



REPS - Revista Even. Pedagógica.

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 778-802, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

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

DOI: 10.30681/2236-3165

## A UNEMAT E A PEDAGOGIA DECOLONIAL: possibilidade de aproximações por meio de reflexões sobre a sua história de expansão no estado de Mato Grosso<sup>1</sup>

### UNEMAT AND DECOLONIAL PEDAGOGY: possibility of approximations through reflections on its expansion history in the State of Mato Grosso

Loriége Pessoa Bitencourt<sup>1</sup>

#### RESUMO

Neste artigo, recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento, tem-se o objetivo de identificar as ações de ensino de graduação de modalidade diferenciada, desenvolvidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) ao longo de sua trajetória histórica de fortalecimento enquanto uma das Instituições de Educação Superior (IES) pública de Mato Grosso, o que permitiu a inclusão dos povos marginalizados e verificar as peculiaridades que aproxima essas instituições do Pensamento Decolonial. A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, funda-se na literatura dos principais aportes teóricos sobre a Educação Superior, Pedagogia Universitária e a Pedagogia Decolonial.

**Palavras-chave:** Ensino de Graduação. Modalidades Diferenciadas. Pedagogia Universitária. Pedagogia Decolonial. UNEMAT.

#### ABSTRACT

This article is an excerpt from a post-doctoral research and, in it, the objective is to identify the undergraduate teaching actions of a differentiated modality, developed by the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) throughout its historical trajectory of strengthening as one of the public Higher Education Institutions (HEIs) in Mato Grosso, which allowed the inclusion of marginalized peoples and to verify the peculiarities of these that bring them closer to Decolonial Thought. We carried out a bibliographical and documentary research, using the literature on the main theoretical contributions on Higher Education, University Pedagogy and Decolonial Pedagogy.

**Keywords:** Undergraduate Teaching in Differentiated Modalities. University Pedagogy. Decolonial Pedagogy. UNEMAT.

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da Pesquisa de Pós-Doutoramento intitulada 'Pedagogia Universitária Decolonial: os processos interacionais e dialógicos da formação de professores indígenas no contexto da Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI/UNEMAT', sob a orientação da Dra. Janete Rosa da Fonseca, no Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, 2022/2.

## 1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - *Carlos Alberto Reyes Maldonado*, Instituição de Educação Superior (IES), fundada, em 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), passou “por processos de estadualização, democratização interna, expansão, bem como a previsão de recursos em lei, construção de prédios próprios, autonomia didática, científica e pedagógica, ampliação e consolidação de programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa” (ZATTAR et al. 2018, p.137).

Durante sua trajetória, a UNEMAT fez e faz história e é parte de tantas outras, pois “vem transformando a realidade das cidades mato-grossenses com a oferta de cursos nos campi e núcleos que formam e transformam a história de pessoas e contribuem para alterar a realidade de Mato Grosso” (ZATTAR et al. 2018, p. 05) e seu povo. Em 2022, a UNEMAT comemora os seus 44 anos como IES e seus 29 anos como Universidade.

A UNEMAT contemporânea é uma Universidade multicampi, com 13 campi regionalizados, 17 núcleos pedagógicos com programas de modalidades diferenciadas, localizados em municípios descentralizados do estado, e 29 polos educacionais de ensino a distância. De acordo com o site institucional<sup>2</sup>, essa IES tem, aproximadamente, 23 mil acadêmicos atendidos em 126 cursos de graduação de oferta contínua, e outros 22 cursos em modalidades diferenciadas.

Em sua trajetória histórica, a UNEMAT assumiu o protagonismo na formação profissional dos mato-grossenses, em cursos de graduação, licenciatura ou bacharelado, em diferentes formas de oferta, de contínuas/regulares presenciais ou de modalidades diferenciadas, englobando turmas fora de sede, Indígenas, Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ensino a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e turmas especiais.

Diante disso, neste artigo, o recorte engloba a formação de professores nas modalidades diferenciadas de ensino na UNEMAT e a possibilidade da aproximação da pedagogia decolonial a partir da reflexão enquanto docente universitária dessa instituição. Essa opção se justifica pelo crescimento da produção científica que estuda a Universidade como uma instituição secular cuja maioria segue os moldes

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://unemat.br/>. Acesso em abril de 2022.

tradicionais europeus e pouco tem sido pesquisado sobre outras práticas pedagógicas universitárias que respeitem o lugar e a cultura dos grupos sociais que fazem parte dessa instituição. Desse modo, nesta pesquisa exploratória e documental pretendemos identificar os programas de formação de professores a partir da seguinte questão problema: Na história de expansão da UNEMAT no estado de Mato Grosso, é possível identificar ações de ensino de graduação que permitiram a inclusão dos povos marginalizados socialmente, seja por raça, cor ou etnia, ou por residirem em locais desprovidos de oportunidades formativas e quais são as peculiaridades que as aproxima do Pensamento Decolonial?

Assim, o objetivo geral é identificar as ações de ensino de graduação que permitiram a inclusão dos povos marginalizados e verificar as peculiaridades que as aproximem do Pensamento Decolonial.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Referencial Teórico**

A história das Universidades Brasileiras é permeada de avanços e retrocessos, de contradições e intervenções diretas, visando reprimir ações interpretadas pelos governos de cada época como “subversivas” (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019), os quais impunham regras de estruturação para que todas as Universidades seguissem um modelo único de Educação Superior.

A Universidade, diz Bitencourt (2014), é uma organização institucional, composta por pessoas que a organizam, estruturam e executam suas funções, não como algo abstrato, sem vida e sem ações, considerando-a uma instituição afetada pelas mudanças sociais e a ela deve estar atenta. E para que tenhamos uma instituição universitária que dialogue com a sociedade, precisamos rever nossas posturas frente aos modelos institucionais de Universidade impostos de fora para dentro, e que nos forcem a padronizar a formação profissional desenvolvida no ambiente universitário. É preciso ocupar o lugar conquistado através das lutas pela Universidade que queremos e que nos preparamos para ter – a partir de nossa ‘competência radical’ (ALMEIDA-FILHO, 2007).

Portanto, a concepção de Universidade defendida neste artigo revela a necessidade de que “[...] o mundo da universidade esteja comprometido com a

transformação social” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 11). Esse autor defende “a exigência de que em nossa ação demonstremos [...] ‘competência radical’ [...] [ou seja] ir das raízes e, assim, pensar a competência não como um fim em si, mas como um meio de avançar longe de ganhar o infinito” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 11-12), pois “para se mudar o mundo, é preciso competência” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 13), sendo a competência

[...] uma boa porta de entrada para pensarmos a responsabilidade que a Universidade tem em relação à sociedade. [...] devemos [...], à sociedade que nos criou e nos financia, um retorno. A forma mínima deste retorno é fazer bem o que fazemos. A forma expandida desta dívida é fazermos com que a vida acadêmica melhore a vida social (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 14).

Nesse sentido, Almeida-Filho (2007) se diz fascinado pelas críticas ao pensamento causal (e à planificação baseada em necessidades) de Renato Janine Ribeiro, no livro ‘A universidade e a vida atual’, publicado em 2003. A apreciação, diz Almeida-Filho, está nos “argumentos em favor das humanidades como eixo da cultura universitária e sua visão da universidade enquanto instituição social que efetivamente incorpora uma missão civilizatória, com responsabilidades perante a sociedade e a cultura” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 20), e, nisso, é importante a introdução das

[...] dimensões subjetivas e simbólica do cotidiano, justificando filosoficamente [...]: a necessidade de abertura da instituição acadêmica para a sociedade que a abriga e sustenta, indo além do Estado e do mercado, incluindo famílias e movimentos sociais (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 20).

A Universidade, portanto, não pode estar fechada em si mesma. As atividades de pesquisa, pós-graduação, ensino e extensão precisam ser comunicadas interna e externamente, pois, a “universidade é uma instituição social que efetivamente incorpora a missão civilizatória de produzir e difundir conhecimento e cultura” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 32). Por essa razão, Almeida-Filho (2007) defende que a Universidade precisa visualizar a sociedade, elaborar estratégias para saber o que ela quer, o que ela pode dar ao mundo em que vive. A Universidade faz parte da Sociedade e a Sociedade deve fazer parte da Universidade de modo que uma retroalimente a outra.

Não no sentido de quando ouve 'Universidade e Sociedade' entende 'Universidade e mercado'. A sociedade é mais do que o mercado, e a universidade é um dos espaços que mais condições tem de fazê-la expandir-se na direção de sua grandeza possível (ALMEIDA-FILHO, 2007, p.16).

Concordamos com o que diz Almeida-Filho: “é chegada a hora de construir um tipo diferente e renovado de instituição universitária, capaz de atuar como instrumento eficiente de internacionalização da educação superior, orientado para o desenvolvimento com justiça e bem-estar social” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 24). Portanto, consideramos a universidade uma instituição social que possui identidade própria e única, com estrutura e dinâmica institucional que determinam essa identidade, tendo como missão fomentar o desenvolvimento social, cultural, científico e técnico do país e da região a que pertence (ZABALZA, 2007).

A relevância social da instituição universitária nas sociedades ocidentais é inegável, pois, o:

[...] espaço de produção do conhecimento, arte e cultura e de formação de cientistas, artistas, profissionais e técnicos qualificados, a Universidade tem desempenhado um papel fundamental para o processo civilizatório (Hofstetter, 2001). Com efeito, muitas das melhorias nas condições de vida das pessoas, seja no plano material, seja no plano dos valores éticos, têm sido frutos do trabalho de pesquisadores, docentes e estudantes universitários em sintonia com os anseios da sociedade. [...] (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p. 2).

A Universidade, conforme os autores supracitados, é uma instituição fundamental para a formação e melhoria das condições de vida das pessoas, promovendo um bem social. Sendo um cenário específico e especializado de formação, é considerada “recurso social e econômico indispensável; por outro lado, para que seja eficiente deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudo na Universidade e sim como um processo contínuo ao longo da vida” (ZABALZA, 2007, p. 28).

A Universidade está em constante processo de mudança em relação a sua orientação e projeção social – mudanças na estrutura, nos conteúdos curriculares da formação dos profissionais e nas dinâmicas de funcionamento, intensificadas no último século para enfrentar os novos desafios sociais (ZABALZA, 2007). As principais modificações nas universidades se referem a três aspectos:

[...] a transformação do próprio cenário universitário, ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas; o sentido formativo da universidade e dos atuais dilemas e das contradições para cumprir essa missão; e a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento das universidades como instituições (ZABALZA, 2007, p.20).

As transformações que a universidade vem sofrendo nos últimos anos, afirma Zabalza, deveriam ser impulsionadas pelas mudanças sociais, pois elas impactam diretamente a formação dos profissionais. Mas, questiona-se: que formação a Universidade propicia aos sujeitos que nela ingressam? Compreendemos que a formação não pode ser considerada apenas a aquisição de uma informação nova ou o desenvolvimento de uma nova habilidade, pois ela está vinculada ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas; é um processo de preparação cujo objetivo é capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades (ZABALZA, 2007).

Almeida-Filho e Souza (2020), em artigo intitulado *'Uma Protopia para a Universidade Brasileira'*, primeiro explicam o que compreendem por 'protopia': "indica um movimento proativo para execução de alguma proposta de transformação de uma dada realidade; refere-se a projetos viáveis de realização de um ideal [...] o prefixo 'pro' (a favor de) indica direção, ação e protagonismo" (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p. 3). Com esse conceito, citam a necessidade de a Universidade Brasileira se reinventar em direção ao:

[...] aumento da oferta de vagas e da criação de novas universidades, interiorizando o ensino superior e cobrindo regiões distantes dos grandes centros urbanos, [...] inclusão social, étnico racial e territorial. A implementação dessa medida passa pela ampliação da reservas de vagas para alunos oriundos do ensino médio público e, dentro dessa quota, para estudantes negros e indígenas, de acordo com a participação dessas populações no censo de cada estado. [...] [incluindo] entre os princípios da educação superior, a promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando os seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p. 12)

Esse arcabouço da protopia aqui apresentada já esteve presente na pauta de "anteprojetos de lei, preparados pelo MEC, entre 2004 e 2005, tendo sido discutidos com representantes de entidades acadêmicas e da sociedade civil" (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p. 12). No entanto, os autores reconhecem que, "aparentemente, faltou discuti-los com o conjunto de movimentos sociais, principalmente aqueles

representativos de segmentos tendencialmente excluídos da educação superior, certamente os mais interessados na recriação da universidade pública brasileira” (ALMEIDA-FILHO; SOUZA, 2020, p. 12).

Com essa proposta de recriação da universidade pública brasileira, é preciso rever o seu papel social, pois não cabe mais a ela a condição de transmissora das informações. É preciso estabelecer pontes entre as universidades e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento, na perspectiva de provocar mudança na cultura do ensinar e do aprender nos ambientes universitários (CUNHA, 2016), pois os sujeitos que habitam a Universidade chegam a ela com muitas experiências e saberes que devem ser incorporados à sua formação.

Nesse sentido, é necessário rever o que se compreende por Pedagogia Universitária, entendida, aqui, na concepção de Bitencourt (2014), como um conjunto de meios utilizados pelo docente universitário no âmbito das interações educativas de sujeitos adultos, estudantes e docentes. Pedagogia esta direcionada a espaços diversos, nos quais as ações se desenvolvem entre todos os sujeitos nela envolvidos, sendo interessante também observar as conexões que a Universidade faz com a sociedade, pois “[...] tal conexão entre universidade e sociedade implica uma pulsação que guarda relações contextuais, dos pontos de vista geográfico, cultural, institucional, político, econômico, entre outros aspectos” (SOUZA ARAÚJO, 2008, p. 4). Esses fatores influenciam a própria Pedagogia Universitária, reconhecendo que “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

Ao considerarmos a educação um fenômeno inerente à sociedade, ela é entendida como a totalidade das relações dos indivíduos e do seu convívio com outros seres humanos, “cujas ações e pensamento são compartilhados e determinantes para intervir nos comportamentos e entendimentos alheios” (CHAVES, 2021, p.16). Assim, segundo o mesmo autor, “a pedagogia, por sua vez, é a ciência que estuda a prática social intencional presente na sociedade, deste modo, é a ciência ‘da’ e ‘para’ a educação” (CHAVES, 2021, p. 19). E o autor complementa (p. 22): “por ser a pedagogia uma ciência prática “tem como objeto de investigação a educação como uma prática social complexa entre seres humanos”.

Apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se autoavaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo. (FRANCO, 2008, p. 78)

A Pedagogia Universitária, portanto, direciona o seu foco investigativo às atividades fins da Universidade, ao ensino, à pesquisa e à extensão, em sua indissociabilidade em prol do desenvolvimento integral de seus sujeitos, em busca da construção de conhecimentos, contribuindo para a formação profissional mútua.

[...] direciona-se a espaços diversos, nos quais as ações se desenvolvem, destinadas a todos os sujeitos nela envolvidos, sendo interessante também observar as conexões que a Universidade faz com a sociedade [...] e que influenciam na própria Pedagogia Universitária, na medida em que forma sujeitos e lhes conduz a uma qualificação profissional que deve ser contextualizada. (BITENCOURT, 2014, p. 103)

A Pedagogia Universitária dá o tom à formação profissional desenvolvida em Instituições de Educação Superior, pois,

[...] abrange processos de construção das relações pedagógicas entre os atores do universo acadêmico, [...]. Implica, assim, na necessidade do desenvolvimento da horizontalidade na relação dos sujeitos frente ao conhecimento, em que os saberes diversos se relacionam no reconhecimento de cada um no processo pedagógico. (AZEVEDO; XAVIER; CARRASCO, 2020, p. 7).

No entanto, em ambiente universitário as relações pedagógicas nem sempre são objeto de discussão e reflexão e o currículo da formação de um profissional geralmente está pronto e fechado. Entretanto, discutir a formação inicial de professores em modalidades diferenciadas de ensino universitário, no âmbito da Pedagogia Universitária, nos possibilita visualizar uma ‘protopia’ na formação universitária, no sentido tratado por Almeida-Filho e Souza (2020), já citado neste texto, ou seja, como possibilidade de envolvimento entre os sujeitos que desenvolvem tal formação para a transformação de uma dada realidade educacional com contextos particulares, fazendo com que as configurações administrativas e pedagógicas na Universidade sejam (re)pensadas e (re)inventadas.

[...] ‘configurações novas da Educação Superior’; estão pautados no movimento de transição entre a Universidade Tradicional e a nova

universidade, a do século XXI (MOROSINI, 2014). Para dar conta destes novos contextos, é necessário que novas configurações se constituam em função das demandas que vão emergindo das condições externas à própria universidade. Esses contextos pautam essas tais configurações, permeando os processos formativos que se constituem por currículos inovadores, com a finalidade de atender as demandas da inclusão, da diversidade, da interculturalidade, assentados na definição das ações afirmativas e na perspectiva da internacionalização, não apenas como mobilidade, mas como expansão das matrizes dos cursos. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 281)

Assim, a Pedagogia Universitária em cursos de licenciatura que formam professores em modalidade diferenciada de ensino, implantados pelas IES, a partir de contextos emergentes, constitui-se de modo distinto, começando pelo público para o qual ela é ofertada que, na maioria das vezes, é para professores leigos em realidades educacionais até então desconhecidas pela academia.

Cabe destacar que contextos emergentes se caracterizam pelo conjunto de elementos que emergem das políticas externas às universidades e mobilizam essas instituições a dar conta da diversidade de pessoas e culturas que integram as novas ambiências nas Instituições de Educação Superior. (DALLA CORTE; BOLZAN; MELLO, 2020. p. 20)

Assim, a IES é convidada a ser parceira de prefeituras municipais para ofertar a formação inicial em serviço para os professores que estão em sala de aula sem ter cursado uma graduação. Esses currículos de formação precisam conectar-se com o contexto social da vida dos estudantes e dos problemas educacionais já vividos por eles, proporcionando-lhes espaços para questionar, problematizar, refletir, solucionar problemas, integrar teoria e prática, necessitando de uma transformação do processo de ensino aprendizagem “[...] em um território de verdadeira experiência para os estudantes e, também, para os docentes” (SOARES, 2020, p.139).

Diante disso, é preciso e urgente pensar sobre outras pedagogias universitárias, a Pedagogia Universitária, na perspectiva da Decolonialidade que, segundo Medeiros e Abreu (2021, p. 105), é “opção epistêmica, teórica e política, para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Garantindo que o pensamento decolonial seja afirmado “como perspectiva [a] luta e a resistência contra todas as formas de opressão, a partir da construção de conhecimentos outros, o reconhecimento e valorização de culturas outras, elaborados fora dos cânones do paradigma de dominação, ou seja, do paradigma da modernidade

eurocêntrica e colonizadora” (MEDEIROS; ABREU, 2021, p.104), possibilitando o inédito viável de Paulo Freire.

Para Ballestrin (2013), a Decolonialidade vem se constituindo como força política, epistemológica e pedagógica, pois, se volta à possibilidade de construções de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, na perspectiva da realização de um projeto teórico voltado para o repensar crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes eurocêntricas de construção do conhecimento.

Dias e Abreu (2019) afirmam que a pedagogia, como pensamento decolonial, opera além dos sistemas educativos. Ela se expressa nos conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se interconectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais e se fundamentam nas lutas e práxis de povos colonizados. Por essa razão, a Nova Universidade (ALMEIDA-FILHO, 2007) deve ser esculpida no seio do pensamento decolonial, no solo da Pedagogia Universitária Decolonial.

Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial é pensada a partir das condições materiais do povo colonizado pela modernidade ocidental. Assim, “o pedagógico e o decolonial são conceitos que se constituem enquanto projeto político a ser construído nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, nas quebradeiras de coco, nos diversos cantos e campos, de maneira global” (MEDEIROS; ABREU, 2021, p.107).

Na concepção de Medeiros e Abreu (2021, p. 108), as “Pedagogias Decoloniais referem-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade”.

Assim, os estudos apontam a importância, no campo da Pedagogia, de aprofundarmos estudos acerca da Pedagogia Decolonial, a ponto de direcionar para o espaço formativo da Universidade, pois a universidade é composta por grupos diversos que lutam por sua sobrevivência.

## **2.2 Metodologia**

Partimos do pressuposto de Booth, Colomb, Williams (2005, p. 7) quando afirmam que pesquisar é “reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e, assim, chegar à solução de um problema”. Portanto, para

responder a questão-problema anunciada na introdução deste artigo, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa, com a intenção de “abordar o mundo lá fora [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 8), considerando nossas próprias maneiras de ler o mundo e interpretá-lo.

Neste artigo, temos interesse de “ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural” (FLICK, 2009, p. 8), e de uma forma que compreendêssemos às suas particularidades, além de “partir da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda” (FLICK, 2009, p. 8).

Assim, quanto aos objetivos, nossa pesquisa é descritiva, pois caracterizamos um fenômeno, a partir de um levantamento exploratório da trajetória institucional da atual Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), sua expansão se configurando como uma IES multicampi e multinucleada para ofertar ensino de graduação sob diferentes modalidades. Daremos mais atenção aos cursos de graduação de modalidade diferenciada, procurando identificar as peculiaridades de aproximação com o pensamento decolonial.

Para tanto, utilizamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, de modo que uma complementasse a outra. Na pesquisa documental usamos fontes primárias, Resoluções internas da UNEMAT, Portarias, Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de modalidades diferenciadas, entre outros, ou seja, dados e informações não tratados cientificamente e que estão à disposição, em meios digitais, principalmente no site institucional. Como fonte secundária utilizamos notícias do site da referida IES, artigos de jornais, entre outros, sendo necessário recorrer a essas fontes por não termos encontrado informações completas sobre a totalidade das experiências que a UNEMAT já desenvolveu. Outra fonte de dados foram as pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores que adotaram a UNEMAT como *lócus*, e livros produzidos sobre o seu processo histórico institucional.

### **2.3 Resultados e Discussões**

O Ensino de Graduação desenvolvido pela UNEMAT vem se remodelando ao longo dos 44 anos de existência desta IES pública, gratuita e de qualidade. “A Universidade, ao longo de sua existência, tem se dedicado à formação de professores

e à questão ambiental, pelas próprias características do Estado e, também, pelas suas condições estruturais” (UNEMAT, 2022)<sup>3</sup>.

Desde sua fundação, em 1978, a UNEMAT tem como foco a formação profissional de qualidade, inicialmente como uma Instituição de Ensino Superior de Cáceres (IESC), com dois cursos de graduação, Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais (GIANEZINI, 2018), sempre preocupada em formar professores qualificados. Passou por diferentes denominações até alcançar o *status* de Universidade, fato que possibilitou “fixar o homem na região e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural da Instituição e da sociedade” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLI, 2008, p. 37).

Com histórico de transformação a UNEMAT se instala em Mato Grosso como a única instituição estadual de Ensino Superior, com a missão de proporcionar o Ensino Superior à população estudantil do interior, que aspira a essa formação. Realizando sonhos, transpondo barreiras geográficas, a Unemat transformou-se em patrimônio do povo mato-grossense, tanto na formação superior como na melhoria da qualidade de vida. (ZATTAR et al., 2018, p. 16)

Inicialmente, a UNEMAT atendia somente a região da grande Cáceres, porém, já tinha seu projeto de expansão “com a missão de universalizar o saber e democratizar o acesso ao Ensino Superior” (ZATTAR et al. 2018, p. 16).

O histórico da Universidade foi publicado em forma de vários livros, por exemplo, ‘Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978-2008’, pela docente e pesquisadora Neuza Zattar. Na primeira parte desse livro, Zattar (2008) narra o percurso de conquistas dessa instituição que, de 1978 a 1990, ofereceu cursos de graduação presenciais para a região da Cáceres-MT, recebendo estudantes de diferentes municípios que compõem tal região.

No decorrer de sua trajetória de implantação e fortalecimento, a Universidade sofreu várias mudanças estruturais e administrativas que permitiram ampliar a oferta dos cursos, conforme demonstramos no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Marcos Temporais, geográficos e formativos do IESC a FESMAT: em Cáceres.

Ano de Criação	Denominação Inicial	Cursos de graduação
1978-1985	IESC	Licenciatura Plena em Letras
1986-1988	FCUC	Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id\\_conteudo=24](http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id_conteudo=24). Acesso 13 de Jul. 2022.

		Licenciatura de 1º Grau em Ciências
1989	FCESC	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais Licenciatura de 1º Grau em Ciências
1990	FCESC/FESMAT	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura Plena em História Licenciatura Plena em Geografia Licenciatura Plena em Matemática Licenciatura Plena em Ciências Biológicas

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de Zattar (2008) e Zattar, Teixeira e Artioli (2008)

No Quadro 1 consta que, de 1978 a 1985, o IESC foi mantido pela prefeitura de Cáceres, com três licenciaturas, tendo como foco principal a formação de professores. Em 1986, estadualizou-se e foi denominado Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), mantendo os mesmos cursos de graduação. “Em 1989, altera-se a sua denominação para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), por recomendação do Conselho Federal de Educação, e com a proposição de extinção dos cursos de licenciatura de 1º Grau” (ZATTAR, TEIXEIRA, ARTIOLI, 2008, p. 9).

Em 1990, a então FCESC, já IES estadual, realizou o 1º Concurso Público para o Magistério de Ensino Superior e instaurou-se a política de expansão do ensino público superior no estado do Mato Grosso (ZATTAR, TEIXEIRA, ARTIOLI, 2008) que, até então, tinha uma única Universidade pública, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Tal política de expansão culminou com a criação do Núcleo Regional de Ensino Superior em Sinop, a, aproximadamente, 700 quilômetros de Cáceres. No mesmo ano, realizou o I Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual para transpor:

[...] o isolamento regional e estendeu o ensino público superior aos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Luciara, [...]. Esse modelo expansionista determinou a mudança nominal da instituição que passa a denominar-se de Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT. (ZATTAR, TEIXEIRA, ARTIOLI, 2008, p.9)

Com a intenção de ampliar seu raio de ação, a referida instituição passou a levar “aos extremos do Estado a educação pública superior de qualidade, sob diferentes modalidades, promovendo atendimento específico a demandas regionais” (ZATTAR et al. 2018, p. 16-17), criando Núcleos Regionais de Ensino Superior e visou

levar o Ensino Superior a todo o povo mato-grossense, com o mesmo foco inicial na formação de professores, conforme consta no Quadro 2:

**Quadro 2** – Marcos Temporais, geográficos e formativos da Expansão da FESMAT: de Cáceres para outros cinco municípios do MT.

<b>Marco Temporal</b>	<b>Núcleo Regional de Ensino Superior de:</b>	<b>Licenciaturas Plenas em:</b>
1990 – Criação 1990 –Funcionamento	Sinop	Letras Matemática Pedagogia
1990 – Criação 1992 –Funcionamento	Alta Floresta	Ciências Biológicas
1990 – Criação 1992 –Funcionamento	Alto Araguaia	Letras
1990 – Criação 1992 –Funcionamento	Nova Xavantina	Ciências Biológicas
1990 – Criação 1992 –Funcionamento	Pontes Lacerda	Letras

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de Zattar, Teixeira e Artioli (2008).

No Quadro 2 constam os marcos temporais de criação e funcionamento dos núcleos regionais de Ensino Superior e quais os cursos de graduação que cada unidade implantou, predominando os cursos de Licenciatura, atendendo à demanda social, em especial à formação de professores, adotando uma estrutura multicampi e a filosofia de levar a universidade onde ela se fizer necessária, no tempo oportuno a cada comunidade, entendendo que “a maneira mais respeitosa de trazer a Universidade para perto do povo é fazendo muito bem o que ela sabe de fato fazer” (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 25).

Segundo Zattar, Teixeira e Artioli (2008), em paralelo a essa expansão foi criado o Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico do Médio Araguaia, com sede em Luciara, com os cursos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em Letras, Pedagogia e Matemática, iniciando as suas atividades em 1992. A justificativa para a criação desse projeto e para a implantação de todas as outras licenciaturas, foi porque grande parte dos professores do estado de Mato Grosso era de ‘professores leigos’, pois não havia profissionais em número suficiente para suprir a demanda. Ou seja, havia, à época, um cenário cheio de grandes desafios e era necessário contar com experiências inovadoras no campo da formação de professores e o apoio de profissionais de outras universidades do país para ofertar o Ensino Superior em todas as regiões do Mato Grosso.

Esse programa foi a primeira experiência da UNEMAT na oferta de ensino de graduação, sob a modalidade diferenciada de oferta não contínua, com acesso por

vestibulares específicos, com matrizes curriculares específicas, mas articuladas entre si. Desde sua implementação e implantação, o Programa é executado mediante a assinatura de convênios que garantem, entre outros aspectos, o repasse mensal de uma taxa por aluno, o que, no conjunto, viabiliza, de alguma forma, a operacionalização dos cursos.

Os cursos foram estruturados em um calendário especial que aproveita as férias e recessos escolares com etapas letivas intensivas e os períodos de trabalho do professor/aluno que passa a ser objeto de contínua reflexão e análise durante todo o curso. Este período entre uma etapa intensiva e outra, por isso denominada etapa intermediária, é destinada também às leituras e a seminários de aprofundamento de temas tratados nas etapas intensivas. (UNEMAT, 2016, p.3)

Os cursos de graduação ofertados na modalidade diferenciada são estruturados conforme as demandas de cada lugar e sua gente, com as dinâmicas estabelecidas a partir das necessidades existentes. Ofertados mediante o mapeamento das necessidades educacionais existentes no estado de Mato Grosso, esses cursos são:

[...] de caráter temporário, desenvolvidos por instituições de Ensino Superior com vistas à expansão de matrículas de graduação, em especial na direção do interior, assumindo denominações diferenciadas de acordo com a instituição, mas guardando semelhanças na caracterização. (SILVA, 2006, p. 262)

No caso da UNEMAT, que nasceu no interior e se expandiu para o interior, distribuindo-se, geograficamente, do interior do estado do MT, manteve-se até pouco tempo sem ofertar Educação Superior na capital do MT, Cuiabá. Assim, os cursos de modalidades diferenciadas são promotores de expansão, pois, tanto geram novas matrículas no ensino superior quanto, a partir dessa oferta de graduação, geram novos campi universitários que nasceram como Núcleos Regionais de Ensino Superior. Depois disso passaram a ser denominados Campi Universitários, com a oferta de cursos de graduação presenciais, por exemplo, a criação de outros dois Núcleos Regionais de Ensino Superior para ofertar ensino superior nos Projetos de Licenciaturas Plenas Parceladas, em 1993, conforme o Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3** – Marcos Temporais, geográficos e formativos da Expansão da FESMAT por intermédio do Projeto de Licenciaturas Plenas parceladas

<b>Marco Temporal</b>	<b>Núcleo Regional de Ensino Superior do:</b>	<b>Cursos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em:</b>
1993	Vale do Teles Pires - Colíder	Letras, Pedagogia Matemática
1993 – criação 1994 – início	Alto Paraguai – Barra do Bugres	

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de Zattar, Teixeira e Artioli (2008).

Constatamos, no Quadro 3, que o Núcleo Regional de Ensino Superior do Vale do Teles Pires, sediado no município de Colíder-MT, ofereceu três licenciaturas com “150 vagas distribuídas aos municípios de Colíder, Itaúba, Terra Nova do Norte, Guarantã do Norte e Nova Guarita” (ZATTAR, TEIXEIRA, ARTIOLI, 2008, p. 44), e o Núcleo de Barra do Bugres ofereceu as mesmas licenciaturas, porém para outro público-alvo e outra região do MT.

Na modalidade ‘parcelada’ os cursos se caracterizam-se por terem um currículo próprio, um projeto específico, desenvolverem-se em módulos ‘compactos’ de disciplinas ministradas no período das férias escolares, em um município escolhido como polo. Ainda que não sejam regulares (por seu caráter temporário), submetem-se à avaliação do MEC. Geralmente esses cursos resultam de contratos celebrados entre as Secretarias de Educação da localidade e destinam-se à formação de profissionais da educação já inseridos no sistema público de ensino. (SILVA, 2006, p. 262-263)

No início do mesmo ano, 1993, foi constituído um “Grupo de Trabalho para realizar estudos sobre a transformação da FESMAT em Universidade” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLLI, 2008, p. 44), e, com a instituição da UNEMAT, “[...] os Núcleos de Ensino Superior passam a denominar-se Campus Universitários de Sinop, Pontes e Lacerda, Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Médio Araguaia, Vale do Teles Pires, Vale do Alto Paraguai [...]” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLLI, 2008, p. 45).

Ainda em 1993, no processo de transição de FESMAT para UNEMAT, em Cáceres foram criados e implantados os primeiros cursos de graduação bacharelados, de oferta contínua e regular: Bacharelado em Ciências Jurídicas e Bacharelado em Ciências Contábeis, ou seja, depois de 15 anos formando profissionais para a educação, passou a ofertar, além das licenciaturas, cursos de bacharelado.

Em 1994, a então UNEMAT fez seu 2º Concurso Público para o Magistério de Ensino Superior da UNEMAT, com vagas nos oito campi universitários até então criados. Logo após, em 1995, absorveu o “Centro de Ensino Superior de Tangará da Serra – CESUT, ensino superior privado [...]”. São instituídos os departamentos de Administração, Ciências Contábeis e Letras” (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLLI, 2008,

p. 50), criando, assim, o Campus Universitário de Tangará da Serra, com dois cursos de bacharelado e uma licenciatura. Em paralelo ao fortalecimento dos cursos de graduação de oferta contínua e regular nos dez espaços formativos da UNEMAT, nove Campi Universitários e Cáceres, que até então estavam sob a Administração da Sede da instituição, a UNEMAT,

[...] elaborou um Plano de Expansão do Projeto de Licenciaturas Parceladas, [...] para os municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Araputanga, Barra do Bugres, Colíder, Luciara, Nova Xavantina, Pontes Lacerda, Rosário Oeste, em atendimento de 1.500 professores cursistas. (ZATTAR; TEIXEIRA; ARTIOLI, 2008, p. 51)

O histórico da Universidade mostra que houve dois movimentos de expansão da UNEMAT, e um deles a define “como uma instituição multicampi multinucleada” (GIANEZINI, 2008, p. 72), e o outro movimento foi através do Projeto de Licenciaturas Parceladas que, em sua proposta inicial, levou formação a professores leigos, como pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 3** – Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas e a possibilidade da UNEMAT chegar ao interior do Estado de MT

Ano de início	Núcleo/Campus e Municípios do MT	Cursos de graduação Licenciaturas	Vagas	Concluintes
1993	Núcleo do Médio Araguaia - Luciara	Letras, Pedagogia, Matemática	150	100
1995	Núcleo Regional do Vale do Teles Pires - Colíder	Letras, Matemática e Ciências Biológicas	150	98
1995	Campus Universitário de Barra do Bugres	Letras, Matemática e Ciências Biológicas	150	122
1998	Campus Universitário de Alta Floresta	Letras, Matemática, Pedagogia	150	135
1998	Campus Universitário de Luciara	Geografia, História e Ciência Biológicas	150	144
1999	Núcleos Pedagógicos de Rosário D'Oeste ligado ao Campus Universitário de Barra do Bugres	Letras, Matemática e Ciências Biológicas	150	140
2001	Núcleos Pedagógicos de Araputanga ligado ao Campus Universitário de Pontes e Lacerda	Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia	150	114
2001	Núcleos Pedagógicos de Comodoro ligado ao Campus Universitário de Pontes e Lacerda	Letras, Matemática, Pedagogia	150	125
2003	Campus Universitário de Luciara	Geografia e Ciência Biológicas	120	112
2003	Núcleos Pedagógicos de Vila Rica ligado ao Campus Universitário de Luciara	Matemática e Pedagogia	120	109

2001	Núcleos Pedagógicos de Confresa ligado ao Campus Universitário de Luciara	História e Letras	120	116
2005	Núcleos Pedagógicos de Nobres	Matemática	50	18
2005	Núcleo Pedagógico de Jaciara	Geografia e História	100	73
2007	Núcleos Pedagógicos de Poconé ligado ao Campus Universitário de Cáceres	Ciências Biológicas e Geografia	100	77
2007	Núcleos Pedagógicos de Vila Rica ligado ao Campus Universitário de Luciara	Matemática	50	35
2007	Núcleos Pedagógicos de Confresa ligado ao Campus Universitário de Luciara	Letras	50	39
2008	Campus Universitário de Luciara	Química	60	54
2010	Campus Universitário de Luciara	Letras/Espanhol (PARFOR)	50	36
2010	Campus Universitário de Luciara	Ciências Biológicas (PARFOR)	50	20
TOTAL				1.667

**Fonte:** elaborado pela autoras a partir de Zattar, Teixeira e Artioli (2008) e site da UNEMAT.

No Quadro 3 aparece a abrangência da Formação de Professores desenvolvida pelo Projeto Parceladas em quase duas décadas, totalizando 41 turmas de Licenciaturas em diferentes especificidades: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, totalizando 1.667 professores distribuídos pelo estado de Mato Grosso.

A UNEMAT, ao longo de sua trajetória de constituição enquanto Universidade, além do Programa Parceladas, oferece outros programas e turmas fora da sede. Estes também fazem a diferença para o ensino de graduação desta IES atingir os grupos sociais mais afastados dos grandes centros do estado de Mato Grosso, e se não fosse por essa oferta não conseguiriam cursar a Educação Superior.

As “turmas especiais” caracterizam-se por funcionar fora do campus central, em caráter temporário, em consonância com o mesmo currículo do curso que funciona na sede. É como se fosse uma ‘extensão’ do curso da sede para o interior, ocorrendo, por vezes, transporte de equipamentos e material de laboratório para viabilizar situações de ensino semelhantes às do curso central. (SILVA, 2006, p. 262-263)

No relatório de ações desenvolvidas durante as gestões da reitoria de 2002-2005 e 2006-2009, denominado ‘Unemat para todos, gestões de 2002-2010’, consta um quadro dos cursos de graduação/modalidades diferenciadas por campus e núcleos que estavam sendo desenvolvidos no ano de 2009:

**Quadro 4** - Cursos de graduação/modalidades diferenciadas por campus e núcleos (2009):

Local	Curso	Título	Modalidade/ Programas	Vagas
-------	-------	--------	--------------------------	-------

Campus de Barra do Bugres		Ciências Sociais	Licenciatura	Educação Intercultural Indígena	42
		Línguas, Artes e Literaturas	Licenciatura	Educação Intercultural Indígena	53
		Ciências Matemáticas e da Natureza	Licenciatura	Educação Intercultural Indígena	37
Campus de Cáceres		Agronomia (CAMOSC)	Bacharelado	Turma Especial	60
Campus de Luciara		Química	Licenciatura	Parceladas	60
Campus Nova e Xavantina Núcleo Pedagógico Confresa	de	Pedagogia (Educação Infantil)	Licenciatura	Ensino a distância	129
		Pedagogia (Educação Básica – 1ª a 4ª Série)	Licenciatura	Ensino a distância	411
		Letras – ligado ao Campus de Luciara.	Licenciatura	Parceladas	60
Núcleo Pedagógico Jaciara	de	Geografia – ligado ao Campus de Cáceres	Licenciatura	Parceladas	50
		História - idem	Licenciatura	Parceladas	50
Núcleo Pedagógico Jauru	de	Pedagogia (Educação Infantil - ligado ao Campus de Cáceres)	Licenciatura	Ensino a distância	159
		Pedagogia (Educação Básica, 1ª a 4ª série - idem)	Licenciatura	Ensino a distância	521
Núcleo Pedagógico Poconé	de	Ciências Biológicas - ligado ao campus de Cáceres)	Licenciatura	Parceladas	60
		Geografia - idem	Licenciatura	Parceladas	60
Núcleo Pedagógico São Félix Araguaia	de do	Pedagogia (Educação Básica, 1ª a 4ª série - ligado ao campus de Luciara)	Licenciatura	Ensino a distância	488
		Pedagogia (Educação Infantil – idem)	Licenciatura	Ensino a distância	112
Núcleo Pedagógico Vila Rica	de	Matemática	Licenciatura	Parceladas	60

Fonte: UNEMAT, 2010, p.38.

No Quadro 4 consta que, em 2009, eram ofertados 17 cursos de modalidades diferenciadas, dentre os quais três cursos de graduação na Modalidade Educação Intercultural Indígena: Ciências Sociais, Línguas, Artes e Literaturas e Ciências Matemáticas e da Natureza, todos licenciaturas e sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do Campus Universitário de Barra do Bugres.

Segundo o mesmo relatório, “o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) tem por objetivo a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, nas escolas das aldeias” (UNEMAT, 2010, p. 38). Cita também o Programa Parceladas que, em 2009, ainda era o que mais ofertava cursos

de graduação, com sete cursos de diferentes especificidades ligados a Campus e Núcleos distintos. Conforme o mesmo Relatório de Gestão (UNEMAT, 2010, p. 38), “as licenciaturas parceladas são cursos oferecidos no interior do Estado, exclusivamente para formação continuada de professores em exercício do magistério”. Nesta citação, destacamos a formação continuada para professores, pois, naquela época, a UNEMAT já estava oferecendo vagas para professores já graduados, mas que desejavam cursar outra licenciatura. Outra situação referente ao Programa de Licenciaturas Parceladas é que, logo em seguida, tal programa abriu a oferta também para cursos de graduação bacharelados.

No mesmo relatório aparece o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), como uma turma especial ou única, ligado ao Campus Universitário de Cáceres, justificando que “os cursos regulares da UNEMAT são ofertados, também, sob a modalidade fora de sede, turma única, para atender às demandas específicas nos municípios que são contemplados pelo ensino público superior” (UNEMAT, 2010, p. 38).

No entanto, como fomos analisando relatórios de gestão, livros publicados para comemorar os 30 e 40 anos da UNEMAT e por ser a história desta instituição também a nossa história enquanto docente universitária, aprofundamos as buscas em outros documentos que citassem outras experiências formativas que sabíamos que a UNEMAT tinha oferecido e que não apareciam nesses materiais, as quais citamos no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5** – Ações formativas desenvolvida pela UNEMAT pela oferta de cursos de graduação pela modalidades diferenciadas

Ano	Ações	Campus/ Núcleo
1992	Programa de Licenciaturas Parceladas <sup>4</sup>	Núcleo do Médio Araguaia - Luciara
1995	Integra o Programa de Formação de Professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) a distância – em parceria UNEMAT/SEDUC/UFMT <sup>5</sup>	Reitoria
1998	Criação do Núcleo de Assuntos Indígenas – NAI – Resolução n. 14/99 - CONEPE <sup>6</sup>	Campus Universitário de Cáceres – Curso de História
1999	Implantação do Programa Institucional de Qualificação Docente - PIQD <sup>7</sup>	Campus Universitário de Sinop

<sup>4</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p. 43).

<sup>5</sup> Citado em Zattar, Tavares e Lima (2018, p.44).

<sup>6</sup> Citado em (Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.52).

<sup>7</sup> Citado em notícias do portal da UNEMAT e em Portarias de coordenadores dos cursos.

1999	Criação da Divisão de Ensino à Distância – DEAD – Resolução 003/99 - CONSUNI <sup>8</sup>	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura -PROEC
1999	Oferta e desenvolvimento do Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (1999-2002) <sup>9</sup>	UNEMAT/ Cáceres e FAEL
2000	Oferecimento de novas turmas de curso de graduação ofertadas pelo Programa Institucional de Qualificação Docente - PIQD <sup>10</sup>	Campus Universitário de Sinop
2000	Assinatura do convênio para o desenvolvimento do Projeto de Cursos Específico para a formação de Professores Indígenas <sup>11</sup>	Campus Universitário de Barra do Bugres
2001	Início do funcionamento dos cursos de licenciatura do <b>Projeto 3º Grau Indígena</b> em Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais e Língua, Arte e Literatura <sup>12</sup>	Campus Universitário de Barra do Bugres
2001	UNEMAT e FIESUN/MT autorizam o funcionamento dos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia. Institucionalização do <b>Programa Módulos Temáticos de Formação de Professores em serviço</b> <sup>13</sup>	Campus do Vale do Teles Pires – Colíder Núcleos Pedagógicos de Guarantã do Norte, Matupá, Terra Nova do Norte e Peixoto de Azevedo.
2005	Assinatura convênio INCRA/PRONERA/UNEMAT e oferta do Curso de Graduação em Agronomia – CAMOSC <sup>14</sup>	Campus Universitário de Cáceres
2008	UNEMAT integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB <sup>15</sup>	Reitoria/PROEG
2009	Ampliação do <b>Programa Parceladas para oferecer, além de cursos de Licenciatura, também Bacharelado</b>	Reitoria/ PROEG
2010	Oferecimento de Cursos do <b>Programa Emergencial de Formação de Professores da Educação Básica em exercício do Governo Federal (PARFOR)</b> pelo Programa Parceladas.	Reitoria/PROEG
2011	Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo <sup>16</sup>	Polo de Sinop vinculado ao Programa Parceladas - PARFOR
2017	<b>Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI)</b> – criada pela Resolução n. 044/2017 - CONSUNI <sup>17</sup>	2017

Fonte: elaboração da autora.

Destacamos, nesse quadro, que, nas primeiras duas décadas da UNEMAT, foram ofertadas muitas licenciaturas por meio das modalidades diferenciadas, com foco na formação de professores e em diferentes espaços institucionalizados (Campus ou Núcleos Pedagógicos). No entanto, algumas dessas ações não são

<sup>8</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.56).

<sup>9</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.57) e Zattar, Tavares e Lima (2018, p.42).

<sup>10</sup> Citado em notícias do portal da UNEMAT e em Portarias de coordenadores dos cursos.

<sup>11</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.59).

<sup>12</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.62).

<sup>13</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p. 61) e Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.67) e Zattar, Tavares e Lima (2018, p. 42).

<sup>14</sup> Citado em UNEMAT (2010, p. 38), UNEMAT (2008) e (Zattar, Tavares e Lima (2018, p. 42).

<sup>15</sup> Citado em Zattar, Teixeira e Artioli (2008, p.93).

<sup>16</sup> Portaria de Designação de Coordenador

<sup>17</sup> Citado em Zattar, Tavares e Lima, 2018, p. 42).

citadas nos livros comemorativos publicados, e se o são não recebem um tratamento adequado.

Em 2022, a UNEMAT possui “13 campi regionalizados, 24 polos de Ensino a Distância, 17 Núcleos Pedagógicos com o Programa de Modalidades Diferenciadas, localizados em municípios descentralizados do Estado” (ZATTAR et al., 2018, p.6).

Aos seus 44 anos de história, a UNEMAT “por sua política de interiorização do acesso possibilitou e possibilita o ingresso de jovens socialmente desatendidos, quer pela posição geográfica, quer pela adoção de políticas públicas como o Programa de Ações Afirmativas” (ZATTAR et al., 2018, p.6-7).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, procuramos identificar, na trajetória da história de expansão da UNEMAT, ações de ensino de graduação que permitiram a inclusão dos povos marginalizados socialmente, seja por raça, cor ou etnia, ou por residirem em locais desprovidos de oportunidades formativas. Ao perceber tais ações, procuramos encontrar as peculiaridades que as aproxima do Pensamento Decolonial.

Por ser o estado de Mato Grosso o terceiro maior estado brasileiro em extensão territorial, só perdendo para o Amazonas (1º) e Pará (2º), ambos da região Norte, nele há duas grandes IES públicas: a UFMT, com seus 51 anos de história, e a UNEMAT, com seus 44 anos. Ambas fazem a diferença para o desenvolvimento do Mato Grosso, a partir da oferta de formação profissional para os mato-grossenses. No entanto, a UNEMAT se orgulha em defender que é uma Universidade que nasceu no interior para o interior, e, na condição de embrião, foi gestada para se expandir para todos os cantos desse estado continental. Nos seus 44 anos tornou-se forte por levar o ensino de graduação a municípios com pouca população e que necessitavam de formação e reivindicavam a formação de seus professores.

A partir desta pesquisa percebemos que foram várias ações de ensino de graduação que proporcionaram àqueles que não podiam ir aos grandes centros cursar a formação inicial. Porém, uma ação se destaca, entre tantas outras, por ter permitido em quantidade e também em qualidade a formação de professores no estado de Mato Grosso, que é o Programa de Licenciaturas Parceladas.

O referido Programa foi o primeiro e o mais ousado até o momento, pelo seu modelo de formação, sua estruturação curricular própria, com núcleos de formação

básica interdisciplinar e depois da segunda metade da formação os estudantes se dividiam entre as áreas específicas curriculares, conforme a necessidade do município que financiava a sua formação. Os cursos de licenciatura eram esculpidos a partir das necessidades regionais, além da oferta em alternância entre as etapas presenciais, na Universidade, e as etapas intermediárias, nas escolas em que os professores-estudantes trabalhavam, trazendo para a Universidade uma possibilidade de se reinventar e perceber que tem a capacidade de inovar na formação profissional que oferta. E é justamente isso que a UNEMAT tem feito no decorrer de todos esses anos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA-FILHO, Naomar; SOUZA, Luiz Eugenio de. Uma protopia para a Universidade Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28 (105). 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5525>> Acesso em 15 de Jul. de 2022.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende Costa; CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. Contribuições da Pedagogia Universitária frente ao desafio da interdisciplinaridade e da inovação. In. AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. (Org.). **Pedagogia Universitária em Foco**. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, maio/ago. 2013.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOOTH, Wayne C; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M.. **A arte da pesquisa**. 2. Ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, Decolonialidade e Epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba: CRV, 2021.

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

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In. MOROSINI, Marília. (Orgs). **Enciclopédia**

**Brasileira de Educação Superior – EBES.** 2.v. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 282-305.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MELLO, Gabriela Barichelo. (Orgs). **Contextos emergentes: singularidade da formação e desenvolvimento profissional da Educação Básica e Superior.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. (e-book)

DIAS, Amiero; ABREU, Waldir Ferreira da. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n. 29, p.151-169, jan./abr.2010. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.AO01>

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIANEZINI, Kelly. **As transformações e o processo de Expansão da Educação Superior em Mato Grosso.** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogia Decolonial e Formação de Professores: perspectivas emancipatórias a partir da ática de uma didática decolonial. In. ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B. (Org.). **Pedagogias Decoloniais, decolonidade e práticas formativas na Amazônia.** Curitiba: CRV, 2021. p. 103-119.

SILVA, Maria das Graças da. Verbete - Cursos e Turmas Fora de Sede. In. MOROSINI, Marília Costa. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário – v. 2.** INEP/RIES, 2006

SOARES, Sandra Regina. Desafios das práticas pedagógicas na Universidade: experiência e construção de sentido na formação de profissionais. In. DALLA CORTE, Marilene Gabriel; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MELLO, Gabriela Barichelo. (Orgs). **Contextos emergentes: singularidade da formação e desenvolvimento profissional da Educação Básica e Superior.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. (e-book).

SOUZA ARAÚJO, José Carlos. Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas.** vol. 14. n. 26. Enero/Junio, 2008.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em 15 de Jul.2022.

UNEMAT, **Relatório das Ações Gestão 2002-2010 – Unemat para todos.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2010.

UNEMAT. Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia dos Movimentos do Campo – CAMOSC – Reformulado. 2008.

UNEMAT. **Resolução nº 068/2016**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR vinculado à Faculdade Multidisciplinar do Médio Araguaia - FAMMA. 2016.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. **Do IESC a UNEMAT: uma história plural 1978 – 2008**. Cáceres-MT. Editora UNEMAT, 2008.

ZATTAR, Neuza; TAVARES, Danielle; MAIA, Hemília; LIMA, Lygia. (org.) **UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras histórias**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2018.

ZATTAR, Neuza; TEIXEIRA, Danielle Tavares; ARTIOLI, Luiza Bernadete. **UNEMAT: 30 anos pelos caminhos de Mato Grosso**. (1978-2008). Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2008.

Recebido em: 30 de julho de 2022.

Aprovado em: 21 de novembro de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6439/7337>

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2014), Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC) e membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025379545419145>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>

E-mail: [loriege.pessoa@unemat.br](mailto:loriege.pessoa@unemat.br)