aprimorar a formação dos indivíduos, visando obter uma relação custo/benefício mais eficiente dos investimentos. Desta forma, os desempenhos e os indicadores mensuráveis convergem para a esfera do mero controle administrativo e burocrático do Estado, dificultando a reflexão sobre as consequências pedagógicas das ações realizadas e o papel da universidade na sociedade. Com efeito, esta postura estatal acaba contribuindo para ofuscar a necessidade de contemplar as especificidades dos sujeitos e instituições no decorrer do processo de formação educacional, o que tem implicações diretas para as práticas acadêmicas e de gestão, tendo em vista alterações que vêm ocorrendo no interior da universidade. Esta postura revela associação direta com o modelo da NGP, estruturado com o propósito de definir regras prescritivas orientadas para a reconfiguração da administração pública, de maneira a adequá-la aos preceitos neoliberais: privatização do público; o mercado como formulador de políticas públicas, com forte impacto naquelas de natureza educacional; concorrência empresarial; orientação para cliente; administração pública como uma instância a ser apartada da própria política (DASSO JÚNIOR, 2014).

Além dos reflexos do modelo gerencialista, nos contextos emergentes e sob a influência da economia do conhecimento, a universidade pública tem enfrentado diversos outros desafios. Na visão de Sousa (2021), esses desafios podem ser encarados como ataques à esta instituição, sendo destacados pelo autor dois deles:

- *consolidação do neoliberalismo como exacerbamento do econômico e expressão maior do capitalismo global.* Especificamente, no que tange à universidade pública, desde as últimas décadas do século XX, esta instituição já vinha sendo alvo de fortes ataques estatais e de grupos interessados em defender e consolidar a concepção de educação superior como mercadoria, consubstanciada, por exemplo, na defesa de medidas como a cobrança de taxas por procedimentos e serviços que antes eram gratuitos. Notadamente, no caso do Brasil, os interesses neoliberais têm revelado alinhamento com a tendência histórica revelada pelo Estado de restrição do público e estímulo à expansão do privado (SOUSA, 2013);
- *recrudescimento do discurso político ultraconservador do que tem sido denominado “nova direita”,* cujo pensamento político resulta da forte associação entre a esfera econômica e o autoritarismo social. Sem dúvidas, esse pensamento não tem compromisso com a democracia, mas apenas com o autoritarismo social, fazendo a defesa da garantia, a qualquer preço, do livre mercado pleno e irrestrito, o que afeta diretamente a educação superior como bem público, em várias regiões do mundo.

5 WORLD-CLASS UNIVERSITY COMO UM CONCEITO EM DISPUTA NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Nos contextos emergentes, o campo da educação superior mundial lida com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento de sua evolução, validando a lógica de mercado a ela associada. Enfrentando a forte aplicação dos princípios do mundo da economia, esse campo tem sua dinâmica alterada mediante a instalação de uma nova lógica surgida nesses contextos e com os quais já vem lidando, desde a década de 1990, revelando que, em particular a universidade pública passou a ser encarada como área de investimento potencialmente lucrativo.

Uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século 21. Esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico.” (LEITE; GENRO, 2012, p. 764).

Influenciada por essa nova epistemologia a educação superior tem passado a ser desenvolvida em um cenário competitivo que estimula a expansão de suas fronteiras em uma sociedade globalizada envolvida pela economia do conhecimento. Este fato faz com que, muitas vezes, as universidades sejam estimuladas a gerar patentes em determinados setores, superando, em muitos casos, as próprias empresas (ALTBACH; SALMI, 2011). Em um contexto de supremacia desse tipo de economia tem se reconfigurado o papel tanto da universidade, como instituição intimamente ligada ao projeto nacional e decorrente de uma construção histórica, como das instituições não universitárias.

É no contexto competitivo da economia do conhecimento que vem sendo disputado o conceito de *world-class university* (WCU) – universidade de classe mundial. Em um sentido mais genérico, as *world-class universities* podem ser concebidas como instituições singulares que, em decorrência da excelência alcançada no ensino e na pesquisa, são reconhecidas como pilares fundamentais do desenvolvimento pleno e soberano dos países ou regiões onde estão localizadas. Configuram-se, assim, como um tipo específico de instituição que sendo difundido, inclusive, pelos organismos internacionais, faz parte de um grupo restrito e seletivo dessa categoria de universidade no mundo. (SOUSA, 2020). As WCU destacam-se pelo elevado padrão evidenciado em suas atividades, de maneira a servir de referência para o comportamento que as demais assumem no campo mais amplo do qual fazem parte.

De acordo com Altbach e Salmi (2011), as principais características desse novo modelo de universidade, que têm se configurado como objeto de intensas disputas no campo da educação superior, são: excelência na pesquisa; liberdade de pesquisa, ensino e expressão; autonomia acadêmica; infraestrutura adequada; financiamento, cosmopolitismo e diversidade. Notadamente, em relação às três últimas características mencionadas, os autores esclarecem que elas correspondem, respectivamente, à garantia por recursos financeiros que podem resultar de investimentos públicos ou de parcerias público-privado; experiências vivenciadas a partir da visão multicultural resultante da interação de diferentes grupos de indivíduos; e variedade de práticas institucionais vivenciadas pelos

atores, além da convivência de indivíduos com distintas origens culturais e sociais. Entretanto, é oportuno ressaltar que essas “características, por sua vez, também compõem, essencialmente, as metodologias dos principais rankings internacionais, o que indica que os ranqueamentos estão alinhados a uma determinada concepção de qualidade e excelência” (THIENGO, BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 1.045), traduzidas no modelo de WCU. Dentre outras razões, isto se explica pelo fato de esse tipo de universidade ser estruturada e avaliada a partir de padrões e critérios globais, validados como parâmetros de qualidade para figurarem nos *rankings* internacionais. De forma geral, os documentos e relatórios dos organismos internacionais expressam a compreensão de que a comparação da qualidade dos sistemas de educação superior dos países têm os rankings como referência básica, o que pode ser exemplificado a partir do declarado na edição de 2018 do *Education At a Glance OCDE indicators*.³

Estudantes em todo o mundo estão cada vez mais conscientes das diferenças de qualidade entre os sistemas de ensino superior, como tabelas de classificação entre os sistemas de ensino superior, como tabelas de classificação e outros rankings universitários são amplamente difundidos. Ao mesmo tempo, a capacidade de atrair estudantes internacionais tornou-se um critério na avaliação do desempenho e da qualidade das instituições. (OCDE, 2018, p. 223 – tradução do autor)

Para Altbach (2013), a luta travada no campo da educação superior visando à construção do conceito de universidade de classe mundial, mostra que a globalização da erudição, as normas de disciplina, os métodos eleitos como os mais produtivos para a pesquisa e os temas tendem a ser estabelecidos pelos pesquisadores líderes de países ocidentais. Nessa lógica, não somente as universidades chinesas, por exemplo, mas a maioria das universidades asiáticas enfrentam uma situação de desvantagem, quando situadas na globalização da educação superior, à medida que passam a exportar grandes talentos para universidades situadas predominantemente em países que adotam o inglês como língua materna e estão situadas no hemisfério norte. “O poder acadêmico do discurso é controlado nos sistemas ocidentais, e o mercado estudantil é dominado e dividido pelas potências tradicionais.” (SONG, 2018, p. 739).

Por último, vale ressaltar que, à medida que atuam fortemente na pesquisa, as *world-class universities* investem na definição de políticas institucionais que resultem em apoio e encorajamento aos acadêmicos para que publiquem trabalhos em revistas internacionais de impacto científico e cultural em países de língua inglesa, bem como na captação de professores de renome internacional (HALZEKORN, 2011). Todavia, ainda que venha se configurando em algo desejado pelos países de diferentes regiões do mundo, a própria construção desse novo modelo de universidade é envolvida em desafios e polêmicas, razão pela qual Altbach (2004) alerta que “todos querem uma (universidade classe do mundo ou mundial), ninguém sabe o que é, e tampouco alguém sabe como adquirir uma” (p. 2).

³ Publicado pela primeira vez em 1997, o relatório *Education At a Glance OCDE indicators* é considerado o documento de referência deste organismo internacional acerca da situação da educação dos países participantes (membros e parceiros), comparada em uma perspectiva internacional. Dessa forma, é a “fonte oficial de informações sobre a situação da educação no mundo, que fornece dados comparativos da estrutura, do financiamento e do desempenho de sistemas educacionais em países membros e parceiros” (PALAVEZZINI; ALVES, 2020, p. 260).

Ademais, como estão inseridas em um campo marcado por contradições e impasses, muitas vezes, a opção das instituições em se construir como este tipo de universidade entra em choque com outra necessidade sua – a construção de uma identidade institucional, considerando seu compromisso em servir aos interesses nacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão feita neste artigo ancorou-se na premissa que o exame de condicionantes históricos, sociais e políticos permite compreender que as mudanças ocorridas no campo da educação superior, ao longo do tempo, fazem parte de uma totalidade cultural. Nesta perspectiva, abstração dos fenômenos relacionados a esse campo torna possível entender as metamorfoses por ele sofridas, considerando as políticas definidas para o setor e a atuação dos diferentes grupos nele interessados, sem, contudo, perder de vista a concretude da realidade.

A crescente transposição dos princípios do mundo da economia para o campo da educação superior acaba validando a ideia de que, nesse campo, o que está em jogo é a instalação de uma nova lógica surgida nos contextos emergentes. Neste cenário, embora a educação superior como um todo seja afetada, em particular, a universidade pública tem passado a ser encarada como área de investimento potencialmente lucrativo, em uma sociedade globalizada. Na perspectiva de Oliveira e Moraes (2016, p. 91), “a globalização econômica e a acumulação do capital passam, no contexto atual, pela chamada economia do conhecimento, o que implica na adoção de estratégias e mecanismos que ampliem a subordinação formal e real da produção do conhecimento ao capital”.

Em geral, os documentos produzidos pelos organismos internacionais sobre a educação superior expressam intenções e diretrizes que levem à construção de um mercado para o setor, considerando sua transnacionalização em um mundo globalizado, tomando como referência o que a OCDE defendeu a respeito, ainda em 1987. Evidenciam elementos que, desde então, vêm concorrendo para a formulação da concepção de educação superior como mercadoria, em contraposição à concepção de educação superior como bem público direito universal/social e, portanto, inalienável.

A discussão da educação superior como bem público passa, necessariamente, pela consideração do tempo e do espaço nos quais suas políticas dão concebidas e implementadas na defesa dessa concepção. Essa concepção orienta a missão da educação superior como um importante espaço, cujo principal papel é promover a formação de cidadãos competentes, em termos profissionais e científicos, além de comprometidos com o projeto social do país. Desta forma, opõe-se frontalmente à visão de educação superior como mercadoria, defendida pelo ideário neoliberal.

Por fim, cabe ressaltar que, como uma das marcas mais expressivas de contextos emergentes, a economia do conhecimento passou a ganhar força no final da década de 1990. Nesses contextos, a dinâmica da universidade revela dilemas, desafios e tendências influenciados pelos princípios político-ideológicos norteadores do discurso desse tipo de economia para as reformas em curso em um contexto competitivo e globalizado. Exemplo emblemático disso são as *world-class universities* que, como uma nova tipologia de universidade no mundo globalizado, têm passado a serem financiadas

pesadamente pelo mercado que, por sua vez, acaba direcionando e cobrando delas retornos desses mesmos investimentos (ALTBACH, 2006).

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. The costs and benefits of world-class universities. **Academe**, 90(1), 2004, p. 20–23.
- ALTBACH, P. G. **International Higher Education: reflections on policy and practice**. Massachusetts: Center for International Higher Education Lynch School of Education. Boston College, 2006.
- ALTBACH, P. G. Troca de cérebros ou fuga de cérebros: alguém se importa com os países em desenvolvimento? **International Higher Education**. n. 72, 2013, p. 81-82. [Edição brasileira publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College].
- ALTBACH, P. G. ; SALMI, J. (Eds.). Introdução. *In*: ALTBACH, P. G. SALMI, J. (Eds.). **The road to academic excellence: the making of world-class research universities**. Washington: The World Bank, 2011, p. 4-18.
- ARAÚJO, M. A. D.; MACEDO, M. N. Mercantilização da educação superior no Brasil: expansão e regulação. *In*: CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A.; SANTOS, G. M. T. (Org.) **Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2021, p. 25-57.
- BORGES, M. C. A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 122, jan./mar. 2013, p. 67-80.
- DALE, R. Constructing risk management of higher education sector through reputational risk management of institutions. *In*: MOROSINI, M. C. (Org.). **Qualidade da educação superior: reflexões e práticas investigativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 32-53. Disponível em <<http://www.pucrs/edipucrs>>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- DASSO JÚNIOR, A. E. Agências reguladoras e reforma gerencial da administração pública no Brasil: “promessas não cumpridas”. **Revista de Administração Dom Alberto**, v. 1, n. 1, dez. 2014, p. 1-27.
- Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, 2009, p. 235-246.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2013, p. 107-126.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, 2018, p. 1-4.
- DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?. Porto Alegre, mimeo. **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas**. Abr. 2002.
- GARCÍA GUADILLA, C. **Tensiones y transiciones: educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio**. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 2004.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- HAZELKORN, E. **Rankings and the reshaping of higher education**. Londres: Palgrave, 2011.
- KNIGHT, J. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades e retos. In.: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Ed.). **Educación superior en América Latina**. Colombia: Mayol Ediciones, 2005, p. 1-38.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: *quo vadis* America Latina? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.
- LIMA, K. R. S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 31, p. 145-153, 2003.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.
- MOROSINI, M. C. Gestão e modelos de universidade – conceitual: modelo latino-americano. In: MOROSINI, M.C. (Ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**, vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 227-228.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014, p. 385-405.
- NEWMAN, J; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012.
- OLIVEIRA, J. F. A. ; MORAES, K. N. Produção do conhecimento na universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 73-95, out./dez., 2016.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf> Acesso em: 03 nov. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Documento de política para el cambio y el desarrollo em La educación superior**. Paris, 1995.
- PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. M. Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil. **Argum.**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 256-269, set./dez. 2020.
- PEIXOTO, M. C. L.; TAVARES, M. G. M.; FERNANDES, I. R.; ROBL, F. Educação superior no Brasil e disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 719 - 737 set./dez. 2016.
- SONG, J. Creating world-class universities in China: strategies and impacts at a renowned research university. **Higher Education**, 2018, n. 75, p. 729-742.
- SOUSA, J. V. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão: 1995-2001**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2003.

- SOUSA, J. V. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Liber; FE/Universidade de Brasília, 2013.
- SOUSA, J. V. *World-class universities* como conceito em disputa na educação superior. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 582-598, set. dez. 2020.
- SOUSA, J. V. História da Educação Superior In: MORISONI, M. C. (Org.) **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2021, v.2, p. 25-207.
- SOUSA, J. V.; COSTA, P. A. L. Escolas de governo: o governo na escola. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; III Congresso Interamericano de Política e Administração, 24, 3, 2009, Vitória. **Anais[...]**. Vitória: UFES, 2009, p. 87-105.
- SPELLER, P. Marco da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil**: em tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 13-28.
- THE WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 1994.
- THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; DE MARI, C. L. Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, out./dez., 2018.
- THIENGO, L. C.; ALMEIDA, M. L. P.; BIANCHETTI, L. Universidade de classe mundial no contexto latino-americano e caribenho: o que dizem os organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 35, n. 76, p. 259-278, jul./ago. 2019.
- WANDERLEY, L. E. W. **O Que é universidade?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Recebido em: 10 de novembro de 2022.

Aprovado em: 22 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/repr.v14i1.10500

ⁱ Professor Titular da Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - AEUDF (1985) e em Letras Português e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (1994). Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Sociologia (2003) pela UnB. Pós-Doutorado em andamento pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação de Educação Superior (GEPAES) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq.

E-mail: sovieira1@gmail.com

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287025746166245>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6948-1549>

DOCÊNCIA E PESQUISA EM *TESSITURA*:**uma inspiração em Marília Morosini****TEACHING AND RESEARCH IN *TESSITURA*:****an inspiration in Marília Morosini****Maristela Pedriniⁱ**

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar um recorte de memórias sobre contribuições ao meu percurso formativo para a docência, mobilizadas pela Profa. Dra. Marília Morosini, estimada homenageada neste dossiê, notável pesquisadora, orientadora da minha trajetória acadêmica em nível de Doutorado e Estágio Pós-Doutoral junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Revisitar esse percurso faz evocar a qualidade acadêmica experimentada e, sobretudo, o *de vir* docente que reverbera a profissionalidade, a atitude ética e comprometida que a referida professora transborda e transcende, à medida inspira novas coreografias para formação docente, em *tessitura*, através do olhar para os contextos emergentes.

Palavras-chave: Formação docente. Profissionalidade. Experiência. Tessitura. Contextos emergentes.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present an excerpt of memories about the contributions to my training as a teacher and researcher mobilized by Prof. at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Revisiting this path evokes not only the academic quality experienced, but, above all, the coming of a teacher who reverberates the professionalism, the ethical and committed attitude that the aforementioned teacher overflows and transcends, as she inspires new choreographies for teacher training, in texture, by looking at emerging contexts.

Keywords: Teacher training. Professionalism. Experience. Weave. Emerging contexts.

1 INTRODUÇÃO

O mestre é um artesão da presença.

(LARROSA, 2018, p. 193)

Revisitar memórias e relatar os movimentos, conceitos, construções, (re) construções e (re) significações que marcaram a tessitura da minha formação enquanto docente e pesquisadora evocam a necessidade de compartilhar uma das etapas mais significativas dessa trajetória desenhada com o ingresso no Programa da Pós-Graduação em Educação junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano 2002.

O curso de Mestrado em Educação, com a dissertação intitulada “Estágio Docente: uma experiência compartilhada”, com orientação da Profa. Dra. Marlene Corroero Grillo, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se constituiu em impulso para tornar-me uma professora-pesquisadora e construir um referencial epistemológico em consonância com os novos paradigmas educacionais e com o verdadeiro papel do educador na sociedade do conhecimento, saberes esses que sustentam minha prática docente, sempre em construção.

Essa etapa de formação promoveu uma oxigenação nos meus desejos e sonhos, preparando-me para a docência em nível superior e, ao mesmo tempo, possibilitando o aprofundamento dos aportes teóricos sobre o processo educacional e da pesquisa em educação. Vivenciar esse cotidiano acadêmico motivou-me a buscar o doutoramento em educação junto à mesma universidade que me proporcionou qualificar meus saberes e fazeres na docência.

A aprovação na seleção para o Doutorado em Educação, no ano 2005 me possibilitou continuar interagindo num espaço de formação de excelência em educação, que conta com professores que se destacam não só pelo conhecimento, mas por serem motivadores do estudo, para a investigação, para a produção de conhecimentos, mas acima de tudo, pela sensibilidade, grandeza de espírito e humanização.

Foi nesta nova etapa que tive o privilégio de conhecer e contar com a orientação da Profa. Dra. Marília Morosini, referência na pesquisa em Educação Superior, bem como, interagir com toda a grandeza desse ser humano, inspirando-me e, com seu exemplo, impulsionando-me na minha trajetória formativa, mobilizando muitas apropriações e construções não só profissionais, mas, também, pessoais, à medida que acreditou que eu poderia ser protagonista da minha formação.

Assim, é com o início das aulas para o cumprimento dos créditos teóricos que tive o primeiro contato com a Prof^a Marília e, paralelamente, a orientação individual, para o desenvolvimento da tese intitulada “A Universidade e a tessitura da docência”, que culminou com desenvolvimento do Estágio Doutoral na Universidade do Porto, em Portugal, com coorientação da Profa. Dra. Carlinda Leite. Esta etapa foi o momento de estreitar os laços acadêmicos com minha orientadora, como também, experimentar o que afirma Larrosa (2018, p. 193) “O mestre é um artesão da presença”. Assim, a presença da minha orientadora em todo o processo vivenciado, com sua atenção, sensibilidade,

acolhimento e entusiasmo pelo ensinar foi um divisor de águas tanto em nível profissional quanto pessoal, pois sua dedicação, exemplo e competência, mobilizaram em mim a tessitura da docência, ou seja, vivenciar minha própria tese.

Nesse sentido, compartilho um pouco do vivido nesta experiência, como também, as reflexões e ações desencadeadas através do Estágio Pós-Doutoral, também com orientação da referida professora, com enfoque no estudo “A constituição de saberes docentes em contextos emergentes no Ensino Superior”, tema complexo e contemporâneo, que coloca em debate a qualidade do ensino superior e a internacionalização, aspectos desenvolvidos com maestria pela professora homenageada.

Assim, com os escritos que seguem busco situar o leitor através de um resgate de vivências, ancoradas no sujeito acadêmico da Profa. Dra. Marília Morosini e seus contributos para a tessitura da docência, enquanto *de vir*. Para tanto, a metodologia é a narrativa de uma história de vida, autoral, que busca compartilhar o vivido e o sentido num movimento cuja presença da professora orientadora marcou para além do espaço de sala de aula, ressignificando a mediação pedagógica, como refere Larrosa (2018, p.194) “Para que a mediação seja possível, o mestre tem que dar tempo, luz, presença e palavra”. A Prof^a Marília corporificou as palavras “*tempo, luz, presença e palavra*”, criando possibilidades e mostrando que o espaço de sala de aula pode ser transformador, iluminando a mediação pedagógica com sabedoria, respeito, segurança, competência profissional e generosidade, como referiu Freire (1996, p. 103): “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Nesse sentido, é meu desejo que, através do presente texto, o leitor possa compreender os movimentos da “Docência e Pesquisa em *tessitura*: uma inspiração em Marília Morosini” neste breve recorte de um imenso oceano de aprendizagens vivenciado em interação com a referida orientadora, expoente na pesquisa em educação em nível nacional e internacional.

2 DIÁLOGOS INICIAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.

(FREIRE, 1998, p. 32)

Os diálogos e encantamentos iniciais se deram através das disciplinas para o cumprimento dos créditos obrigatórios da grade curricular do curso de doutorado em educação, como já referido. Assim, as leituras realizadas no Seminário Avançado em Educação, coordenado pela Profa. Dra. Marília Costa Morosini e intitulado “*Professorado, Educação e Saberes* oferecido no Curso Pós-Graduação – Doutorado em Educação da PUCRS no ano 2005 tiveram como objetivo oportunizar o aprofundamento sobre a Formação de professores no Ensino Superior. É muito presente a primeira aula deste seminário em que fomos acolhidos pela Prof^a Marília com o poema “Aos Meus Amigos de Vinícius de Moraes” trazendo a dimensão humana da relação pedagógica, sensibilizando e mostrando

uma educadora para além dos limites dos conhecimentos técnicos e científicos, evocando sentimentos e afetos no estabelecimento de vínculos na mediação em sala de aula, remetendo às palavras de Freire (1996, p. 160) “E ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria”, o que valida a importância da dialogicidade, da amorosidade e domínio científico na relação pedagógica.

Outro destaque que faço é em relação à disciplina Prática de Pesquisa Construindo o Estado de Conhecimento de sua dissertação ou tese que foi a oportunidade compreender o papel da pesquisa na educação e de aprender a construir uma pesquisa, a partir de um percurso metodológico, com aprofundamento sobre a Metodologia da Pesquisa em Educação. Nesse caso específico, foi possível uma imersão na prática de pesquisa por meio da realização de uma investigação sobre “A formação docente no Universitas”. Para o desenvolvimento da referida investigação foi analisada a categoria temática “Corpo Docente”, subcategoria “Formação Docente”, do ano 2000 até o ano 2002 no banco de dados do Universitas. Os dados coletados junto ao Universitas foram analisados quali e quantitativamente e reafirmaram a importância da formação docente, enquanto uma possibilidade para a reconstrução do processo pedagógico. Ainda, mostraram a necessidade de os docentes buscarem o aprimoramento contínuo, num fazer-se e refazer-se cotidianamente alicerçando-se em saberes acadêmicos, práticos e da experiência (TARDIF, 2002), a fim de lidar com as instabilidades e ambiguidades do cotidiano escolar.

A referida análise documental colocou em discussão os grandes enfoques da temática “Formação Docente” que passa por uma formação inicial, mas que pressupõe um processo continuado de formação qualificada, que somente terá êxito se existirem políticas educacionais que possam sustentar uma nova lógica de escola e de educação, enquanto promoção humana ao longo da vida, superando o enfoque tradicional da ação educativa.

Tal constatação, atualmente, é reafirmada pela Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, de 20 de dezembro de 2019 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E, ainda, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, Nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Revisitar as interações na relação pedagógica nesta etapa descrita remete à afirmação de Nóvoa (2000, p. 10) “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensino a nossa maneira de ser”. Sobre o exposto, reafirmo que a oportunidade de interagir com tão qualificada educadora, abriu inúmeras possibilidades para a concretização de alguns desejos e sonhos diante da carreira acadêmica que se aprimorava.

2.1 Contextualizando os caminhos para construção da tese

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

(FREIRE, 1998, p. 110)

Tendo em vista minha trajetória na educação, a opção pela Linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores tinha como mote a proposta de investigar o papel da formação universitária na construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, hoje Anos Iniciais. Para tal investigação busquei destacar os fatos relevantes no percurso da construção da docência e a forma de como as experiências de vida contribuíram para dar sentido às vivências no processo de formação pessoal e profissional de um grupo de docentes que atuam no referido nível de ensino.

O alicerce teórico para essa investigação encontrou iluminação através de pesquisas realizadas por diferentes autores, entre os quais destaco Abrahão (2006), Ferrarotti (1998), Josso (2004), Nóvoa (1998), Morosini (2005), Tardif (2002) e Leite (2002), cujos estudos muito contribuíram com minha investigação situada no paradigma naturalístico construtivista, fundamentada na metodologia de Histórias de Vida para a coleta e análise de informações no sentido de construir um conhecimento para a compreensão do fenômeno do *de vir* docente. As histórias de vida das docentes participantes da pesquisa foram interpretadas através dos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), processo que oportunizou a compreensão singular e sociocultural das vivências de cada docente na trajetória da formação profissional.

O estudo visou contribuir no aprofundamento do conhecimento sobre a formação docente com a tese de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construída a função docente, pela articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar, a reflexão sobre a prática e a subjetividade de cada docente (TARDIF, 2002). Daí a compreensão de que a docência não se reduz a um manual com prescrições técnicas, mas é um fenômeno que agrega toda a complexidade do *ser, do conhecer, do fazer e do conviver* do sujeito que desempenha a docência.

A docência em diferentes níveis de ensino me possibilitava vivenciar a realidade pedagógica, seus problemas, desafios e dúvidas constantes, emoções, exigências e encantamentos. Proporcionava, ainda, acompanhar, investigar e refletir como nós, educadores, nos constituímos desde a formação inicial e ao longo da carreira, à medida que transpomos os conhecimentos acadêmicos para a prática e construímos os saberes da experiência a partir de nossa subjetivação, como afirma Larrosa (2004, p. 154): “A experiência é o que nos passa, ou o que nos toca ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa”.

Partindo do exposto, com a orientação segura e qualificada de Morosini, defini como problema de pesquisa: *Qual o papel da formação universitária na tessitura da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Assim, busquei investigar qual o papel da formação universitária, através do Curso de Pedagogia, para a construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e como as experiências da vida contribuem para dar sentido às vivências no processo de formação pessoal e profissional das docentes participantes desse estudo. Entendo que investigação realizada tem grande relevância social, pois, neste novo século, estão ampliados os debates sobre a formação docente considerando o papel exercido pelos educadores na reconstrução da sociedade. E, também, os impactos causados pelo momento pandêmico colocam o docente, sua atuação e formação no centro de uma discussão essencial que objetiva a recomposição das aprendizagens e a superação de várias problemáticas emergentes no campo educacional.

É fato que conhecimentos construídos acerca do fazer docente contribuem com argumentos e subsídios para a compreensão do processo de formação docente no sentido de reconhecer a importância pesquisa no campo da formação de professores. Entretanto, é importante mencionar que busquei compreender o fenômeno da formação docente sobre o prisma da formação universitária, processo que é pessoal e intransferível, desta forma não cabem generalizações. Nesse sentido Abrahão (2006, p. 161) nos esclarece: “As (auto) biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conceito de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória.”

A busca do aprofundamento dos processos vivenciados possibilitou a reflexão sobre as narrativas de docentes e a compreensão de como se constrói a docência Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As narrativas das docentes participantes da pesquisa constituíram um *corpus* para análise e estudos propostos nos objetivos da presente pesquisa, no que tange à compreensão de como se constrói a docência, ou seja, a formação de professores. Segundo Josso (2004), os relatos de histórias de vidas ou autobiográficos constituem uma metodologia que propicia a compreensão do universo da singularidade que se constrói num processo temporal, circunstancial e intercultural.

Tais relatos oportunizaram a socialização do processo vivido pelos educadores no caminho de sua formação para a docência, revelando a diversidade e a heterogeneidade dos desejos que mobilizam os estudantes dos cursos de formação docente, os docentes no início de carreira e os profissionais experientes no sentido de estarem em formação contínua. Nesse sentido, a escolha das cinco professoras que foram os sujeitos da investigação foi intencional e fundamentou-se nos seguintes critérios de seleção: ingressaram no curso superior após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; são egressas do mesmo curso e da mesma universidade e atuavam na mesma escola, juntos aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar, que os critérios acima não uniformizam a experiência, uma vez que cada uma das docentes possui sua trajetória de vida pessoal e profissional, não apenas marcada pela diferença cronológica, mas sim pela essência de suas subjetividades e riqueza de suas interações ao longo da existência e da carreira. A coleta de informações para a realização da investigação ocorreu mediante o emprego da metodologia de investigação das narrativas no intuito de buscar a contextualização do tornar-se docente, buscando as interfaces, o diálogo entre o individual e o sociocultural para a construção de um conhecimento que é tecido nas inter-relações dos aspectos subjetivos e sociais, contextualizados, envolvendo o eu e suas inserções no mundo intra e intersubjetivo.

Sobre a metodologia em questão Leite (2006) pontua que se faz necessário um roteiro para o início do diálogo, de forma que a História de Vida não seja “dirigida”, tão pouco inteiramente aberta; os tópicos do questionamento garantem o foco da investigação. Assim, no estudo realizado, as Histórias de Vida das docentes deram a conhecer o processo vivido no tornar-se docente, processo esse atravessado pela contextualização da temporalidade, da consciência, da subjetividade e da identidade de cada uma, com destaque aos processos circundantes do viver de cada participante da investigação, interpretados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1979).

Num estudo dessa natureza em que não poderemos reduzir vivências, experiências, saberes, emoções e sentimentos a frequências quantificáveis matematicamente, objetivamente, é meu entendimento que os princípios da análise de conteúdo das Histórias de Vida das participantes da pesquisa ofereceram subsídios para a compreensão da epistemologia da prática docente, como destaca Engers (1994, p. 70-71): “[...] em um estudo qualitativo cujos resultados são inerentes ao grupo em questão, não se generalizam os resultados, mas estes servem para compreender as tramas que evidenciam o cotidiano escolar e daí absorver subsídios para posterior ação.”

Durante todo o processo de elaboração do projeto de pesquisa e de sua execução, a relação orientanda-orientadora se fortaleceu e a qualidade da produção da tese em foco contou com a orientação, ponderações, a visão crítica, o diálogo, a relação de construção teórico-prática num processo intenso que levou a tese produzida a concorrer ao prêmio melhor tese CAPES no ano 2009, destaque que denota a qualidade do conhecimento produzido.

Posso afirmar que é impossível mensurar todos os movimentos desencadeados a partir dessa intensa vivência e convivência acadêmica com a Prof^a Marília, alavancando, assim, o meu perfil de pesquisadora. Com leveza, mas com competência e propriedade, Morosini se constituía em inspiração e motivação constante, alicerce para indagações disparadoras de desejo para a pesquisa, para aprofundamento dos conhecimentos sobre a formação docente, ao mesmo tempo em que, iluminava o ser pessoa de todos os que com ela conviviam e convivem.

2.2 Desejos e possibilidades: o Estágio de Doutorado no Exterior

A autonomia é realmente um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional.

(Contreras, 2002, p.208)

Tendo qualificado meu projeto de pesquisa em 16/01/07 de acordo com ata de aprovação, minha orientadora, fomentou a possibilidade de que eu pudesse me inscrever junto ao Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior para concorrer a uma vaga de Estágio de Doutorado no exterior, considerando a importância de uma imersão como essa tanto em nível pessoal, quanto profissional. Tal movimento fundamentou-se na experiência própria de minha orientadora que tem

uma trajetória inspiradora, se debruçando sobre temáticas como a qualidade na educação superior e internacionalização, mote de suas pesquisas.

Assim, elaborado o Plano de Estudos no exterior, o mesmo foi aprovado pela orientadora brasileira Profa. Dra. Marília Costa Morosini (PUCRS) e co-orientadora estrangeira Profa. Dra. Carlinda Leite (Universidade do Porto – Portugal), e enviado ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a fim de concorrer a referida vaga.

Candidatar-me a uma Bolsa para Estágio de Doutorado no Exterior, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre a formação docente e contribuir com os avanços da produção de conhecimento na referida área, era um sonho que se tornou realidade e, apesar dos desafios e insegurança inicial, se tornou numa rica experiência, que contou com o estímulo da minha estimada orientadora, que esteve acompanhando todos os momentos com todo o cuidado e responsabilidade que lhe são peculiares. Novas experiências, novos conhecimentos e novos “*de vires.*”

O Estágio de Doutorado no Exterior realizado junto à Faculdade de Educação da Universidade do Porto, em Portugal, de Outubro de 2007 a Fevereiro de 2008, proporcionou aprofundar os estudos propostos pela Tese de Doutorado em Educação, curso iniciado em 2005 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo que considero importante destacar que o referido estágio, contribuiu para o enriquecimento pessoal, profissional e acadêmico, oportunizando o aprofundamento teórico-prático referente à temática focalizada dos meus estudos.

Além disso, as similitudes com o trabalho desenvolvido pela Professora Doutora Carlinda Leite na Universidade do Porto (Pt) propiciaram um entrelaçamento de saberes construídos sobre a formação docente, mote da minha investigação. Ainda, o estágio em foco teve como pano de fundo o intercâmbio entre dois países que falam a mesma língua e o espaço acadêmico de duas universidades que se destacam na pesquisa em Educação: a Universidade do Porto e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, abrindo possibilidades de um diálogo mais estreito entre as duas instituições possibilitando a construção do conhecimento na área de investigação.

A pesquisa sobre a tessitura da docência a partir da formação acadêmica em dois países que se entrelaçam com um passado histórico, que falam a mesma língua e entre instituições que produzem conhecimento expressivo na área da educação, contou com o seguinte Plano de Estudos para o Estágio de Doutorado na Universidade do Porto, em Portugal: integrar-me ao grupo de pesquisa da orientadora portuguesa, a fim de buscar subsídios para aprofundamento teórico e trocar conhecimentos sobre o processo de construção da profissionalidade docente na Educação Básica; frequentar aulas relacionadas à Linha de Pesquisa para o aprofundamento e apropriação de conhecimentos relacionados à área de investigação; buscar referenciais teóricos para o estudo e aprofundamento dos conhecimentos; estabelecer comunicação entre a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Educação da Universidade do Porto no sentido de promover o avanço da produção do conhecimento na área de Formação Docente, a partir da interação entre as duas instituições que se dedicam à pesquisa e visitar escolas de Educação Básica em Portugal, na região do Grande Porto, para tomar conhecimento de como os professores narram suas experiências de vida e formação docente, entre outras atividades.

De acordo com o Plano de Estudos e Atividades no Exterior apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Ministério de Educação – Brasil, as atividades desenvolvidas nesse período de estágio de doutoramento Universidade do Porto, muito contribuíram para o desenvolvimento de minha investigação através da riqueza proporcionada pela imersão teórica, contato com professores de referência como Antônio Nóvoa.

Cabe aqui o registro de agradecimento ao apoio da Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilitaram a realização desta experiência, pois sem o financiamento obtido, eu não teria condições de subsidiar o curso e minha estada fora do país durante a realização do estágio em foco. Agradecimentos, também, pela acolhida e abertura da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade do Porto (PT) espaço de excelência acadêmica, onde fui muito bem recebida e onde realizei estudos que marcaram minha trajetória pessoal e profissional.

Meus agradecimentos, também, de forma especial, à minha orientadora, por me apresentar esta possibilidade de enriquecimento acadêmico e pessoal, possibilitado pela sua experiência e, acima de tudo, generosidade por me motivar a esta busca e por entender que experimentar tal vivência muitas seriam as mudanças e contribuições para a vida de quem a vivesse. Assim, enquanto orientadora, Prof^a Marília Morosini fundou possibilidades, acolheu meus desejos e sonhos e revelou sua essência, sempre com muito entusiasmo, estabelecendo pontes para que a experiência fosse rica e inesquecível, como realmente foi.

Destaco aqui, o papel da Professora Dr^a Carlinda Leite, minha orientadora da universidade portuguesa, que com sua competência, simpatia e acolhimento, foi mais uma grande inspiração, se fez presente em todos os momentos da estada na Universidade do Porto, incentivando-me e orientando-me durante minha caminhada com profissionalismo e afeto.

O período de estudos e pesquisa na Universidade do Porto foi acompanhado com o olhar atento pela orientadora Prof^a Marília que teve o cuidado de estar sempre presente, seja através do meio digital ou telefônico, com recursos da época, para além da orientação acadêmica, dando o apoio e o incentivo, que foram essenciais em todo o percurso.

As vivências foram muitas, das quais destaco: frequentar aulas dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade do Porto, acessar o acervo da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para aprofundamento teórico, visitar escolas de Educação Básica na região do Grande Porto, participar de congressos, palestras, cursos, conferências e trocar experiências com outros bolsistas do Brasil e de outros países que desenvolvem seus estudos na FPCEUP. Além disso, foi possível a publicação em eventos científicos, sendo que destaco os trabalhos socializados no IV Colóquio em Questões Curriculares e no 7º Congresso de Psicologia da Saúde, com a apresentação de duas comunicações livres intituladas: “Saberes docentes e profissionalidade”, em co-autoria com Morosini e “O papel do brincar no encantamento humano”, experiências muito ricas e que promoveram muitas e ricas aprendizagens.

As disciplinas cursadas que possibilitaram a ampliação dos aspectos teóricos e metodológicos da minha tese, foram: Estudos sobre Aprendizagem, Políticas, Currículo e Gestão da Educação,

Territorialização da Educação e Mediação escolar e Construção de identidades e Formação de Professores, ministradas pela orientadora portuguesa Profa. Carlinda Leite.

Outra contribuição de fundamental relevância oportunizadas no período de Estágio de Doutorado foi a participação no Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto que possibilitou a busca de subsídios para aprofundamento teórico e a troca conhecimentos sobre o processo de construção da profissionalidade docente na Educação Básica e a participação nas Sessões de Saberes Partilhados do centro de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto e acompanhamento da co-orientadora estrangeira nas atividades de ensino e pesquisa para o intercâmbio de experiências e saberes construídos na área de investigação.

Para conhecer a realidade da Educação Básica em Portugal e o processo de formação para a docência, a atuação dos professores no sentido de compreender como os professores narram suas experiências de vida e formação docente, visitei escolas e entrevistei professores que atuam nas no 1º Ciclo da Educação Básica, a fim de estabelecer interações entre professores de Portugal e do Brasil (professores da escola-campo de investigação da minha pesquisa). Outro ponto alto desta vivência foi, sem dúvida alguma, conhecer a Escola da Ponte, na Vila das Aves, referência em propostas inovadoras para a educação, popularizada no Brasil por Rubem Alves (2003), promoveu a reflexão e a constatação de que é possível a (re) invenção da educação.

Os estudos desenvolvidos nas disciplinas e atividades acima relacionados contribuíram de forma enriquecedora para a escrita de minha tese, pois foi uma oportunidade de interagir nesse espaço acadêmico de excelência em Educação em que se constitui a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os contributos abrangem a ampliação do referencial teórico, as reflexões sobre a formação docente, a troca de experiências, bem como o aspecto da organização dos sistemas educativos em Portugal e todas as questões subjacentes a esse processo.

É meu entendimento, ainda, que a oportunidade de participar de outras atividades tais como: palestras, cursos, atividades acadêmicas, encontros para formação profissional, eventos, participação em defesas de teses, conferências, cursos desenvolvidos pelo Serviço de Educação Contínua dessa faculdade, sessões do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP) e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE) foi um espaço privilegiado e de intensa aprendizagem no que se refere ao processo vivenciado pelos professores da Universidade do Porto na construção da profissionalidade docente. É, sem dúvida alguma, um movimento que mostra o desenvolvimento da autonomia intelectual docente e o compromisso com uma formação em constante atualização a partir da socialização e saberes e experiências.

Diante do exposto, o Estágio de Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal, se constituiu uma experiência alargada, agregando conhecimentos em todos os níveis, uma vez que pude fazer uma imersão em outro espaço de formação, em outra cultura, que mais do que diferenças, mostraram-me similitudes e pontos convergentes no que se refere à trajetória de formação para a docência. Experiência ímpar, em que encontrei eco para a realização de uma utopia, que não é só minha, mas de todos aqueles que acreditam na educação como *libertação* do ser humano (Freire, 1994). É meu entendimento que, como educadores temos um

compromisso social e, para tal, precisamos estar continuamente em processos de aprendizagem mobilizadores de intervenções sociais.

Além das importantes contribuições aqui relatadas, a conclusão do Doutorado em Educação abriu muitas oportunidades profissionais, sendo que tive a oportunidade de atuar como docente na Faculdade de Educação (PUCRS), no ano 2010/2011, participar do Centro de Estudos em Educação Superior e, também, fazer parte do grupo de Pesquisa Universitas/RIES, coordenados pela Profa. Marília Morosini.

As relações acadêmicas estabelecidas nos diferentes espaços, a articulação entre os pares, o estudo e pesquisas junto aos demais colegas orientandos e a grande inspiração em Morosini consolidaram um desejo de aprimoramento contínuo, mesmo depois da conclusão do curso de Doutorado, ou seja, a formação continuada é presença constante na trajetória de vida e da profissão, validando a indissociabilidade do ser pessoal e profissional (NOVOA, 2000).

2.3 Pós-Doutorado: novo(s) jeito(s) de caminhar

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.

(MELLO, 2017, p. 11)

Considerando as interações e reverberações de todos os processos vivenciados, brevemente descritos neste texto, no ano 2019, com a inquietude de continuar minha trajetória na pesquisa enquanto meio de qualificar a docência, retornei à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para a realização do Estágio Pós-Doutoral junto à Escola de Humanidades. Foi mais um período para beber desta fonte inesgotável de conhecimento e carisma, através da convivência com a Profa. Marília.

A busca pelo Estágio Pós-Doutoral se pautou no desejo e na necessidade da formação continuada para contribuir na busca de soluções para problemas emergentes do cotidiano, considerando o cenário vivenciado na educação, partindo do reconhecimento que a pesquisa é uma importante aliada à produção de conhecimentos para um mundo em constante transformação, altamente impactado pelo avanço científico em tecnológico e por tantos movimentos que determinam novos “jeitos de caminhar” ou novas coreografias para a educação.

Morosini, referência e autoridade na pesquisa em educação em seus escritos revela a preocupação com a formação docente nos contextos emergentes, bem como, em discutir Educação Superior sob diferentes olhares, defendendo a *internacionalização como meio de educação continuada, de trocas e vivências entre professores de instituições universitárias, entre diferentes países, estabelecendo-se redes de aprendizagem*, sob o olhar de que professor é um ser em permanente construção marcada pelo envolvimento e pela paixão de estar colocando o conhecimento e o saber fazer a serviço da construção de outro ser humano, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento, com motivação e compromisso para a realização de um trabalho de qualidade.

Tal concepção, com enfoque na formação universitária, se alarga e reverbera em todos os níveis de ensino, à medida que cria um design para internacionalização do Ensino Superior em que aponta como concepções e estratégia: a internacionalização integral, a internacionalização do currículo, internacionalização, cooperação e mobilidade e a internacionalização em casa (MOROSINI, 2019, p. 25), contribuindo com novos percursos para a formação da profissionalidade docente, com qualidade e voltada às novas demandas do cenário vivenciado.

Nesse mesmo sentido Nóvoa (1998) desencadeia um processo de discussão sobre a docência como profissão e a ideia de identidade profissional como um processo histórico coletivo e contínuo, em que o cotidiano não se constitui em um fragmento desse processo, mas sim uma categoria de análise para compreendê-lo sentido de suas competências sociais.

Essas concepções sobre conhecimento, saberes, profissão docente que buscam a superação da racionalidade técnica, do pensamento único, de um construto positivista que marca nossa história, adentra no campo da formação de professores, também nos mobilizando a outra visão de ciência, conhecimento e saberes, que exige outras formas investigativas, para dar conta das múltiplas racionalidades presentes na produção da vida cotidiana da docência.

Assim, a pesquisa tendo como foco “A constituição de saberes docentes em contextos emergentes no Ensino Superior”, foi desenvolvida de 2019 a 2020, sendo que a mesma contribuiu para pensar sob múltiplos olhares as emergências de um mundo global, cada vez mais impactado pela tecnologia, que redefine as relações em todos os setores da sociedade tendo em vista a velocidade das informações e as novas tecnologias da informação que determinam novas configurações pessoais, sociais, econômicas e científicas.

A referida investigação foi desenvolvida no limiar da pandemia da COVID-19, que veio consolidar o que já se anunciava em termos de resignificação dos processos da sociedade como um todo, em especial, nas práticas de ensino, com a resignificação do ensinar, aprender e do próprio conceito de sala de aula, hoje, multifacetado e mediado pela tecnologia.

Assim, os estudos desenvolvidos cujo enfoque colocava em destaque a constituição de saberes docentes em contextos emergentes, trouxeram à discussão a qualidade da educação superior e, nesse viés, pensar a educação numa sociedade globalizada remeteu a busca de movimentos e documentos internacionais, com destaque à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que em coloca a educação como a ação transformadora para a “[...] compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais.” (UNESCO, 2015, p.9).

Ainda, a pesquisa em foco promoveu a reflexão e o estudo sobre o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, necessidade assinalada pela UNESCO: “Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades sócio emocionais e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015, p. 9).

Logo, pensar a constituição de saberes docentes em contextos emergentes entrelaça e articula a formação para a docência em todos os níveis e, nesse sentido, as instituições formadoras se constituem

nos espaços promotores desse importante debate. É nesse movimento que a formação para a docência deve voltar seu olhar os novos cenários e a novas problematizações advindas do cotidiano.

Sobre este aspecto cabe referir que o mundo cada vez mais globalizado, como apontando pela UNESCO (2015) e, também, pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) e na Agenda Global para 2030, apresenta a internacionalização como meio para a construção da cidadania global, como afirma Morosini (2019, p. 13) “A internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global.”, ou seja, para uma educação planetária, como assinala Morin (2003), por esse motivo, deve ser pensada como um campo multidisciplinar (MOROSINI, 2019, p.15), em todos os níveis e ensino e, para além, por todos os setores da sociedade.

Tal concepção vem reforçada no Relatório da UNESCO (2022) “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” que se constitui num convite para que toda humanidade una esforços para a garantia dos direitos humanos, da justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural, por meio da educação enquanto processo transformador ao longo da vida, considerando as fragilidades históricas enfrentadas pelas comunidades mundiais e que foram altamente impactadas pela pandemia do novo coronavírus. Assim, de acordo com o referido Relatório (2022, p. 15) a proposta é:

Um chamado à solidariedade global e à cooperação internacional. Um novo contrato social para a educação exige um compromisso renovado com a colaboração mundial em apoio à educação como um bem comum, com base em uma cooperação mais justa e equitativa entre atores estatais e não estatais.

Reconhecendo o poder da educação para a mobilização de mudanças profundas na sociedade, evidenciando esse processo como um compromisso comum para todo o mundo, o referido Relatório pontua que se faz necessário “reimaginar um futuros juntos”, de forma a ultrapassar as barreiras geográficas, econômicas, políticas e sociais, buscando a interculturalidade com respeito as diferenças para que, coletivamente, possamos viver “coletivos sustentáveis, pacíficos, com justiça social e paz”, assinalando que:

As universidades e as outras instituições de ensino superior (IES) devem ser ativas em todos os aspectos da construção de um novo contrato social para a educação. Desde apoiarem a pesquisa e o avanço da ciência até serem parceiras que contribuem com outras instituições e programas educacionais em suas comunidades e em âmbito mundial, as universidades e outras instituições de ensino criativas, inovadoras e comprometidas com o fortalecimento da educação como um bem comum tem um papel fundamental a desempenhar nos futuros da educação (UNESCO, 2022, p. 15).

Este novo contrato social em outras palavras acena com o que já se defendia em termos de uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, que sejam cidadãos, éticos e solidários, construtores de mundo em que todos possam viver em plenitude e com justiça

social, colocando em evidência a importância dos professores e das instituições formadoras para a docência.

Nesse viés, cabe pontuar as novas competências para ensinar neste novo cenário, permeado por contextos emergentes para os quais a pesquisa em educação acena com a possibilidade de dar respostas às emergências e necessidades, num mundo cada vez mais globalizado, (re) inventado pela tecnologia que urge buscarmos um novo futuro para a humanidade.

A partir do exposto, os estudos desenvolvidos no Estágio Pós-Doutoral se constituem em vertentes para se pensar a formação para a docência à luz dos novos desafios emergentes e dos movimentos necessários para que essa formação seja de qualidade num cenário que exige uma postura ética e, ao mesmo tempo, disruptiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação.

(MATURANA, 1997 p. 29).

O propósito deste texto foi compartilhar algumas vivências, experiências e inspirações mobilizadas pelos percursos acadêmicos marcados pela presença da Profa. Dra. Marília Morosini. A motivação foi a de homenagear a referida professora pelos cinquenta anos dedicados à educação, à pesquisa e à formação docente. Morosini é merecedora dessa distinta homenagem pelo seu legado na educação marcado pela competência ética, profissional, qualidade e sensibilidade com que se coloca como docente pesquisadora e ser humano, que nos ensina para além dos conhecimentos acadêmicos, a maior lição que é a de sermos protagonistas da reconstrução da nossa sociedade, pelo viés do conhecimento pertinente (MORIN, 2001).

É meu entendimento que as linhas que escrevi não conseguem dar conta de expressar todos os sentidos e significados dos movimentos produzidos a partir da convivência acadêmica com a nossa estimada homenageada. Entretanto, minha intencionalidade foi dar visibilidade, com um pequeno recorte do vivido, à intensa presença da Prof^a Marília no meu processo formativo, que deixou marcas, forjou possibilidades e oportunizou a concretização de sonhos, tornando-me uma docente pesquisadora mais preparada para a atuação nos espaços educacionais em que transito. Tenho a consciência de que esse privilégio não foi somente meu, mas sim, de todos e todas que tiveram e tem a

oportunidade de encontrá-la em sua trajetória acadêmica como professora e/ou como orientadora, ou em outras interações acadêmicas.

Assim, neste momento em que se faz necessário encerrar o texto, recorro novamente a Larrosa que diz “O ofício de professor é generoso e agradecido” (LARROSA, 2018, p. 213), entre tantos outros contributos é esse que destaco, pois num cenário educacional inserido num mundo em que encontramos muitas mãos vazias, Morosini as estende cheias de amorosidade, revestidas de toda a sabedoria e generosidade, compartilhando o que tem de melhor na sua essência pessoal e profissional, proporcionando o nascimento do desejo que nos coloca em busca, para que sejamos nós os artesãos de nossas próprias pesquisas, das nossas vidas, em tessitura, em contínuo de vir.

Sobre esse aspecto se faz necessário referir que os processos vivenciados contribuíram significativamente para a construção da autonomia intelectual (CONTRERAS, 2002), no sentido de reconhecer o compromisso social, enquanto docente pesquisadora, com a reconstrução da sociedade através do conhecimento, de forma ética e cidadã, reflexiva e crítica, perfil sempre testemunhado pela práxis da orientadora que inspirou e inspira tantas tessituras no meu processo formativo sempre em *de vir*.

Esse texto é minha singela homenagem de gratidão a essa presença potente e transformadora em minha vida acadêmica e pessoal, que reverbera na profissionalidade docente, na minha atuação junto à Educação Básica, contribuindo na formação continuada de professores, quanto no Ensino Superior, exercendo a docência na Escola de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul-RS, atuando nos Cursos de Licenciatura, contribuindo na formação inicial de professores, quiçá podendo também inspirar a outros educadores com a mesma intensidade com a qual fui motivada e inspirada pela Profa. Marília Morosini.

Meus cumprimentos à Profa. Dra. Marília Morosini, minha reverência, reconhecimento, admiração e gratidão por tudo e por tanto.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barretto; SOUZA, Eliseu Clementino de. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALVES, Rubem. A Escola da Ponte (1). *In*: ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 39-44.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação

Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação, 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.) **Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. Editora UNESP, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEITE, Carlinda. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?. *In*: SILVA, Aida e al. (Orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006. pp. 277-298.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. Digital. São Paulo: Global Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 26ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. A prática pedagógica universitária: memórias, saberes e reconfigurações no cotidiano. *In*: MELLO, Elena Maria Billig et al. (Org.) **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ONU. **Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 31 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, 2022.

Recebido em: 15 de novembro de 2022.

Aprovado em: 11 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10768

¹ Doutora em Educação (PUCRS/UP- PT), Estágio Pós-Doutoral junto à Escola de Humanidades da PUCRS. Professora Adjunta da Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul-RS. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UCS- Campus da Região dos Vinhedos) e Membro permanente do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento: Educação, Meio Ambiente e Cultura de Paz.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4387212647717164>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-6634>

E-mail: mpedrini@ucs.br

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA¹

UNIVERSITY EXTENSION IN EMERGING CONTEXTS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND ARGENTINA

Simone da Rosa Messina Gomezⁱ

Marilene Gabriel Dalla Corteⁱⁱ

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi reconhecer a extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior no Brasil e Argentina, tendo em vista a proposição de um método análise de contextos emergentes com base em Bourdieu (1983), o qual identifica: objeto, condições sócio-históricas, agentes sociais, rupturas e implicações. O estudo apontou que a extensão universitária é renovada constantemente, em contextos emergentes na Educação Superior desde a Reforma de Córdoba até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, tanto no Brasil, quanto na Argentina, além disso, relaciona-se às mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural.

Palavras-chave: Educação. Educação superior. Extensão universitária. Contextos emergentes.

ABSTRACT: The objective of this work was to recognize university extension in emerging contexts of Higher Education in Brazil and Argentina, with a view to proposing an analysis method for emerging contexts based on Bourdieu (1983), which identifies: object, socio-historical conditions, social agents, ruptures and implications. The study pointed out that university

¹ Este artigo é um recorte da tese de Doutorado em Educação intitulada: “Extensão universitária em contextos emergentes na Educação Superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC)” sob a orientação da prof. Dr. Marilene Gabriel Dalla Corte e co-orientação da prof. Dra. Elisiane Machado Lunardi, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria 1/2022.

extension is constantly renewed, as an emerging context in Higher Education from the Córdoba Reform to the present, from epistemological ruptures and the curricular structure, which has been promoting the rearticulation of curricular, management and pedagogical practices in higher education institutions, both in Brazil and in Argentina, in addition, it relates to paradigmatic changes focused on a democratic and plural university model.

Keywords: Education. High education. University extension. Emerging contexts.

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária constitui-se em uma dimensão fundamental da Educação Superior, a qual promove a relação da universidade com a sociedade, tendo em vista uma formação integral e cidadã. Historicamente, tal função ficou relegada a segundo plano, uma vez que possui múltiplas concepções e diferentes modos de ação, além de poucas políticas públicas de incentivo e fomento, entretanto vem evoluindo substancialmente, tanto no Brasil quanto na Argentina.

Considera-se que a extensão universitária está imbricada em contextos emergentes na Educação Superior, caracterizados como “construções observadas em sociedades contemporâneas que convivem em tensão, com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Os contextos emergentes apontam uma sociedade que está em constante transformação que se desdobram em desafios e oportunidades; orientam a tomada de decisões dos organismos internacionais, dos governos, dos partidos políticos, dos movimentos sociais e das organizações públicas ou privadas, incluindo as instituições de educação superior e centros de pesquisa.

Justifica-se em função das novas políticas curriculares e de avaliação de Educação Superior, das quais a extensão universitária ganha espaço dentro dos cursos de graduação e pós-graduação, tanto no Brasil quanto na Argentina, transformando-se em requisito para uma formação integral e cidadã.

Ao analisar as transformações que vêm ocorrendo na Educação Superior, relacionadas à extensão, observa-se que já vêm sendo debatidos alguns aspectos como, por exemplo, sua inserção nos currículos de graduação (Lei n. 13.005/2014 e Resolução n.7/2018) no Brasil e na Argentina (Resolución 233/2018), bem como as leis de transferência de tecnologia (Lei n. 10.973/2004); no Brasil e Lei n. 23.877/1990, na Argentina.

A reestruturação curricular, com a inclusão da extensão universitária nos planos acadêmicos dos cursos de graduação, transita entre a influência de organismos multilaterais, os quais tensionam-se entre si uma perspectiva da educação como mercadoria (por exemplo, OMC, BM) ou da educação enquanto bem público (UNESCO, IESALQ).

A partir da Ecologia de Saberes, é possível confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimentos, em que a universidade ocupe espaços amplos na sociedade, democratizando-

se (SANTOS, MENESES, 2014). Nesse sentido, a extensão universitária qualifica a Educação Superior porque educa na prática, constrói cidadania, solidariedade, formas profissionais com visão contextualizada e abrangente, com competência técnica e mais sensível à realidade do seu país e de sua profissão.

Além disso, na América Latina, caracterizada por tantas desigualdades sociais e educacionais, a função social da universidade, de produzir e compartilhar conhecimentos e vivências, ciência e tecnologia, é fundamental para auxiliar na promoção da qualidade de vida em sociedade, o que baliza esta pesquisa na perspectiva comparada entre Brasil e Argentina. Assim, objetivou-se reconhecer a extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior entre Brasil e Argentina, tendo em vista a proposição de um método análise de contextos emergentes.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO REGIONAL E NACIONAL

2.1 A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO LATINO-AMERICANA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A construção de uma concepção de extensão universitária na América Latina vem evoluindo desde a Reforma de Córdoba (1918), primeiro evento histórico pelo qual a temática é reivindicada por estudantes e se expande para as demais universidades do continente latino-americano. Desde a referida reforma já havia uma compreensão de que a universidade possui um papel social a cumprir. Segundo Vuksinic e Méndez (2018, p. 87), a Reforma de Córdoba aborda a extensão como: “una proyección al pueblo de la cultura universitaria, que pretende fortalecer la función social de la universidad como institución y la preocupación de la misma por los problemas nacionales.”

Ao longo dos anos, diversos outros eventos foram realizados a fim de desenvolver o conceito de extensão universitária, dos quais se destacam: El Primer Congreso Internacional de Estudiantes, ocorrido no México, em 1921, que define: “Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el Estudiantes debe desarrollar em la sociedad es difundir la cultura que de ella há recibido entre quienes la han menester” (PORTANTIERO, 1978, p. 191).

O evento, em consonância com a Reforma de 1918, destaca que as associações estudantis têm a extensão universitária enquanto um dever fundamental para desenvolver junto à sociedade, demonstrando um forte protagonismo estudantil pós-reforma.

Em 1957, o Chile promoveu a ‘Primeira Conferência Latino-Americana de Extensão e Difusão Universitária’, organizada pela União de universidades latino-americanas (UDUAL), afirmando a extensão como vocação universitária: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria (TÜNNERMANN, 2003, p. 271).

Além das conferências, também ocorreram diversos congressos latino-americanos, nos quais, desde o início, houve um forte movimento de construção de uma concepção latino-americana de extensão: “La extensión, como ineludible vínculo de contenido ético que relaciona al hombre con su entorno social [...] la extensión universitaria como componente implícito de una óptima transcripción curricular de la docencia–investigación em la carrera universitaria” (CLEU, 1996).

No congresso de 2009, no Uruguai, destaca-se a visão latino-americana de extensão: “Concebir a la extensión universitaria como una función ligada a los procesos de formación y producción de conocimientos que cumple un rol importante em la defensa de los derechos humanos” (CLEU, 2009).

Já em 2017, na Nicarágua, propõem-se que a extensão seja um guia político das universidades, condicionando a formulação dos planos curriculares, bem como oriente as pautas de pesquisa e metodologias de construção e co-construção de conhecimentos e saberes. Assim, a concepção de extensão vem evoluindo desde uma vertente assistencialista e extracurricular até uma compressão de ser intrínseca à formação acadêmica a partir do currículo.

Dentre os eventos mais importantes que contribuem com a institucionalização da extensão, também estão os eventos de extensão da Associação das Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), a qual é uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai concebida, em 1991, com a finalidade de responder em conjunto aos desafios que atravessavam a vida universitária no mundo. Em 2012, a AUGM criou a Comissão Permanente de Extensão com os seguintes objetivos: promover a institucionalização e o reconhecimento da extensão como função essencial da Universidade; fomentar a capacitação da extensão na comunidade acadêmica; impulsionar as publicações no campo da extensão.

Assim, os eventos latino americanos de extensão iniciaram uma cooperação regional para debater a extensão universitária e construir suas concepções e práticas através do diálogo, da reflexão e do intercâmbio de experiências. Observa-se que a visão de extensão foi mudando e aperfeiçoando-se, de acordo com os contextos e novos desafios que foram emergindo na Educação Superior.

O desenvolvimento das concepções de extensão, a partir das referidas redes acadêmicas e seus eventos, contribuiu para o processo de institucionalização da extensão na América Latina e para a formulação de políticas públicas nesse sentido.

Portanto, percebe-se que uma concepção latino-americana de extensão universitária vem sendo construída, a qual tem por princípio básico a justiça social, visto que os países em desenvolvimento latino-americanos possuem muitas desigualdades sociais com diversas possibilidades para a universidade realizar suas ações extensionistas com foco social (ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011).

2.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No Brasil, em função do tardio desenvolvimento das universidades, a extensão universitária passou a ser abordada apenas no século XX por iniciativa do movimento estudantil, a exemplo da Reforma de Córdoba.

Em termos de políticas públicas, o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) apresenta a extensão como cursos e conferências de caráter educacional, sendo reforçada na Reforma Universitária de 1968, contudo sem prever uma conexão entre as funções universitárias (ensino, pesquisa e extensão).

De 1960 a 1964 a mobilização estudantil junto ao movimento popular que tomava conta do país nessa época, provocou as propostas da UNE, registradas em documentos produzidos nos seminários sobre a Reforma Universitária, no qual concebia uma universidade comprometida com as classes populares (o proletariado urbano e rural). A extensão universitária tinha papel fundamental, seja por meio de cursos ou serviço social destinado às classes populares e ações de apoio aos órgãos governamentais, a partir de uma concepção assistencialista.

Em 1961, a LDB nº 4.024/61 fez breve referência à extensão universitária, em seu artigo 69, entre os cursos que poderiam ser ministrados nas instituições de ensino superior abertos a candidatos conforme requisitos exigidos nas instituições, no entanto, a clientela dos cursos eram os próprios alunos das instituições e não a comunidade externa.

A partir de 1964, quando o regime militar se instalou no Brasil, a extensão universitária passou a ser uma estratégia da doutrina de desenvolvimento e segurança nacional, a partir de um discurso do desenvolvimento, modernização e segurança.

Somente a partir de 1985, quando foi instituída a escolha de reitores por voto direto, surgiram novas iniciativas de extensão universitária, entendida então como compromisso social da universidade com a população, visando a transformação social (SOUSA, 1995). Santos e De Deus (2014) apontam que, desde os anos 80, quando a extensão passa a ser regulamentada, e apoiada pelo Estado e pelas universidades, inicia-se um “novo tempo” para extensão universitária no Brasil, logo:

A prática extensionista, que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras. Era necessário sair daquele tempo e superar alguns impasses que foram elencados sumariamente, da mesma forma como é preciso avançar em direção ao reconhecimento acadêmico e social (SANTOS; DE DEUS, 2014, p. 15).

Foi nesse período que o corpo docente das universidades começou a debater a necessidade as IES sair de seus muros, com vistas a servir ao interesse público, pois os docentes começaram a assumir um papel político na universidade. (SOUSA, 1995).

Em 1987 surge, então, o “Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras” (FORPROEX, 1987), marcando o momento em que as IES passam a se envolver mais ativamente com a extensão. Tal fórum passa a coordenar as reflexões e debates sobre as concepções, políticas e institucionalização da extensão como resposta a uma ação articulada que vinha ocorrendo no interior da IES públicas do país.

Assim a extensão universitária, em sua caminhada, foi ganhando espaço no contexto educacional brasileiro, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, quando passou a ser considerada indissociável do ensino e pesquisa.

Em 1999, o Forproex publicou o Plano Nacional de Extensão, definindo conceitos e diretrizes para a extensão nas universidades brasileiras, o qual foi posteriormente transformado na Política Nacional de Extensão (2012).

Os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) trouxeram uma inovação para a extensão universitária, a partir da exigência de que dez por cento da carga horária dos currículos de graduação fosse creditada a partir de projetos ou programas de extensão, o que tem gerado desafios às IES, pois em muitos contextos universitários ainda estão sendo discutidas maneiras de concretizá-la.

A extensão universitária também se encontra entre as pautas de avaliação institucional, o que a torna ainda mais relevante no contexto acadêmico. No artigo 3º, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cita que a avaliação das instituições de Educação Superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (SINAES, 2004). Apesar do termo “extensão” não estar explícito no texto, fica subentendido que “atividades, cursos, programas, projetos e setores” englobam, também, as ações de extensão.

Em 2012, foi publicada a Política Nacional de Extensão (2012), tendo como documento referencial o Plano Nacional de Extensão (1999). Essa política visa afirmar todos os objetivos pactuados ao longo da existência do Forproex através da consolidação das concepções e práticas de extensão, bem como trazendo princípios e diretrizes para sua execução.

Em 2018 foi publicado o documento “Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária” (DNEU), o qual define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de Educação Superior de todos os sistemas de ensino do País. Portanto, a extensão universitária vem sendo cada vez mais incluída nas políticas de educação superior, avançando de uma visão assistencialista para uma compreensão de formação acadêmica integral.

2.3 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ARGENTINA

Ao longo de sua história, a Argentina viveu períodos de instabilidade democrática desde 1930, com a tomada do poder pelos militares no país, fato que prejudicou as universidades nacionais e refletiu-se extensão universitária a qual é um dos princípios reformistas. Somente em 1947, no governo peronista, a extensão universitária aparece, pela primeira vez, em forma da Lei Universitária nº 13.031, a qual passou a prever a realização de cursos extensionistas ao povo, contudo sem maior detalhamento do sentido da extensão. Entretanto, em 1955, com o novo governo militar, a extensão universitária acabou desaparecendo de todos os documentos normativos.

Na década de 70, as correntes filosóficas e pedagógicas trouxeram novos horizontes para a academia, destacando-se os estudos do brasileiro Paulo Freire. A partir daí a extensão passa a ter nova conotação, superando o paternalismo para a comunicação com a sociedade, com intervenções mais concretas, buscando transformações sociais. Revoga-se a Lei n. 17.245/1967 e promulga-se a Lei n.

20.654 de 1974, que dá destaque à promoção da cultura nacional e prestação de serviços com projeção social para contribuir com a solução de problemas argentinos. Destaca-se por um lado “[...] prestar servicios con proyección social” e, por outro lado, o “proceso de liberación nacional” que já aponta uma visão neoliberal.

Então ocorre, um novo regime militar (1976) que agiu com maior rigidez, exercendo forte controle político-ideológico sobre a universidade, eliminando os debates e as confrontações de ideias, grandes ferramentas de produção do conhecimento. Dessa forma, a extensão também perdeu o espaço que havia conquistado nos anos anteriores, restando apenas como atividade docente, sem participação estudantil, mesmo tendo sido uma conquista estudantil da Reforma de Córdoba (1918).

Após 1983, com a recuperação da democracia no país argentino, as IES têm a tarefa de ressignificar seu vínculo com a sociedade, outrora perdido. Assim, passa-se a valorizar a extensão enquanto processo de ensino-aprendizagem, considerando a possibilidade de sua articulação com ensino e pesquisa. Em 1985, no Ministério da Educação, é criado o Conselho Interuniversitário Nacional formado por reitores das universidades nacionais para coordenar políticas universitárias. Dentro desse conselho criou-se, também, uma comissão de extensão universitária que permanece atuante.

Quando a extensão universitária começou a se reconstruir nas IES argentinas, nos anos 90, encontrou no cenário político, social e econômico a influência neoliberal nas universidades nacionais, com viés economicista e privatista e aliando a extensão universitária ao conceito empresarial de responsabilidade social, transformando-a em transferência de tecnologia e vinculação tecnológica tendo como beneficiário o setor empresarial.

A lei da Educação Superior foi publicada em 1995, a qual aprofunda a relação universidade-sociedade. O artigo 12 destaca a integração das funções docentes de ensino, pesquisa e extensão; o artigo 17 menciona a vinculação da formação estudantil à vida cultura e produtiva, local e regional; o artigo 27 faz referência à necessidade de uma educação em “clima de libertad, justicia y solidaridad”, em benefícios do homem e da sociedade. O artigo 28 define as funções básicas da universidade, com destaque ao sentido ético da formação acadêmica.

Em 1996, o Estado passa a ser um avaliador da Educação Superior a fim de priorizar demandas de investimento nas universidades, conforme resultados quantitativos. São criadas, então, a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) e a Comissão de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) para realizar Avaliação Institucional que tem a extensão universitária como um dos quesitos avaliados.

Nesse sentido de conceitualização e espaço de debate de políticas públicas, a Argentina também conta com um importante colegiado extensionista, denominado “Red Nacional de Extensión Universitaria” (REXUNI), criado em 2008, pelo Acordo Plenário n. 681/08, vinculada como Conselho Interuniversitário Nacional, do Ministério da Educação, a qual conceitua como extensão: [...] espacio de cooperación entre la Universidad e outros actores de la sociedad de la que es parte. A REXUNI orienta a abordagem interativa e dialógica entre os conhecimentos científicos da universidade e os saberes das comunidades e, ainda, ressalta que necessita estar integrada na docência e na pesquisa, contribuindo com agendas de investigação e, também, nas práticas curriculares.

Em 2009, a Comissão de Extensão do Conselho Interuniversitário publicou um Programa de Fortalecimento da Extensão Universitária para as universidades públicas argentinas (CONSELHO INTERUNIVERSITÁRIA, 2009) que buscou promover a integração da extensão com ensino e pesquisa, com fomentos para programas e projetos extensionistas que estivessem alinhados às premissas de interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, cidadania, combate à pobreza, construção e troca de saberes com a comunidade. O documento retomou os principais marcos políticos e conceituais de extensão universitária, reafirmando-a como processo dialógico com a sociedade. Assim, ampliou-se a discussão da inserção curricular da extensão na Argentina, visando uma formação acadêmica reflexiva, crítica, ética e solidária.

Em 2018, a Resolução n. 233/2018, avançou significativamente na questão da inserção curricular das práticas socioeducativas, sendo um grande marco para a extensão argentina, pois tratou de incentivar a formação acadêmica tendo em vista o compromisso social, considerando, o modelo de universidade argentina, o qual inclui a extensão como função da universidade, desde a Reforma de Córdoba; a inserção social das universidades principalmente nos setores excluídos e com vulnerabilidade na sociedade (ARGENTINA, 2018).

Constatou-se, portanto, que a concepção de compromisso social universitário esteve presente em vários momentos históricos na Argentina, porém foi abortada pelos sucessivos golpes militares, ressurgindo somente nos últimos vinte anos de recuperação da democracia do país, passando a ser debatida no âmbito acadêmico.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho é um recorte da tese de doutorado de Gomez (2022) que realiza um estudo comparado entre Brasil e Argentina, dando enfoque, neste artigo, na aplicação do dispositivo de análise de contextos emergentes. A construção do dispositivo de análise de contextos emergentes fundamentou-se na teoria do campo de Bourdieu (1983). Nesse sentido, apresentou-se uma proposta de elementos que configuram um contexto emergente partindo das seguintes perguntas: Qual é o objeto/problema? Em qual campo está? Qual o capital em disputa? - Que condições históricas, sociais, políticas fomentam tais contextos emergentes? - Quem são os agentes sociais envolvidos, seus *habitus* e estratégias? - Quais conflitos epistemológicos? Quais rupturas? - Quais implicações, novos *habitus* ou *modus operandi*, perspectivas, formas de gestão ou novas políticas legitimam e/ou geram mudanças? Assim, propõe-se que um contexto emergente se caracteriza pelos seguintes fatores a serem analisados:

Figura 1- Dispositivo analítico de contextos emergentes



Fonte: Gomez (2022)

O objeto é construído a partir da problemática que se pretende abordar e a caracterização do campo em que se encontra. Parte de uma inquietação que afeta a agentes sociais de um determinado campo e demanda uma busca por alternativas e visa caracterizar o(s) campo(s) do estudo, seu capital simbólico em disputa e sua(s) doxa(s) (ideologias) (BOURDIEU, 1983).

O segundo elemento de análise são as condições sócio-históricas da época, uma vez que um contexto emergente não simplesmente “surge”, é construído dentro de determinadas condições. Bourdieu (1996) considera as estruturas paralelas e inconscientes mediante processos históricos, resultados e resultantes de ações, subordinados e subordinantes.

O terceiro elemento implica identificar quem são os principais agentes sociais (protagonistas), em disputa, em determinado contexto, suas relações de poder (dominantes x dominados), seus *habitus* e estratégias.

O quarto elemento é a ruptura, primeiramente epistemológica e depois prática, caracterizando-se como um fenômeno de rompimento com o passado que promove o nascimento de novos conhecimentos (BACHELARD, 1977) e práticas.

O quinto elemento que constitui um contexto emergente são as implicações, perspectivas, repercussões ou reconfigurações que se sucedem. Destaca-se que todo contexto emergente vem para romper estruturas e construir novas possibilidades, conforme sinaliza Dalla Corte e Mello (2018, p. 358): [...] na conjuntura dos “contextos emergentes” estão as ‘mudanças’, as ‘novas direções’, os ‘novos desafios’ se constituem em ‘novas exigências’, em ‘novas realidades’, em ‘novas formas de fazer’.

Nesse estudo, apresenta-se uma análise da extensão universitária como contextos emergente na Educação Superior considerando o uso de revisão bibliográfica, análise documental de políticas

nacionais de Educação Superior no Brasil e na Argentina além da observação de eventos acadêmicos de extensão universitária na modalidade remota (2020 e 2021), especialmente congressos, seminários e fóruns de extensão.

4 A ANÁLISE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO CONTEXTO EMERGENTE NO BRASIL E ARGENTINA A PARTIR DO DISPOSITIVO PROPOSTO

4.1 Objeto

Depois dos anos 90, a extensão universitária passou a ser considerada nas avaliações de larga escala, tanto no Brasil, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), quanto na Argentina pela Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), ganhando maior visibilidade nas universidades, tanto públicas, quanto privadas.

Dessa forma, a extensão universitária passou a ser uma função qualificadora da Educação Superior, no entanto transita entre uma concepção de desenvolvimento social e outra mercadológica. Entretanto, muito mais do que um quesito de avaliação e qualificação da Educação Superior, entende-se que a extensão universitária, constitui-se em contextos emergentes, especialmente por fazer parte de uma transição paradigmática de universidade.

Neste sentido, destaca-se o Seminário Nacional de Curricularização da Extensão Universitária, realizado remotamente, no dia 01 de setembro de 2021, pelo Forproex, em que os agentes sociais referendaram a ideia de transição paradigmática, na extensão universitária tem um papel fundamental na mudança paradigmática, epistemológica e política de universidade. Nesse sentido, a extensão universitária se constitui em contexto emergente porque faz parte de um novo paradigma de universidade democrática, passando, fundamentalmente, pela reestruturação do currículo, contudo ainda convivendo com concepções antagônicas entre a lógica de desenvolvimento social humano e a lógica do mercado.

4.2 Condições sócio-históricas no Brasil e Argentina

Dentro da trajetória sócio-histórica do Brasil e da Argentina importa destacar cinco condições sócio-históricas nos dois países que foram configurando a extensão universitária ao longo do tempo; primeiro, a maneira em que as universidades foram criadas em cada país dentro de um modelo colonialista, apenas voltadas ao ensino; segundo, a ação dos movimentos estudantis que reivindicaram a relação universidade-sociedade; terceiro, os regimes ditatoriais que promoveram a repressão de estudantes e servidores públicos e extinguiram (Argentina) ou limitaram as ações extensionistas em assistencialismo/paternalismo (Brasil), o quarto, quando a vertente neoliberalista influencia a venda de serviços educacionais e extensionistas e o quinto, a partir da crise do neoliberalismo, quando a extensão assume um viés crítico e de formação integrada ao ensino e à pesquisa. Todas essas condições

sócio-históricas foram configurando a extensão universitária como contexto emergente diante dos desafios impostos à Educação Superior em cada período histórico.

4.3 Agentes sociais

Partindo de uma sociedade heterogênea, desigual (raça, gênero e classe), tanto no Brasil, quanto na Argentina, as instituições educativas promovem a reprodução das estruturas de classe a partir dos seus agentes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975). No ponto de vista de Ferreira (2021), em um fórum de extensão brasileiro, a matriz colonial que está na base da sociedade brasileira (e argentina também) responde muito pela negação da presença da cultura nos espaços universitários, valorizando mais o que vinha de fora, do que o que se produz no país, nos levando a uma condição de sujeição, com sobreposição de valores externos.

A sujeição também se reflete pela escravidão (Brasil), dominação, exploração, patriarcado. Assim, a universidade nada mais é que uma reprodução da sociedade contemporânea, a partir da reprodução cultural, desvelando mecanismos de reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes (BOURDIEU, 1974). Inicialmente, apenas a elite tinha acesso à Educação Superior, sendo assim, acredita-se que as disputas internas fossem, talvez, menos intensas por ter um público mais homogêneo, o que justificaria a perpetuação de uma universidade medieval até o início do século XX.

Entretanto, na América Latina, desde a Reforma de Córdoba (1918), a universidade vem mudando e, cada vez mais, possui um público heterogêneo, de diferentes classes sociais, gênero e raça, em todos os seguimentos institucionais. Tal diversificação naturalmente vai pressupor maior número de disputas internas, em que os agentes buscarão ganhar o seu espaço nesse campo.

O campo acadêmico (BOURDIEU, 1983) envolve agentes em múltiplas disputas nas escalas mundial, nacional e local, quanto à reprodução social operacionalizada pelas hierarquias de Instituições de Ensino Superior (IES) historicamente espalhadas em um amplo espaço geográfico (BOURDIEU, 2014).

Na escala mundial há disputa entre agentes do campo econômico que propõem a Responsabilidade Social Universitária (visão empresarial) e agentes do campo científico que defendem o Compromisso Social da universidade (visão social). Na escala nacional (Brasil/Argentina), há a disputa de agentes do campo político que consideram o investimento na Educação Superior como um gasto desnecessário, por isso realizam o contingenciamento de recursos, contra os agentes do campo científico que necessitam dos recursos para realizarem suas atividades administrativas e acadêmicas.

Na escala institucional há disputas internas do próprio campo acadêmico, em que agentes de determinadas áreas se sobrepõem aos agentes de outras áreas e adquirem maior prestígio e recursos para suas atividades em detrimento de outras áreas do conhecimento. São agentes do campo da extensão os dirigentes de instituições de ensino, pró-reitores, coordenadores, professores, estudantes, associações de mantenedores e associações de instituições de ensino, os quais são agentes aspirantes e desenvolvem estratégias de subversão e sucessão.

Nesse sentido, Wociechoski (2021) aponta que a burocratização universitária, em termos ideológicos e operacionais é uma estratégia de conservação de poder ou ascensão na hierarquia dos agentes do campo acadêmico para perpetuar a seletividade e a autonomia do campo. Já os agentes dos eventos extensionistas fundamentam-se em uma práxis para ascender na hierarquia por meio da valorização da extensão, estratégias de subversão e sucessão.

4.4 Ruptura

A primeira ruptura que ocorreu em relação à extensão universitária em contextos emergentes foi a epistemológica, a qual busca superar a visão assistencialista, acrítica, além da relação verticalizada entre universidade e sociedade e por fim, a visão mercadológica da Educação Superior. Nesse sentido, os agentes do campo acadêmico têm propagado a visão crítica da extensão com forte influência do teórico Paulo Freire, especialmente no continente latino-americano. Essa visão crítica da extensão pressupõe um processo formativo integral e cidadão dos estudantes, o qual requer uma reestruturação curricular dos cursos de graduação. A reestruturação curricular, com a inclusão da extensão universitária nos planos acadêmicos dos cursos de graduação, transita entre a influência de organismos multilaterais, os quais tensionam-se entre si uma perspectiva da educação como mercadoria ou da educação enquanto bem público.

Na Argentina, uma revisão bibliográfica aponta que há muitas experiências de inserção curricular da extensão, no entanto estão fragmentadas por universidades e por áreas de conhecimento. Não há uma padronização, pois até 2018 não havia uma lei que determinasse a obrigatoriedade da extensão na formação acadêmica, exceto um plano estratégico da REXUNI (2012-2015) que abordava: “convocatorias que prioricen la formulación de programas y proyectos de extensión universitaria, acciones que propicien la incorporación curricular de la extensión em las carreras universitarias” (REXUNI, 2012).

No entanto, em 2018, quando se publicou a Resolução n. 233/2018, vinculou-se a emissão dos títulos de graduação dos estudantes à necessidade de carga horária extensionista (práticas socioeducativas), contudo, devido ao forte senso de autonomia universitária, não foi determinada uma perspectiva de porcentagem de carga horária extensionista no currículo, como no Brasil, deixando a cargo de cada unidade acadêmica das universidades a sua gestão curricular. Assim, as práticas de curricularização são bastante heterogêneas nas universidades argentinas.

No Brasil, a flexibilização curricular vem sendo discutida no âmbito do FORPROEX há mais de vinte anos, sendo que a inserção curricular da extensão começou a aparecer nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) tendo como meta 10% da carga horária curricular em programas e projetos de extensão e atualmente é regulamentada pelas Diretrizes Nacionais de Extensão (2018).

No Encontro Nacional do Forproex (2021), foi apresentado o relatório que aponta que todas as IPEs brasileiras já iniciaram a discussão sobre a inserção curricular da extensão, no entanto apenas 5% delas já conseguiram implementá-la, o que demonstra o grande desafio que ainda se tem pela frente, já que o prazo finda em dezembro de 2022.

No Encontro Nacional do Forproex, ocorrido em março de 2021, em modo virtual, a prof. Sandra de Deus, Pró-reitora de Extensão da UFRGS, destacou que a disputa de micropoderes dentro das Instituições Públicas de Educação Superior pode prejudicá-las no cumprimento de seu compromisso social, isso reflete e justifica o atraso à curricularização da extensão no Brasil. Também ressaltou que o compromisso não possui o mesmo significado de responsabilidade social e que tal compromisso social não é função apenas da extensão, apesar de ter lhe sido atribuída. Salientou, também, que a normalidade para a extensão é a presencialidade e que não se pode renunciar a isso. Nesse sentido, a prof. Olgamir Ferreira destacou que a demora da curricularização ocorre porque é a democratização em sua mais alta potência, a qual não é do interesse de todos, então há um nível de resistência, porque mexe na estrutura universitária.

Assim, a inserção curricular da extensão é um assunto ainda inacabado, tanto no Brasil quanto na Argentina e que demanda uma compreensão mais profunda, por parte dos gestores e docentes sobre a verdadeira potencialidade da extensão na formação acadêmica. Destaca-se ainda que, no Brasil, os agentes sociais do Forproex já apregoam, nos eventos de extensão, que dez por cento de atividades extensionistas no currículo é apenas o mínimo necessário, devendo esta carga horária ser ampliada, o que aponta que a disputa pela valorização da função extensionista ainda seguirá firme nos próximos anos.

4.5 Implicações

A reestruturação curricular nos cursos de graduação, quando concretizada por completo, terá implicações e, portanto, perspectivas de rearticulação de práticas pedagógicas em duas possibilidades: a. Tornando-se um dispositivo meramente burocrático e estratégia de arrecadação de recursos extraordinários ou b. Tornando-se um potencial de inovação curricular com impactos sobre a formação do estudante e sobre a sociedade. Cabe aos agentes sociais do campo universitário compreender o potencial transformador da extensão para que, de fato, as implicações e perspectivas sejam potentes, sob um viés crítico e emancipatório.

Wociechoski (2021) realiza, em sua tese, uma análise da estratégia política da curricularização da extensão no Brasil e conclui que, até o momento, “a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras foi mais um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico”, já que ainda “não implicava em um significativo contexto de democratização da universidade, sequer visando fomentar a indissociabilidade das atividades acadêmicas” (WOCIECHOSKI, 2021, p. 6).

As possíveis implicações positivas estão dimensionadas no ensino, a partir de uma formação integral e cidadã, protagonismo estudantil, metodologias ativas e participativas sob a mediação do professor; na pesquisa, com a inserção social dos programas de pós-graduação e a obtenção de dados a partir das ações de extensão e sobre a própria extensão, com a criação de um sistema de avaliação para sua qualificação, possibilidades de internacionalização, ecologia de saberes, além da perspectiva híbrida no pós-pandemia, conforme figura x:

Figura 2: Possíveis implicações positivas da integração entre ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Gomez (2022).

Destaca-se que tais implicações positivas são um processo de longo prazo que transitam em uma sociedade em que o conservadorismo vem crescendo, sendo um desafio para a democratização da universidade. Mesmo assim, acredita-se no potencial inovador que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode proporcionar se houver uma compreensão profunda e discutida no campo acadêmico. Outras implicações podem, ainda, serem identificadas com o decorrer do tempo ou a partir de outros olhares, por isso não se pretende esgotar todas as possibilidades neste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que a extensão universitária se renova constantemente tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias; desde a Reforma de Córdoba até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior. Além disso, a extensão universitária faz parte de um novo paradigma: o de uma universidade democrática.

Atualmente, a extensão universitária, tanto no Brasil quanto na Argentina, caminha para um reconhecimento de igualdade entre funções acadêmicas junto ao ensino e pesquisa. Considerando as referidas funções de maneira integrada e indissociáveis, vislumbram-se implicações positivas em três dimensões: Ensino - a partir da formação integral, cidadã e protagonismo estudantil; metodologias ativas e participativas com a mediação docente; Pesquisa - mediante a inserção social dos programas de pós-graduação, interlocução com a graduação e a construção de dados empíricos coletados nas ações extensionistas; Extensão - criação de um sistema de avaliação que qualifique as ações extensionistas; internacionalização; ecologia de saberes e possibilidade híbridas como tendência no pós-pandemia.

Além disso, percebeu-se que a extensão universitária faz parte de um campo disputas simbólicas, principalmente dentro das próprias universidades. Nas questões macropolíticas, a influência do neoliberalismo, traz o conceito de responsabilidade social com herança empresarial, em contrapartida à concepção de compromisso social. Nas questões micropolíticas, as disputas internas dentro das universidades devido à polissemia de concepções extensionistas e de interesses diversos que minimizam o potencial da extensão.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón; LECOURT, Dominique. **Epistemologia**: trechos escolhidos por Dominique Lecourt. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 dez. 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Portaria n. 1350, publicado no DOU de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CIN. **Acuerdo Plenario N° 711**: Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria em las Universidades Públicas Argentinas, Villa María, 2009.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MELLO, Gabriela Barichello. Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 308-329, 2018.

DE DEUS, Sandra. Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas. **Revista +E**, version en línea, 7(7), 98-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, 2017.

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América: manifiesto de la FU de Córdoba. **La Gaceta Universitaria**, v. 1, n. 10, p. 1-2, 1918.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Conceito de Extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: FORPROEX, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2017.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina, et al. **Extensão universitária em contextos emergentes da educação superior**: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC). 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, p. 385-405, 2014.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y política en América Latina**. 1918-1938. Sigloveintiuno, 1978.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Educação superior e contextos emergentes**. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL). **II Conferência Latino-americana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria**. UDUAL/UNAM. México, 1972.

ORTIZ-RIAGA, María Carolina; MORALES-RUBIANO, María Eugenia. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educación y educadores**, v. 14, n. 2, p. 349-366, 2011. Disponível em: https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2020.

VUKSINIC, Natalia; MÉNDEZ, Jorgelina. A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. **Revista Masquedós**, n. 3, año 3, pp. 81-94. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina, 2018.

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação**: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Doi:10.11606/T.48.2021.tde-26112021-124224. Acesso em: 10 nov. 2021.

Recebido em: 17 de novembro de 2022.

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10770

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Técnica em Assuntos Educacionais, integrante do Grupo de Pesquisas GESTAR/UFSM.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1304285992542398>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1666-8016>

E-mail: simessina@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Educação, PUCRS. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (UFSM).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554366181630485>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8272-2944>

E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

O PROUNI NO INGRESSO À UNIVERSIDADE: desvantagens iniciais e perspectivas futuras

PROUNI IN UNIVERSITY ADMISSIONS:
initial disadvantages and future perspectives

Vera Lucia Felicettiⁱ

Gilza Carla Temoteo Melo Batistaⁱⁱ

Fabíola dos Santos Kucybalaⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre o ingresso de estudantes em uma universidade comunitária localizada no centro-oeste do Brasil em 2005, e compara ingressantes pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) com os não ingressantes pelo programa. O artigo é resultado de uma pesquisa quantitativa realizada em 2020. Os dados mostram a conclusão ou não do curso superior, comparando licenciatura, bacharelado e ser ou não bolsista; mostra, ainda, a faixa etária, o sexo e o curso de ingresso. As variáveis analisadas proporcionam elementos para subsidiar o aprimoramento das ações afirmativas e sinalizam a importância dessas ações no contexto da Educação Superior, para que os estudantes consigam chegar a esse nível de ensino e terem melhores perspectivas de vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação superior. Ações afirmativas. ProUni.

ABSTRACT: This article presents a study on student admissions to a non-profit university located in the Midwest of Brazil in 2005. This study compares students entering through the Programa Universidade para Todos (PROUNI, “University for All Program”) with those not entering through the program. This article is a result of a quantitative research study carried out in 2020. The data compare the completion or non-completion of college according to teaching degrees, bachelor’s degrees and being a scholarship holder or not; age range; sex and degree program. The variables analyzed provide elements that support improving affirmative actions and signal the importance of these actions in the context of Higher Education to enable

students to reach this level of education and to have better life prospects in society.

Keywords: Higher Education. Affirmative Actions. Prouni.

1 INTRODUÇÃO

O estar em sociedade constitui-se de representações que variam do local ou posição que cada pessoa ocupa. Esse local ou posição mostra a essência da vida; mostra o vai e vem entre os tempos; mostra construções ou reconstruções; mostra riquezas e pobreza; mostra igualdades e desigualdades, equidades ou não. Mas, acima de tudo, coloca à tona as necessidades das pessoas; de grupos de pessoas; necessidades da sociedade e do país. E diante de tudo que é possível ser visto no contínuo da vida, a educação não passa despercebida, visto ser ela, em grande medida, a responsável pelo *locus* que cada pessoa, ou grupo delas, ocupa.

A educação, inserida em todos os tempos, perpassa o processo histórico das nações e nela se consolida um conjunto de conhecimentos educativos preexistentes, que se transformam e que transformam esse processo, o que a torna complexa e transdisciplinar. Sendo assim, a educação, em constante transformação, necessita atender às demandas da sociedade, quer sejam elas atinentes à Educação Básica ou Superior, quer sejam elas de estudantes oriundos dos mais diferentes grupos sociais, em particular aqueles tidos como em “desvantagens iniciais”. Estas “correspondem àquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (ROEMER, 1998; FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 12).

Diante do exposto, observa-se que a responsabilidade da educação vai muito além da formação educacional ou profissional propriamente dita, sua responsabilidade é social. É dela que emergem mudanças, transformações na sociedade, e isso a torna complexa. A responsabilidade social da Educação Superior se torna um desafio cada vez maior, pois, além de ser imbuída da formação de profissionais que irão atuar nos mais diferentes campos da sociedade, tem ela o dever de dar oportunidade de formação para pessoas dos mais distintos *locus*, dar oportunidade de formação aos em “desvantagens iniciais”, para que, assim, de fato, possam cumprir com sua função social.

Nessa perspectiva, este estudo se debruça sobre algumas características de acesso à Educação Superior, correspondentes aos ingressantes em uma Universidade Comunitária do Centro-oeste do Brasil, tendo como perspectiva comparativa aqueles que ingressaram como bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e os que não ingressaram bolsistas desse programa. Este artigo é parte dos resultados de um projeto maior, intitulado *Educação Superior: acesso, percurso e resultados*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq no âmbito da bolsa de Produtividade em Pesquisa 1D. Na sequência temos o aporte teórico, que apresenta uma retrospectiva das ações afirmativas no contexto brasileiro, a metodologia adotada, a análise, a discussão e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a sociedade brasileira caracterizou-se pela predominância das camadas sociais mais altas no acesso à Educação Superior. Assim, destaca-se a importância de políticas públicas a serem desenvolvidas com a finalidade de promover a inclusão de grupos até então excluídos desse nível do ensino, tendo em vista que, no plano das políticas públicas, um dos debates centrais é o potencial de inclusão das políticas sociais e sua relação com as políticas intereconômicas adotadas no contexto da globalização.

O acesso à Educação Superior no Brasil tem uma grande relação com as políticas públicas, em especial as políticas sociais. Assim, entende-se que, ao se considerar o acesso à Educação Superior, é preciso levar em conta as condições existentes e propor políticas educacionais que garantam a trajetória educacional, independentemente da origem social dos estudantes, como sendo um direito (ZABLONSKY, 2015).

Em sintonia com as necessidades da população, a Constituição Federal Brasileira de 1988 tem, em seu Artigo 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Para tanto, a Educação Superior tem papel fundamental, visto que, ao garantir o acesso a ela de pessoas consideradas em “desvantagens iniciais”, está contribuindo para com um espaço universitário mais equitativo. Nessa direção, estão os programas de ações afirmativas, quer sejam eles para Instituições de Educação Superior (IES) públicas ou privadas. Ação afirmativa é entendida, segundo Greenawalt (1983, p.17, tradução nossa), como “uma expressão que se refere às tentativas de trazer membros de grupos subrepresentados, normalmente grupos que sofrem discriminação, a um grau mais alto de participação em algum programa benéfico¹.” É “uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego.” (CASHMORE, 2000, p. 31).

O tema ações afirmativas no Brasil não é recente, já em 1968 se manifestava em ações governamentais, como a “Lei do Boi”, Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Esta reservava em estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, que eram mantidos pela União, 50% de suas vagas para candidatos agricultores, seus filhos, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural, e 30% para agricultores, seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes em cidades ou vilas sem escolas de Ensino Médio (BRASIL, 1968).

¹ Tradução livre de: “Affirmative action is a phrase that refers to attempts to bring members of underrepresented groups, usually groups that have suffered discrimination, into a higher degree of participation in some beneficial program”.

Movimentos sociais, nos anos 70, retomam o tema de ações afirmativas direcionadas à criação de cotas para grupos que sofrem alguma discriminação. Esses movimentos se intensificam nos anos 90 e aumentam as pressões às universidades públicas para a criação de cotas para o ingresso universitário.

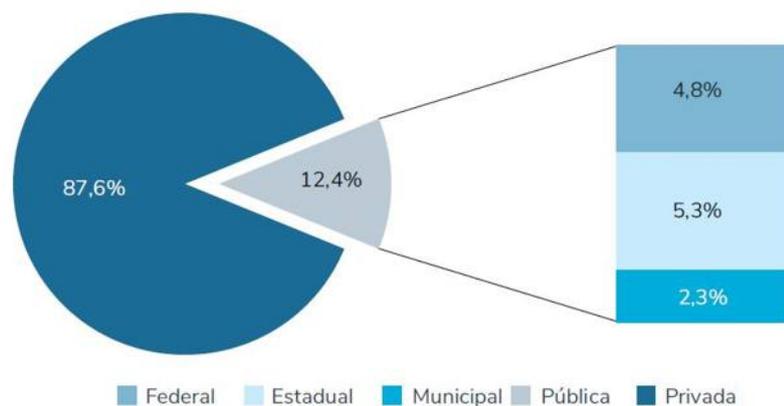
No estado do Rio de Janeiro, teve início a reserva de cotas pela Lei nº 3.524/2000. Essa lei reservou 50% das vagas da graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UNENF para candidatos oriundos de escolas públicas do Rio de Janeiro e, mais tarde, a Lei nº 3.708/2001 reservava 40% das vagas dessas universidades para candidatos negros e pardos (ALERJ, 2000; 2001). Na sequência, outras IES federais aderiram a algum sistema de cotas (FELICETTI, 2011).

Políticas de Ações Afirmativas voltadas às Instituições privadas de Educação Superior também foram criadas. Em 10 de setembro de 2004, a Medida Provisória nº 213 instituiu o Programa Universidade para Todos – ProUni, a qual foi posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sob a gestão do Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Políticas públicas de acesso à Educação Superior privada foram discutidas visando à inclusão social, logo tratando de medidas compensatórias, no intuito de equilibrar o acesso aos bens sociais, levando-se em consideração o princípio da igualdade na escolaridade, bem como na inserção profissional mais qualificada (CURY, 2005). Com o ProUni, objetivou-se o aumento de brasileiros na Educação Superior, o que traz benefícios às instituições privadas, como por exemplo, a redução da carga tributária com abatimentos de alguns impostos e, para os estudantes, a possibilidade de acesso à Educação Superior.

O ProUni é dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Esse Programa conta com um sistema de seleção que confere transparência e segurança ao processo, pois os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2005).

Em 2020, de acordo com o Censo da Educação Superior desse ano, mais de 8,6 milhões de matrículas foram registradas, das quais 1,2 milhões foram de concluintes e 3,7 milhões de ingressos em algum curso de graduação. Ainda conforme dados do Censo, havia 2.457 instituições de Educação Superior no Brasil, das quais 2.153 (87,6%) eram privadas e 304 (12,4%), públicas, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual do número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa – 2020.

Fonte: Brasil (2022)

As instituições privadas registraram 3,2 milhões de ingressantes, o que corresponde a 86% do total (INEP, 2022). Observa-se, diante de tais dados, a responsabilidade que as IES tidas como privadas, quer sejam aquelas sem fins lucrativos ou aquelas com fins lucrativos, têm para com a formação em nível superior no contexto brasileiro. Assim, políticas de ações afirmativas que oportunizem o acesso a esse contingente de IES são importantes devido ao alcance que elas têm, embora pesem fortes questionamentos acerca da qualidade de ensino oferecida em muitas delas, em especial nas com fins lucrativos, mas esse é tema para outro estudo.

Assim, o ProUni tem papel relevante no que concerne ao acesso à Educação Superior. Esse programa vem aumentando a oferta de bolsas ao longo dos anos. Em 2005, foram ofertadas 71.905 bolsas integrais (as que cobrem 100% do valor das mensalidades) e 40.370 bolsas parciais; em 2020², foi ofertado o total de 251.139 bolsas para ingressantes. Observa-se que a oferta das bolsas não representa que todas foram ocupadas para o período. Em 2020 ainda, o total de bolsas concedidas foi de 166.830, de acordo com o apresentado no banco de dados abertos do portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2021).

Para Fontele e Crisóstomo (2016, p. 743), “[...] o programa configura-se como importante política afirmativa de discriminação positiva, com a característica de ser um financiamento sem ônus direto para o estudante”. Contudo, ainda existem diversas críticas quando o assunto é a relação entre o ProUni e o incentivo fiscal, principalmente no que tange à isenção tributária para instituições privadas de Educação Superior aderentes ao programa. Para muitos autores (LEHER, 2004; CARVALHO; LOPREATO, 2005; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016), o ProUni é visto como um programa que favorece a parceria público-privada no setor educacional.

Além disso, o estímulo na criação de instituições privadas e o aumento das que aderiram ao programa também contribuíram para as fortes críticas negativas, uma vez que demonstravam indicativos de vantagens e benefícios para tais instituições. Ao passo dessa discussão, surgem as críticas

² Último ano informado no <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>.

de que o ensino superior começou a se enquadrar nas regras do mercado, remetendo o sistema educacional a uma mercadoria e as universidades às empresas econômicas.

A permanência na Educação Superior até integralização do curso também é tema de discussão entre os estudiosos da área. Autores como Catani e Gilioli (2005) apontam que o programa previa diversos critérios para selecionar beneficiários e vincular IES, mas que, ao longo de discussões, esses critérios foram alterados, desconfigurando a proposta inicial do ProUni. Para os autores, o programa constituiu-se em assistencialista, priorizando apenas o acesso e não a permanência dos estudantes. O fato é que o objetivo do ProUni é “a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2005). Sendo assim, as instituições que aderirem ao Programa têm a responsabilidade de criar mecanismos que proporcionem o acolhimento, o acompanhamento, a integração, a interação e a permanência desses estudantes no curso, cujo perfil é variado. A heterogeneidade permeia o espaço universitário e as velhas formas de lidar com os estudantes precisam ser mudadas.

A presença de um novo perfil estudantil nas IES é uma realidade que precisa ser encarada pelas instituições e, diante dele, serem (re)pensados os modos de gestão nos espaços educativos. Não é possível mais pensar a Educação Superior frequentada por estudantes que só estudam. O universo estudantil atual constitui-se por estudantes que trabalham de dia para poderem estudar à noite. Em outras palavras, trabalham para poder estudar, diferentemente de outrora, quando estudavam para depois trabalhar. É com essa realidade que as IES têm se deparado, e com ela precisam aprender a lidar. Além disso, há um grande contingente de estudantes oriundos de uma Educação Básica que não consegue responder às exigências da contemporaneidade, sem contar com os *déficits* em conteúdos basilares em matemática, língua portuguesa e outros.

Tendo a Educação Superior responsabilidade social, é mister que as instituições desse nível educacional estejam preparadas para receber seus estudantes e desenvolver uma formação de qualidade, associada às características e necessidades de seus estudantes, sem perder a essência da educação que se constitui em formar para o pleno exercício em sociedade. Pestana (2007) complementa essa visão ao afirmar que a educação é hoje primordial, tanto para o pleno exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades cotidianas, sendo também elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

A sociedade também tem atentado ao fato de que considerável número de pessoas não consegue acesso a uma educação adequada, situação que precisa ser mudada para o exercício pleno da cidadania. Ações afirmativas proporcionam o acesso à Educação Superior e, entre eles, o ProUni tem possibilitado a um novo perfil de estudante estar na universidade e conquistar um curso superior, mudando sua vida, seu entorno e a sociedade.

3 METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo identificar entre os ingressantes em uma universidade comunitária em 2005, a situação deles em 2020 quanto à conclusão ou não do

curso. A opção pelos ingressantes em 2005 deu-se pelo fato de ter ocorrido nesse ano a institucionalização do ProUni na universidade. Os dados foram fornecidos pela Instituição de Educação Superior participante da pesquisa. De cunho quantitativo, os dados foram organizados no *software Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) e análises estatísticas e de inferência pertinentes a este estudo foram realizadas. Tabelas de distribuição foram construídas para os grupos ProUni e não ProUni, em relação a pertencer a curso de licenciatura ou bacharelado. Associações de significância foram testadas entre cursos de licenciatura e bacharelado, ser ou não prounista, quanto ao sexo, faixa etária do ingressante e a situação (concluído, desistente, falecimento, matriz, mudança de curso e transferência) no curso quando desta pesquisa. Considerou-se estatisticamente significante níveis menores que 5%, ou seja, $p < 0,05$ (BÓS, 2004).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na Tabela 1, é possível identificar que entre os 1.459 ingressantes nos cursos de licenciatura, 30 (2,06%) são bolsistas, e entre os 5.021 nos cursos de bacharelado, 146 (2,91) receberam bolsa. Do total de 6.479 ingressantes, menos de um quarto, 22,5%, correspondem às licenciaturas. Os percentuais de ingressantes com bolsas ProUni nos cursos de licenciatura foram semelhantes aos ingressantes em cursos de bacharelado, não tendo associação estatisticamente significativa, com $p = 0,0780$.

Analisando a Tabela 1, observa-se que, entre os prounistas, os que concluíram o curso são a maioria, tanto nos cursos de licenciatura como nos de bacharelado, com 56,67% e 65,07% respectivamente. Com relação aos desistentes em ambas as modalidades de curso, o maior percentual está entre os não bolsistas, com 48,85% nos cursos de licenciatura e 36,42% nos de bacharelado. Os percentuais das demais situações não têm grande diferença entre ser e não ser bolsista, com exceção dos prounistas dos cursos de licenciatura, dos quais 20% mudaram de curso.

Tabela 1 – Ingressantes 2005 e situação em 2020 – Licenciatura e Bacharelado

PROUNI					
TIPO	Licenciatura		Bacharelado		TOTAL
SITUAÇÃO	Não	Sim	Não	Sim	
Concluído	544 (38,07%)	17 (56,67%)	2.445 (50,16%)	95 (65,07%)	3.101 (47,9%)
Desistente ³	698 (48,85%)	5 (16,67%)	1.775 (36,42%)	35 (23,97%)	2.513 (38,8%)
Falecimento	3 (0,21%)	0	8 (0,16%)	0	11 (0,1%)
Matriz ⁴	2 (0,14%)	0	9 (0,18%)	0	11(0,1%)

³ Foram considerados como desistentes do curso os desativados, desativado/reingresso, desistente e desligamento acadêmico.

⁴ Matriz considerou-se aqueles com grade integralizada, habilitado para matrícula, matrícula confirmada.

Mudança de curso ⁵	123 (8,61%)	6 (20%)	314 (6,44%)	8 (5,48%)	451 (7%)
Transferência	59 (4,13%)	2 (6,67%)	323 (6,63%)	8 (5,48%)	392 (6%)
TOTAL	1.429 (97,94%)	30 (2,06%)	4.874 (97,09%)	146 (2,91%)	6.479
	1.459 (22,5%)		5.021 (77,5%)		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entre os ingressantes ProUni nos cursos de bacharelado, o percentual de conclusão foi maior que o dos não bolsistas e o percentual de desistência foi menor, sendo essa associação significativa, com $p=0,0206$. Percebe-se que a bolsa contribui para com a maior permanência, e logo, com a conclusão dos cursos de bacharelado. Considerando apenas as diferenças entre concluídos e desistentes, a associação de significância é ainda mais forte, com $p<0,00001$, o que mostra a robustez da associação, ou seja, a bolsa ProUni contribui para com a maior permanência, e logo, com a conclusão nos cursos de bacharelado.

O mesmo ocorre entre os alunos ProUni das licenciaturas, cujo percentual de conclusão foi maior que o dos não bolsistas e o percentual de desistência foi menor, sendo essa associação significativa, com $p=0,0167$. Considerando apenas as diferenças entre concluídos e desistentes, a associação de significância é ainda mais forte, com $p=0,0017$, o que mostra forte associação, indicando que a bolsa ProUni contribui para com a maior permanência e, por extensão, a conclusão das licenciaturas. Tais resultados vão ao encontro dos estudos realizados por Felicetti e Fossatti (2014) com estudantes de licenciatura, cuja análise aponta o ProUni como um programa que contribui para que os estudantes permaneçam nos cursos de licenciaturas, diferentemente do que sugere Catani e Gilioli (2005), quando trouxeram o ProUni como um programa assistencialista, que prioriza apenas o acesso e não a permanência.

Conforme já mencionado anteriormente, a maioria dos estudantes de Educação Superior no Brasil são trabalhadores, trabalham de dia e estudam à noite. Para o estudante ProUni, isso não é diferente, ele também precisa trabalhar para arcar com despesas de transporte, alimentação, entre outras. Isso denota o cuidado que as IES necessitam ter para com a forma como acompanham seus estudantes. Aqui entra a questão da equidade, que objetiva dar condições para aqueles que estão em alguma desvantagem de ter as mesmas possibilidades de seguir e alcançar as metas no mesmo patamar daqueles que não estão em desvantagem. Nessa direção, estudos de Felicetti e Cabrera (2017, p. 4-5) mostram que, além do acesso e permanência, o ProUni também contribui “[...] para que jovens brasileiros alcancem suas metas de vida, ampliem seus conhecimentos, consigam crescimento pessoal e profissional e uma boa inserção no mercado trabalho.” Os autores também apresentam que o público feminino tem representado um alto percentual de ingressantes na Educação Superior na condição de bolsista ProUni, outro benefício do programa. Isso vai ao encontro do que consta na Tabela 2.

Observa-se que, entre os ingressantes em 2005, em cursos de bacharelado, as mulheres estavam em maior quantidade, tanto na condição de ser quanto na de não ser bolsista ProUni, respectivamente com 86 (58,9%) e 2.750 (56,4%). Entretanto, a associação não foi estatisticamente significativa, com

⁵ Foram consideradas a mudança de curso e mudança de localidade.

$p=0,5511$, ou seja, as chances de terem bolsas foram semelhantes entre homens e mulheres nos cursos de bacharelado.

Em cursos de licenciaturas, as mulheres representaram a maior quantidade, seja na condição de ser ou não bolsista ProUni, respectivamente com 24 (80%) e 865 (60,5%), sendo essa associação significativa, com $p=0,0305$, o que indica que a bolsa ProUni proporciona maior acesso de mulheres aos cursos de licenciatura. Esse resultado é socialmente importante, podendo ser objeto de estudo em novas pesquisas.

Essa predominância das mulheres na Educação Superior, segundo Gisi (2006), já vem sendo observada desde 1995. Ao comparar o número de matrículas em cursos de graduação, alcançou-se, à época, 2.193.246 de mulheres e 1.693.776 de homens.

Tabela 2 – Ingressantes de 2005 e sexo

PROUNI					
TIPO	Licenciatura		Bacharelado		TOTAL
SEXO	Não	Sim	Não	Sim	
F	865 (60,5%)	24 (80%)	2.750 (56,4%)	86 (58,9%)	3.725 (57,5%)
M	564 (39,5%)	6 (20%)	2.124 (43,6%)	60 (41,1%)	2.754 (42,5%)
TOTAL	1.429 (97,9%)	30 (2,1%)	4.874 (97,1%)	146 (2,9%)	6.479

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O crescente acesso e permanência das mulheres na Educação Superior também está presente em diversas pesquisas nos últimos anos. Os estudos de Pereira Filho (2011), Ferreira (2011), Mello Neto (2015), Marques (2010) e Teixeira (2014) apontam que, além da presença das mulheres, outros perfis estudantis têm formado a população acadêmica, tais como: indígenas, portadores de alguma deficiência, negros e filhos de trabalhadores de baixa renda e/ou mais necessitados economicamente, estão tendo maiores oportunidades de ingresso e permanência na Educação Superior, por meio do ProUni. Tal possibilidade tem gerado mudanças de vida, pois, a partir do acesso ao conhecimento e da democratização da Educação Superior, os menos favorecidos encontram no diploma um caminho para o reconhecimento social, contribuindo positivamente para as mudanças na sociedade.

Outro ponto importante no que se refere à predominância das mulheres, é o fato de que as representações femininas proporcionam maior inserção e participação nos diferentes âmbitos da sociedade, sejam eles na política, no mercado de trabalho ou na educação e, conseqüentemente, a exigência e demanda por maior qualificação, educação universitária e readaptação em outras esferas de sua vida (AGUIAR *et al.*, 2011).

A faixa etária é outra característica a ser observada quando do ingresso na Educação Superior. Na Tabela 3, é possível observar que a maioria dos ingressantes na Universidade em 2005, tanto nos cursos de bacharelado como de licenciatura, sendo ou não bolsistas, estavam na faixa da idade igual

a 18 ou mais e menos de 25 anos; na sequência, estão os menores de 18 anos nos cursos de bacharelado, cujo percentual de bolsistas com idade menor que 18 anos é maior que o de não bolsistas. Por outro lado, o percentual de alunos com 25 anos ou mais é menor nos bolsistas dos cursos de bacharelado, sendo essa associação estatisticamente significativa, com $p=0,0004$. Esse resultado leva a concluir que a bolsa ProUni proporciona o ingresso de alunos mais jovens em cursos de bacharelado.

Tabela 3 – Ingressantes 2005 e faixa etária

PROUNI					
TIPO	Licenciatura		Bacharelado		TOTAL
FAIXA_ETÁRIA	Não	Sim	Não	Sim	
<18	105 (7,4%)	7 (23,3%)	1.084 (22,2%)	49 (33,6%)	1.245(19,2%)
18 ou mais e menos de 25 anos	853 (59,7%)	17 (56,7%)	3.077 (63,1%)	93 (63,7%)	4.040 (62,3%)
25 ou mais e menos de 35 anos	317 (22,2%)	4 (13,3%)	500 (10,3%)	4 (2,7%)	825 (12,7%)
35 ou mais e menos de 45anos	115 (8,1%)	1 (3,3%)	167 (3,4%)	0	238 (3,7%)
45 ou mais e menos de 50 anos	18 (1,26%)	1 (3,3%)	29 (0,6%)	0	48 (0,7%)
50 anos ou mais	21 (1,5%)	0	17 (0,4%)	0	38 (0,6%)
TOTAL	1.429 (97,9%)	30 (2,1%)	4.874 (97,1%)	146 (2,9%)	6.479

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda, observamos na Tabela 3, com respeito aos cursos de licenciatura, o percentual de 23,3% entre os ingressantes com idade menor que 18 anos, e aqueles com 25 ou mais e menos que 35 anos com percentual de 22,2% entre os não bolsistas. Destaca-se de tais dados, que a associação entre as idades e ser bolsista ou não em cursos de licenciatura foi estatisticamente significativa, com $p=0,0224$, com percentual maior de alunos com menos de 25 anos entre os bolsistas. Resultado este semelhante ao encontrado em cursos de bacharelado.

Com isso, é importante salientar que tais dados vão ao encontro da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, cujo objetivo é elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos, bem como assegurar a qualidade da oferta (BRASIL, 2014). Entre as estratégias propostas para essa meta, a estratégia 5 propõe a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, a fim de reduzir as desigualdades e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior, uma vez que em 2013, dos 28,6% da população brasileira, apenas 15,7% dos estudantes entre 18 e 24 anos estavam na Educação Superior.

O ProUni, nesse sentido, tem contribuído para a ampliação do acesso de estudantes nessa faixa etária a esse nível de ensino, garantindo igualdade de oportunidades, ampliação dos conhecimentos, crescimento pessoal e profissional e inserção no mercado de trabalho.

Com relação aos cursos de ingresso, é possível observar, na Tabela 4, os 29 cursos de bacharelado e a quantidade de ingressantes neles em 2005, estratificados em não ser ou ser bolsista ProUni. O curso com maior percentual, quer seja em ser bolsista (20 (13,70%)) ou não (1.022 (20,97%)), é o de Direito, com 1.042 (20,76%) do total de 5.020 ingressantes. O segundo curso com maior percentual (429 (8,55%)) é o de Administração. Destaca-se que, dos 29 cursos, quatro deles não tiveram ingressantes ProUni, sendo eles: Arquitetura e Urbanismo, Educação Física, Medicina e Terapia Ocupacional.

Tabela 4 – Ingresso em 2005 em cursos de não licenciatura

CURSO_INGRESSO	PROUNI		
	Não	Sim	Total
Administração	410 (8,41%)	19 (13,01%)	429 (8,55%)
Administração de agronegócios	89 (1,83%)	4 (2,74%)	93 (1,85%)
Administração em turismo	81 (1,66%)	8 (5,48%)	89 (1,77%)
Arquitetura e urbanismo	118 (2,42%)	0	118 (2,35%)
Ciência da computação	207 (4,25%)	7 (4,79%)	214 (4,26%)
Ciências aeronáuticas	88 (1,81%)	3 (2,05%)	91 (1,81%)
Ciências biológicas - bacharelado	92 (1,89%)	1 (0,68%)	93 (1,85%)
Ciências biológicas-mod. médica	174 (3,57%)	9 (6,16%)	183 (3,65%)
Ciências contábeis	163 (3,34%)	5 (3,42%)	168 (3,35%)
Ciências econômicas	52 (1,07%)	6 (4,11%)	58 (1,16%)
Design	100 (2,05%)	3 (2,05%)	103 (2,05%)
Direito	1.022 (20,97%)	20 (13,70%)	1.042 (20,76%)
Educação física	1 (0,02%)	0	1 (0,02%)
Enfermagem	291 (5,97%)	6 (4,11%)	297 (5,92%)
Engenharia ambiental	78 (1,60%)	2 (1,37%)	80 (1,59%)
Engenharia civil	218 (4,47%)	4 (2,74%)	222 (4,42%)
Engenharia de alimentos	125 (2,56%)	3 (2,05%)	128 (2,55%)
Engenharia de computação	140 (2,87%)	5 (3,42%)	145 (2,89%)
Engenharia de produção	65 (1,33%)	1 (0,68%)	66 (1,31%)
Engenharia elétrica	77 (1,58%)	1 (0,68%)	78 (1,55%)
Fisioterapia	209 (4,29%)	11 (7,53%)	220 (4,38%)
Fonoaudiologia	69 (1,42%)	5 (3,42%)	74 (1,47%)
Medicina	44 (0,90%)	0	44 (0,88%)
Psicologia	369 (7,57%)	9 (6,16%)	378 (7,53%)

Relações internacionais	182 (3,73%)	3 (2,05%)	185 (3,69%)
Secretariado executivo bilíngue	37 (0,76%)	4 (2,74%)	41 (0,82%)
Serviço social	159 (3,26%)	3 (2,05%)	162 (3,23%)
Terapia ocupacional	44 (0,90%)	0	44 (0,88%)
Zootecnia	170 (3,49%)	4 (2,74%)	174 (3,47%)
Total	4.874 (97,09%)	146 (2,91%)	5.020 (100%)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados apresentados na Tabela 4 compactuam com uma realidade histórica no contexto brasileiro acerca de quem ingressa e se forma em determinados cursos tidos como de elite ou para a elite. O termo elite, segundo Almeida (2006), necessita de cuidado ao ser usado, pois as pessoas que estão em posições decisivas fazem parte desse grupo, logo, entende-se que

[...] a elite é uma categoria social composta por indivíduos com a reputação mais elevada em seu ramo de atividade. São, por exemplo, os homens de Estado, oficiais superiores, eruditos e artistas. Esta definição objetiva e neutra, que sublinha a desigualdade entre os indivíduos, é abandonada em benefício de uma outra baseada na existência do poder. Neste caso, a elite é formada pelos que exercem funções dirigentes, política ou socialmente. (CHERKAOUI, 1995, p. 126)

Nessa direção, é importante observar que a caracterização de cursos como os de Medicina, Direito ou Engenharias como sendo de elite é erroneamente posta, visto que nem todos os estudantes que os realizam são da elite como acima definida. Entretanto, as vagas de tais cursos são ocupadas por estudantes oriundos de escolas de Educação Básica com melhor qualidade em seu ensino, o que, na maioria delas, corresponde a instituições privadas, refletindo em um alunado advindo de famílias com poder financeiro para garantir essa formação. Assim, tem-se um ciclo “vicioso”, que oportuniza o acesso a esses cursos às pessoas melhor preparadas educacionalmente, não necessariamente sendo elas pertencentes à elite, mas sim, em boa quantidade, abastadas economicamente, o que por óbvio não corresponde àqueles estudantes provindos de escolas públicas, como é o caso dos bolsistas ProUni apresentados na Tabela 4. Então, a explicação de não ter ingressante no curso de Medicina, Arquitetura e Terapia pode estar no fato do não alcance na pontuação do Enem, em detrimento de melhores notas dos demais. São hipóteses que merecem estudos acerca.

A quantidade de ingressantes em cursos de licenciatura em 2005, sendo ou não bolsista ProUni, pode ser vista na Tabela 5. Dos 11 cursos, um não teve ingressantes ProUni, a saber, o curso de licenciatura em Física. O curso com maior quantidade de ingressantes foi o de Letras, com 294 (20,15%), seguido por Pedagogia, com 239 (16,38%), Educação Física, com 167 (11,45%), História, com 147 (10,08%), e os demais com percentual abaixo de 10%.

Tabela 5 – Ingresso em 2005 em cursos de não licenciatura

PROUNI			
CURSO_INGRESSO	Não	1	Total
Ciências Biológicas - licenciatura	90 (6,30%)	3 (10%)	90 (6,38%)
Educação Física - licenciatura	164 (11,48%)	3 (10%)	167 (11,45%)
Filosofia	89 (6,23%)	3(10%)	92 (6,31%)
Geografia	91 (6,37%)	3 (10%)	94 (6,44%)
História	145 (10,15%)	2 (6,67%)	147 (10,08%)
Letras	287 (20,08%)	7 (23,33%)	294 (20,15%)
Licenciatura plena em Física	79 (5,53%)	0	79 (5,41%)
Matemática	132 (9,24%)	2 (6,67%)	134 (9,18%)
Pedagogia	234 (16,38%)	5 (16,67%)	239 (16,38%)
Química	98 (6,86%)	1 (3,33%)	99 (6,79%)
Teologia	20 (1,40%)	1 (3,33%)	21 (1,44%)
Total	1.429 (97,94%)	30 (2,06%)	1.459 (100%)

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que se refere à formação docente dos profissionais ainda não graduados, e que atuam na Educação Básica das redes públicas brasileiras, o ProUni oportuniza aos professores a possibilidade de acesso à Educação Superior, realizando sua formação por meio de bolsas de estudos, independentemente da renda que possuam.

Sem dúvidas, a articulação entre a Educação Superior e a formação de professores, por meio de políticas ou programas nacionais de formação e de valorização dos profissionais que atuam na Educação Básica, é um importante impulso para garantir não somente o acesso desses professores à universidade, mas para proporcionar uma educação de maior qualidade às crianças e adolescentes decorrente da qualificação de seus professores. Contudo, é importante dar continuidade a estudos que possibilitem mapear os profissionais egressos dos cursos de licenciatura que foram bolsistas ProUni, de modo a identificar os possíveis impactos gerados pela formação na Educação Superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas sociais e/ou ações afirmativas necessitam de avaliação constante, a fim de garantir não somente sua correta utilização, mas também o acompanhamento das IES no que tange às estratégias por elas empreendidas, de modo que esses estudantes tenham um ensino de qualidade, bem como permaneçam no curso até sua integralização. Ser bolsista ProUni é ter a oportunidade de

alcançar a formação na Educação Superior, é ter a chance de melhor trabalho devido à profissão conquistada, o que oportuniza melhores condições de vida e melhor viver em sociedade. Consiste na oportunidade de mobilidade social para aqueles historicamente discriminados (FELICETTI, 2011).

A Educação Superior necessita ser espaço de inclusão aos tidos como em “desvantagens iniciais”, um espaço de inclusão social que possibilite pensar a diferença como uma marca humana, presente nas situações sociais e, assim, imbuída de dar oportunidade, não somente de igualdade, mas principalmente de equidade quanto ao acesso e quanto à permanência nesse nível de ensino, responsável pela preparação dos profissionais que atuam nas diferentes áreas do conhecimento em nossa sociedade. Nessa direção, o ProUni vem oportunizando que pessoas sem condições de conquistarem essa titulação o façam, contribuindo, assim, não somente para a inserção de profissionais melhor qualificados no mercado de trabalho, mas principalmente para a mudança social desses grupos em “desvantagens iniciais.”

Para além da formação profissional, o princípio básico da responsabilidade social da universidade está no direito à educação, atrelado ao acesso, às condições de permanência e aos benefícios e mudanças que a formação pode gerar na vida das pessoas. Além disso, o avanço da globalização exige adaptação ou reformulação nas políticas públicas educacionais, de modo a responder às exigências de um mundo cada vez mais interconectado, plural e intercultural, o que demanda políticas que reforcem as linhas da equidade social, oportunizando o ingresso na Educação Superior daqueles em “desvantagens iniciais”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. C. de *et al.* Mulher, mercado de trabalho e construção do núcleo familiar. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 1, n. 15, p. 05-11, nov. 2011.

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2000. **Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os Critérios de Seleção e Admissão de Estudantes da Rede Pública Estadual de ensino em Universidades Públicas Estaduais e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>.

ALERJ. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2001. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>.

ALMEIDA, W. M. de. Que elite é essa de que tanto se fala? – sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS. 29., Caxambu-MG, 2006. Anais [...] Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/que-elite-e-essa-de-que-tanto-se-fala-sobre-o-uso-indiscriminado-do-termo-partir-de>.

BÓS, Â. J. G.. **Epi Info sem mistérios**: um manual prático. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. **Bolsas concedidas e perfil dos beneficiários do Prouni**. 2021. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/prouni/2020/ProuniRelatorioDadosAbertos2020.csv>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193920>.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/LEI/L11096.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.

CARVALHO, C. H. A.; LOPREATO, F. L. C. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, 2005.

CASHMORE, E. *et al.* **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. de. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005.

CHERKAOUI, M. Estratificação. In: BOUDON, R. (org.). **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 107-165.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Acesso à Educação Superior: o ProUni em foco. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 39, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Evasão nos Cursos de Licenciatura: um Estudo com Alunos ProUni e não ProUni. In: LASA2014 - XXXI International Congress of the Latin American Studies Association. May 21 - 24, 2014, Chicago, IL. LASA2014 – Democracy & Memory. Chicago, IL: Lasa, 2014. v. 1. p. 1-12. Disponível em: <https://lasa-4.lasa.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2014/files/29627.pdf>.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 17, p. 9-24, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/abstract/?lang=pt>.

- FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. 598 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FERREIRA, K. T. **ProUni: trajetórias**. 2011. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2011.
- FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI: pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016.
- GREENAWALT, K. **Discrimination and Reverse Discrimination**. New York: Knopf, 1983.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.
- MARQUES, E. P. de S. **O Programa Universidade para Todos: a inserção de negros na educação superior – a experiência de duas instituições de Ensino Superior do Mato Grosso do Sul (2005-2008)**. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2010.
- MELLO NETO, R. de D. **Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2015.
- PEREIRA FILHO, E. da S. **Perfil de jovens universitários bolsistas do ProUni: um estudo de caso na Unisinos**. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil, 2011.
- PESTANA, M. I. G. S. **Avaliação educacional, o sistema nacional de educação básica**. In.: Rico et al. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. (5. ed.). São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- ROEMER, John E. **Equalizing opportunities (in one country) for human development**. Davis, CA: University of California, 1998. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441472>
- TEIXEIRA, E. M. de S. F. **A eficácia do ProUni como programa de inclusão social**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil, 2014.
- ZABLONSKY, M.J. **Políticas educacionais de acesso e permanência na educação superior: uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, Brasil, 2015.

Recebido em: 18 de novembro de 2023.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10504

ⁱ Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Pós-doutorado na University of Maryland - College Park - EU com bolsa CNPq (2015). Doutorado em Educação na PUC/RS com estágio doutoral na Universidade do Texas em Austin - EU com bolsa CAPES (2011). Ganhadora da MENÇÃO HONROSA pela Tese de Doutorado na Área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela CAPES Portaria nº 160 Edição 2012. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2007). Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – 2020-2021. Tem experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Líder do GERES – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes. Pesquisadora do CNPq D1.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

E-mail: verafelicetti@gmail.com ; vera.felicetti@unicap.edu.br

ⁱⁱ Coordenadora acadêmico- administrativa na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, vinculada a Pró Reitoria de Graduação. Mestra em Educação pela PUC Goiás, Especialização em Análise e Diagnostico Organizacional pela PUC Goiás, Bacharel em Administração, também pela PUC-GO e Licenciada em Pedagogia. Atua na linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura. Atua principalmente com os seguintes temas: Juventude, permanência no contexto escolar, egressos da Educação Superior, Educação Superior, Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2775114059042872>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2361-0528>

E-mail: gcm0510@gmail.com

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora de educação básica na Rede Municipal de Canoas/RS. Integrante do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (GERES) e do Grupo de Pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade (COTEDIC).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7983293078107730>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-5816>

E-mail: fabiolast@gmail.com



RESENHA

COMO INTERNACIONALIZAR A UNIVERSIDADE?:

movimentos da/na internacionalização da educação superior em perspectiva

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura¹

Título da obra: Guia para a Internacionalização Universitária

Organizadora: Marília Costa Morosini

Autores: Adriana Justin Cerveira Kampff, Alexandre Anselmo Guilherme, Carla Camargo Cassol da Silva, Caroline Baranzeli, Cibele Cheron, Cláudia Grabinski, Egeslaine de Nez, Fabiane Aparecida Santos Clemente, Letícia Bastos Nunes, Lucas Gonçalves Abad, Marilene Gabriel Dalla Corte, Marília Costa Morosini, Maristela Pedrini, Simone da Rosa Messina Gomez, Vanessa Gabrielle Woicolesco e Zoraia Aguiar Bittencourt.

Edição: 1

Editora: EDIPUCRS

Cidade: Porto Alegre

Ano: 2019

Número de páginas: 265

A obra *Guia para a Internacionalização Universitária* (GIU) foi publicada no ano de 2019, pela Editora Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS), situada em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo apresentar formas/possibilidades de se *pensar* a internacionalização da Educação Superior sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, para além da sua relação com a mobilidade acadêmica e sim a sua efetiva implantação no contexto das transformações do cenário educativo global.

Organizado pela Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, professora titular da Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACED/PUCRS). Com formação no campo das Ciências Sociais, Mestrado em Sociologia Educacional e Doutorado em Educação, a pesquisadora tem se



dedicado aos estudos vinculados ao campo da Educação Superior com investigações centradas nos temas *Internacionalização da Educação Superior, Qualidade da Educação, Políticas Educacionais e Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais*. As seções do GIU contam com a colaboração de pesquisadores integrantes do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS) e da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), associações acadêmicas coordenadas pela organizadora da obra.

Estão presentes as contribuições dos pesquisadores Prof.^a Dr.^a Adriana Justin Cerveira Kampff, Prof. Dr.^o Alexandre Anselmo Guilherme e Prof.^a Dr.^a Cibele Cheron da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Prof.^a Dr.^a Egeslaine de Nez da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Prof.^a Dr.^a Fabiane Aparecida Santos Clemente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Prof.^a Dr.^a Maristela Pedrini da Universidade de Caxias do Sul (UCS); Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); e a Prof.^a Dr.^a Caroline Baranzeli do Colégio Marista Rosário.

Contando ainda com Dr.^a Carla Camargo Cassol da Silva, coordenadora executiva do escritório internacional na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Me.^a Cláudia Grabinski, Técnica-Administrativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Dr.^a Letícia Bastos Nunes do Colégio Marista Rosário; Dr.^o Lucas Gonçalves Abad, Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Dr.^a Simone da Rosa Messina Gomez, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Dr.^a Vanessa Gabrielle Woicolesco, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Ao longo das suas 265 (duzentas e sessenta e cinco) páginas, o GIU nos apresenta um interessante panorama dos movimentos institucionais presentes junto aos processos de internacionalização da Educação Superior, de forma a subscrever possibilidades/alternativas de implementação do processo em distintas arquiteturas institucionais. A noção de internacionalização presente no GIU se mostra a partir dos eixos que o estruturam, evidenciando assim o esforço teórico da organizadora e de seus colaboradores em sistematizar diferentes perspectivas de definição da internacionalização, indicar os movimentos institucionais para a sua efetivação (seja por razões políticas, econômicas, culturais e/ou acadêmicas) e ainda apontar estratégias utilizadas para a operacionalização de uma política institucional de internacionalização.

O primeiro eixo, **Internacionalização Integral** conhecida também como Internacionalização *comprehensive*, evidencia a noção de internacionalização da Educação Superior através de um compromisso estabelecido entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as dimensões indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, vinculando-a perspectivas internacionais e comparadas, delineando o “*ethos* e os valores institucionais da educação superior em sua totalidade” (p. 21).

Nesse sentido, o GIU explora essa noção considerando alguns elementos como a mobilidade acadêmica de estudantes e professores na construção de redes de colaboração entre as IES, Centros de Pesquisas e acordos bilaterais; programas acadêmicos de ensino, onde *campi* são entrepostos para além do país de origem da IES com o incremento de filiais e operações de franquias e polos de educação;

e a criação de parcerias de IES internacionais conjuntas na criação de novas instituições e/ou programas acadêmicos, em outras palavras, IES independentes licenciadas em outro país por uma mantenedora.

Para tanto, se utiliza de construções do campo teórico e prático que evidenciam *Estratégias para um Modelo Integral de Internacionalização* (p. 31) que consideram os movimentos locais e globais de aceleração da expansão da Educação Superior, a incorporação das *Competências Interculturais* (p. 49) no ajuizamento da diversificação da educação superior, e um olhar atendo a *Gestão Universitária* (p. 67) frente a reestruturação da Educação Superior sob o olhar da globalização com foco na qualidade dos serviços educacionais prestados pelas IES.

Já no segundo eixo do GIU, há um importante e necessário debate sobre a **Internacionalização do Currículo** centrada sobre visão atenta da instrumentalização dos sujeitos sob uma perspectiva internacional, intercultural e global frente aos conteúdos curriculares como sendo uma medida imperativa do processo institucional de internacionalização da Educação Superior, considerando ainda a forma “como as pessoas aprendem e as atitudes que elas trazem para os resultados de aprendizagem” (p. 88).

Ao longo deste eixo, fica evidente como o GIU demarca a necessidade de se pensar um currículo internacionalizado que considere diferentes aspectos do serviço educacional de forma inclusiva, destacando as atividades e experiências planejadas para o desenvolvimento dos estudantes; serviços que não estão presentes no currículo formal, mas podem ser apreendidos pelos estudantes como elemento de apoio aos aprendizados; e ainda aspectos não-intencionais e implícitos potencialmente presentes nos planos de ensino-aprendizagem, nos conteúdos e nos resultados de aprendizagem, desdobrando-se ainda na criação de uma cultura de internacionalização institucional.

No cenário da internacionalização da Educação Superior, as reflexões sobre o currículo consideram a relação entre o currículo formal, informal e o oculto junto a uma *Proposta de Internacionalização do Currículo* (p. 85) arrolada a interação entre culturas ou aspectos culturais, não devendo ser “um fim em si, mas uma estratégia que apoiará os alunos a tornarem-se mais conscientes da sua própria cultura e de outras culturas também” (p. 90). Da mesma forma que a dimensão do currículo se mostra na constituição de *Redes de Pesquisa* científicas (p. 103) e no cenário de mudanças no mundo acadêmico e das novas e emergentes formas de produção do conhecimento.

Essa perspectiva além de refletir junto a qualidade do serviço educacional, se desenrola nas *Competências para a Formação Docente* (p. 115) frente a internacionalização da Educação Superior como valor, experiência e visão de mundo. Assim, estas “novas” competências devem ser orientadas pelos princípios de integração universitária, ampliação da formação prática, o incremento da avaliação por competências alinhadas a visão reflexiva do ensino para que através da reflexão sobre a ação, sem desconsiderar o elemento da inovação junto às práticas pedagógicas.

Encerrando o eixo da Internacionalização do Currículo o GIU explora a *Institucionalização de uma Política Linguística para Internacionalização* (p. 131), em nível de extensão, atreladas às demandas dos estudantes nas diferentes IES na sua relação com um efetivo trabalho pedagógico. Este olhar sustenta-se em uma perspectiva de internacionalização que opera frente a um “contexto universitário globalizado e multilíngue, potente na ampliação do processo de interculturalidade e interlocução local

e global” (p. 132), onde os diferentes idiomas tornam-se uma base fundante para se pensar processos de internacionalização no interior das IES.

O terceiro eixo do GIU *Internacionalização, Cooperação e Mobilidade*, foca seus esforços na compreensão do que a organizadora da obra e seus colaboradores entendem por *Internacionalização Crossborder* ou *Transfronteiriça*. Esta dimensão da internacionalização da Educação Superior se constitui como uma importante estratégia institucional, pois ancora-se na ideia dos “fluxos possíveis de cooperação acadêmica pela mobilidade” (p. 26). Estes fluxos têm por objetivo a qualificação dos quadros institucionais, seja pela mobilidade de estudantes, professores ou mesmo técnicos da IES. A mobilidade dentro da *Internacionalização Crossborder* se mostra como um conjunto de processos que envolvem o deslocamento físico pelas comunidades acadêmicas, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas), para além das fronteiras do país.

Destaco aqui nesta seção, a forma como o GIU nos apresenta um alargamento do conceito de *mobilidade acadêmica*, para além do fluxo de pessoas, acrescentando o deslocamento de programas, provedores e ainda polos educacionais. A *Internacionalização Crossborder* deixa de ser um referencial de cooperação entre as IES e passa a ser um elemento imbricado ao seu desenvolvimento, onde atualmente acaba por adotar uma abordagem comercial e competitiva. Dessa forma evidencia-se ainda o movimento de qualificação de redes de intercâmbio, por parte das IES, e conseqüentemente de pesquisas com instituições internacionais, refletindo a importância do *engagement* estudantil.

Assim, a discussão neste eixo centra-se na necessidade de implementação de redes institucionais, desdobradas em *Fluxos de Cooperação Acadêmica para a Internacionalização* (p. 151), a partir do esforço entre instituições e países em auxiliar a Educação Superior a responder às exigências presentes em uma sociedade globalizada, considerando questões econômicas, alinhadas às demandas do mundo do trabalho. Da mesma forma que coloca o holofote na *Mobilidade Acadêmica e ‘Engagement’ Estudantil* (p. 167), como sendo não a única, mas a principal forma de internacionalização da ciência brasileira de forma a possibilitar uma verdadeira imersão em “ambientes de alta intensidade de conhecimento, que favoreçam a atualização e incorporação de saberes, que estimulem a produtividade, a troca de ideias, as parcerias científicas” (p. 169).

Finalizando o GIU encontramos no quarto eixo alguns elementos que integram os estudos da *Internacionalização em Casa*, como uma nova forma emergente de se pensar *movimentos de internacionalização* nas/das IES. A *internacionalização em Casa* relaciona-se diretamente com a *cooperação e a mobilidade acadêmica* através da dimensão do *currículo* como estratégia de viabilização da internacionalização, a partir de uma “integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos nos ambientes de aprendizagem doméstico” (p. 189).

Em função das profundas transformações na Educação Superior emergentes das demandas e dos desafios da tessitura social na contemporaneidade, a internacionalização em casa se mostra como uma possibilidade efetiva de qualificação das IES, dos professores, pesquisadores e estudantes. Fica muito presente no texto o quanto o contexto brasileiro é profícuo para esta “modalidade” de internacionalização, já que articula processos que relaciona Matrizes Curriculares Cognitivas e socioemocionais nos cursos superiores das IES, incluindo ainda os processos de ensino-aprendizagem, as atividades extracurriculares e as relações com grupos étnicos e culturais. A ênfase no “em casa”,

destaca o local (o campus) como um elemento que opera como uma válvula de controle na ênfase crescente na mobilidade internacional.

O GIU desenvolve a discussão da internacionalização em cada a partir de um *Modelo de Internacionalização em Casa* (p. 187) considerando a diversidade de arquiteturas acadêmicas/institucionais, sua operacionalização como uma ferramenta e não um objetivo a ser alcançado, sua funcionalidade distinta em disciplinas e programas, seu necessário vínculo com aspectos do contexto local, internacional e práticas culturais integrada a um currículo obrigatório e seu olhar para a mobilidade como sendo opcional e não uma segunda opção para estudantes não móveis.

As *Competências Cognitivas e Socioemocionais: Possibilidades Estratégicas de Internacionalização* (p. 203) exploradas a partir das finalidades individuais e sociais da educação, no contexto do currículo e da avaliação das aprendizagens, com foco no cognitivo relacionado a operações mentais complexas para a resolução de problemas e o sociemocional na capacidade de o indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e, ainda, realizar tarefas de forma competente e ética (p. 210).

As *Aprendizagem Baseada em Experiência para a Internacionalização* (p. 221), discute a metodologia *Problem Basic Learning e Experience-Based Learning*, ou aprendizagem por experiência, na sua potência enquanto elemento difusor junto aos processos de ensino-aprendizagem e ainda de aproveitamento como impacto à internacionalização. As tecnologias de comunicação e informação se mostram a partir das *Interfaces da Educação a Distância na Internacionalização em Casa* (p. 239), centrando o debate nas redes on-line enquanto possibilidade na promoção da interculturalidade e da internacionalização.

Na organização do GIU fica evidente a forma como as referências teóricas que balizam os debates e as discussões ao longo da obra dialogam com os principais referenciais do campo de estudo em suas diferentes dimensões como Jane Knigth na exploração de conceitos; Philip Altbach e Hans de Wit em suas provocações sobre tensões entre o local e o global frente aos movimentos da internacionalização universitária; Betty Leask nas discussões sobre o papel do currículo atrelado ao sucesso ou fracasso da agenda de internacionalização; Silvia Lucía Spaggiari Gutiérrez, Julio César Mejía Quevedo e Jesús Sebastián em suas contribuições sobre o impacto da cooperação e da mobilidade acadêmica frente à Educação Superior; Jos Belen e Bengt Nilsson explorando novas formas de se pensar os processos de internacionalização da educação em uma perspectiva global, valorizando o local/regional; entre outros autores que subsidiam as perspectivas de internacionalização que transversalizam a produção deste guia.

O GIU se apresenta de forma importante e relevante contribuição para o campo de estudos da Educação Superior por agregar em si um conjunto de questões que marcam o nosso tempo e que problematizam diretamente a missão e a função da educação universitária. Nesse sentido o GIU acaba explorando possibilidades efetivas de internacionalização da Educação Superior frente aos desafios impostos à sua implantação nas IES para além do que já conhecemos nos programas de pós-graduação. Fica evidente a partir da leitura do guia a crítica estabelecida ao modelo de Educação Superior hegemônico e conseqüentemente o enfoque dado a mobilidade acadêmica como sendo a única possibilidade real de internacionalização da Educação Superior.

Assim, acaba por considerar a importância do âmbito político (tanto interno e externo, quanto micro e macro) na consecução de um processo de internacionalização holístico, pautado sob a perspectiva da inclusão e da interculturalidade onde os valores institucionais afetam a Educação Superior em sua totalidade como um imperativo institucional e não uma mera possibilidade na busca de uma cidadania global, que reconheça a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais.

Esta obra reúne um interessante arcabouço teórico-metodológico sobre *os sentidos e os significados* da internacionalização no atual cenário de transformações da Educação Superior, destinando-se não apenas para professores e pesquisadores do campo da Educação Superior, pelo contrário, estudantes e gestores estão convidados a leitura do GIU a partir de um olhar atento a “bases materiais e institucionais consolidadas, procurando responder aos desafios sociais do nosso tempo” (p. 32), onde a internacionalização se ajuíza a missão da educação universitária na sua capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos, valores, pessoas e especialmente as instituições.

Por fim essa obra se mostra como um importante instrumental para se pensar modos, formas e práticas de internacionalização da educação superior no contexto das IES brasileiras especialmente, já que apresenta uma série fatores, aspectos e condições à apreensão de práticas de internacionalização alinhadas não apenas a uma perspectiva internacional, mas sim a um projeto institucional que reconhece a importância do local e do global como elemento constitutivo da formação dos sujeitos, ressaltando ainda a importância da Educação Superior enquanto um bem público e um direito humano e social.

Palavras-chave: Internacionalização, Educação Superior, Suporte Institucional.

Recebida em: 15 de fevereiro de 2023.

Aprovada em: 31 de março de 2023.

Link/DOI: 10.30681/rep.v14i1.10870

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2021), Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto ao Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7808693167946729>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8507-6538>

E-mail: julian.fontoura@ufrgs.br

ENTREVISTA

UMA TRAJETÓRIA DE COMPROMISSO CONSIGO, COM OS OUTROS E COM A SOCIEDADE

MANUIR JOSÉ MENTGESⁱ

O Dossiê temático “A Universidade e sua interface com os diferentes níveis e modalidades de ensino” organizado por Egeslaine de Nez e Vanessa Gabrielle Woicolesco, na Revista Eventos Pedagógicos (REP’s) vinculada à Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, objetivou divulgar pesquisas, reflexões e debates influenciados pela trajetória profissional e intelectual de uma docente de renome internacional, sobre a Universidade e suas interfaces com os diferentes níveis e modalidades de ensino, e foi integralmente desenvolvido por ex-orientandos, e, por parceiros que compuseram sua rede profissional.

Como já referendado no ensaio inicial deste número a professora Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini há vários anos dedica-se a pesquisas e projetos tendo como objeto de estudo o campo da Educação Superior, e sua escolha como homenageada se deve ao compromisso e preocupação que demonstra em relação à qualidade deste nível da Educação.

Faz-se fundamental ressaltar a pertinência da temática desta entrevista realizada com o Prof. Dr. Ir. Manuir José Mentges (um dos ex-orientandos da homenageada), indicando que em momentos de internacionalização da Educação Superior, nada mais adequado do que promover reflexões profundas e de excelência acadêmica, com vistas à socialização do conhecimento produzido nos grupos de estudos e pesquisas brasileiros.

O entrevistado é doutor em educação, aprovado com louvor com a tese intitulada: “Internacionalização e Organização em Rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 2022.

É mestre em educação pela mesma instituição com a dissertação: “Autoformação do Ser Gestor Marista Preconizada à Luz do Projeto Educativo do Brasil Marista”. Possui os títulos de Master Business Administration (MBA) em Gestão de Projetos (2018), Gestão Empresarial (2015), Especialização em Gestão da Educação (2011). Também possui graduação em Filosofia/Bacharelado e Licenciatura (2009). Atua como Vice-Reitor da PUCRS. É membro do Conselho de Administração da Rede Marista, membro do Conselho de Administração da Rede Integrada de Colégios do Brasil

Marista. Foi presidente da Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior de 2018 a 2022. Pesquisador Permanente no Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS com ênfase em Educação, Gestão, Internacionalização e Redes de Cooperação para a Educação Superior.

Egeslaine de Nezⁱⁱ

1 – Egeslaine de Nez: Professor Manuir, conte-nos sobre sua trajetória profissional e acadêmica.

Manuir José Mentges: Sou Manuir José Mentges e atuo como Vice-reitor da PUCRS. Iniciei o doutorado em 2018 e concluí em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS. Minha trajetória pessoal e profissional transita entre experiências e estudos na educação Básica e na Educação Superior, com grande enfoque em governança, gestão e temas relacionados. Minha tese de doutorado apresentou uma proposta de organização em Rede para a Rede Internacional Marista de Educação Superior, articulando as diferentes abordagens de internacionalização da Educação Superior e teorias de Rede. Um percurso de Pós-Graduação *stricto sensu* configura-se como um grande desafio e revela uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, integrando as diferentes dimensões de formação dos sujeitos. Nesse percurso, contamos com colegas, com professores, ajudamos e somos ajudados. E me permitam aqui falar sobre a minha orientadora de doutorado, a Professora Marília Costa Morosini.

2 – Egeslaine de Nez: E sobre seu contato com a Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, como ela se integra nesse contexto?

Manuir José Mentges: A Professora Marília, como pessoa, é de fácil trato, de excelente relação interpessoal. Sempre disponível, acolhedora, se mostra muito comprometida com o processo formativo de todos os seus estudantes. Suas competências socioemocionais favorecem um processo de docência, pesquisa e orientação, tornando a aprendizagem leve, afetiva e com foco na formação integral dos estudantes/pesquisadores. Buscou sempre me desafiar, levando-me a percorrer caminhos que promoviam o meu crescimento pessoal e profissional.

3 – Egeslaine de Nez: Que destaques você acrescentaria sobre o profissionalismo da homenageada?

Manuir José Mentges: Destaco um conjunto de competências institucionais: é uma professora muito engajada com a Universidade, com sua missão, visão e valores; é sempre propositiva, protagonista, pensando e gerando alternativas que tornem a PUCRS melhor; atua de forma constante para além do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, articulando estratégias transversais com as demais escolas, com a área de inovação e outras unidades da Universidade. Além disso, é uma professora reconhecida internacionalmente pela docência e pesquisa, especialmente em temas relacionados à internacionalização da Educação Superior. Suas competências técnicas revelam-se por um currículo composto de estudos e experiências no âmbito nacional e internacional.

4 – Egeslaine de Nez: Quais os temas de estudo da referida pesquisadora?

Manuir José Mentges: A Professora Marília é referência em diferentes temas relacionados a contextos educacionais, educação superior, internacionalização, organismos internacionais, dentre outros. Possui uma ampla rede de conexões, que beneficiam a Universidade e os estudantes, em especial. Seus métodos contribuem para a apropriação e construção do conhecimento, olhando além das teorias e abordagens já existentes, favorecendo um processo de criação e co-criação. Sua atuação promove o desenvolvimento dos estudantes, propiciando o protagonismo, a criatividade, o empoderamento e o empreendedorismo. Afinal, “Empreender é se transformar e transformar o mundo. Porque mudar o mundo passa antes por despertar nosso potencial, entendendo nós mesmos e nossos interesses. Empreender é ser a melhor versão de nós mesmos” (PUCRS, 2018, p. 44).

5 – Egeslaine de Nez: Como foi a experiência de ter sido orientando desta mestra?

Manuir José Mentges: Ter sido orientando da Professora Marília foi para mim uma grande experiência de aprendizado, de crescimento pessoal e profissional. Para além de um estudo científico, o doutorado foi uma experiência de *Khronos* e *Kairós*, como os gregos definiam o tempo. O *Khronos* caracteriza o tempo do relógio, a medida linear do período. O *Kairós* refere-se à experiência do momento oportuno, como o tempo da graça, o tempo eterno e não linear. Sou grato à Professora Marília, por ter contribuído para a minha formação e transformação, de modo que também eu possa contribuir como cidadão, por meio da educação, na construção de um mundo melhor. “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Egeslaine de Nez: Agradeço imensamente ao Ir. Manuir José Mentges que nos concedeu ao disponibilizar seu tempo, ao aceitar o convite para compartilhar conosco seus saberes que contribuirão sobremaneira para o enriquecimento deste dossiê especial da REP’s, com vistas à homenagem dos 50 anos dedicados ao exercício da docência na Educação Superior que a Profa. Marília completa em 2023.

REFERÊNCIAS

IDEAR. **Sou uma ideia a empreender**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. Disponível em:

<https://idear.pucrs.br/o-idear/livro-idear/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021

Recebido em: 5 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 31 de março de 2023.

Link/DOI: 10.30681/reps.v14i1.11209

ⁱ Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. MBA em Gestão de Projetos e MBA em Gestão Empresarial igualmente pela PUCRS; especialista em Gestão da Educação e graduado em Filosofia na mesma instituição. Vice-reitor da PUCRS. Membro do Conselho de Administração da Rede Marista (PUCRS, Colégios e Unidades Sociais, Hospital São Lucas da PUCRS); Membro do Conselho de Administração da Rede Integrada de Colégios do Brasil Marista. Foi presidente da Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior (2018-2022). Pesquisador Permanente no Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250019789618688>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-9047>

E-mail: manuir.mentges@pucrs.br

ⁱⁱ Pós-doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande dos Sul (PUCRS) e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação e pesquisadora junto ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: e.denez@yahoo.com.br