



## **NO CREPÚSCULO DA MUDANÇA**

**Um estudo sobre a Formação Continuada dos Professores da  
Universidade Federal do ABC na confluência de uma prática  
pedagógica inclusiva e intercultural**

**SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS**

**SÃO PAULO**

**2017**

**Santos, Sandra Rosa Gomes dos.**

***No crepúsculo da mudança: um estudo sobre a formação continuada dos professores da Universidade Federal do ABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. / Sandra Rosa Gomes dos Santos. 2017.***

**322 f.**

***Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.***

***Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares.***

**1. Formação continuada. 2. Universidade Brasileira. 3. Universidade Federal do ABC. 4. Prática pedagógica. 5.**

**NO CREPÚSCULO DA MUDANÇA: UM ESTUDO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC NA CONFLUÊNCIA DE  
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E  
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educativas (LIPED)

Prof. Dr. Manuel Tavares – Orientador

**SÃO PAULO**

**2017**

**NO CREPÚSCULO DA MUDANÇA: Um Estudo sobre a  
Formação Continuada dos Professores da Universidade Federal  
do ABC na Confluência de uma Prática Pedagógica Inclusiva e  
Intercultural**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca Examinadora, formada por

---

**Orientador:** Prof. Dr. Manuel Tavares (UNINOVE)

---

**Examinador I:** Prof. Dr. Daniel Pansarelli

---

**Examinador II:** Prof. Dr. António Joaquim Severino

---

**Examinador III:** Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

---

**Suplente I:** Prof. Dr. José Eduardo Santos

---

**Suplente II:** Prof. Dra. Célia Haas

---

**Mestranda:** Sandra Rosa Gomes dos Santos

Aprovado (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Um par de asas, uma maneira diferente de respirar,  
que nos permita atravessar o espaço infinito  
de nada nos serviria se, por exemplo, visitássemos  
Marte ou Vênus mantendo intactos os nossos sentidos.  
Eles dariam às coisas que víssemos o mesmo  
aspecto que tem as coisas da Terra.  
A única verdadeira viagem de descoberta não é  
chegar a terras estranhas, incógnitas, mas sermos  
capazes de ver com outros olhos, de conhecer o  
universo através dos olhos do outro, de centenas de  
universos que cada um deles conhece, que cada um deles é.

**Marcel Proust**

*Em busca do Tempo perdido*

A meu pai (*in memoriam*), que em sua incessante luta pela vida me ensinou a jamais desistir de lutar.

A minha mãe, exemplo de força, amizade, respeito e amor.

Ao meu filho, Guilherme, que desde sempre está ao meu lado e vai (re)escrevendo comigo minha história futura.

## AGRADECIMENTOS

Nessa intrigante caminhada da vida, a todas as pessoas que me são queridas e contribuem direta ou indiretamente nesta minha incessante busca por uma maneira diferente de respirar: familiares, amigos, professores, que tentarei, de alguma forma, contemplar neste agradecimento.

Ao meu amado filho Guilherme, minha maior fonte de inspiração: por ti encontro forças para continuar sempre. Você me impulsiona para ir além.

De um modo especial, aos meus pais, Antonio (*in memoriam*) e Irene, pelo amor incondicional e apoio sempre constantes em minha vida, pois aprendi com vocês o valor das grandes virtudes do ser humano e luto para ser sempre um pouco de vocês. À Clarice (*in memoriam*), minha mãe negra, e à Helena (*in memoriam*), minha mãe portuguesa, que foram fundamentais em minha infância.

À Maria Cristina, amada e querida irmã, minha primeira e mais dedicada professora.

À Universidade Nove de Julho, em especial ao Programa de Pós Graduação, que me possibilitou a realização do curso de Mestrado em Educação, bem como pela concessão da bolsa PROSUP, um importante apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Manuel Tavares, pela confiança em mim depositada, pela magnífica orientação e partilha de conhecimentos, pela afetuosa orientação, pela incansável paciência, por me incentivar a vencer obstáculos e ir à busca de novos objetivos, mas principalmente por ter sonhado este sonho comigo e jamais ter desistido de mim em cada vez que vacilei e tive vontade de não prosseguir. Muito mais que um orientador, uma referência de família e um grande e querido amigo.

Ao Professor Dr. Mauricio Pedro da Silva, a quem serei sempre grata, por também ter acreditado em minha capacidade e ter me dado a oportunidade de realizar o curso de mestrado, pelo constante apoio e incentivo durante todo este meu percurso acadêmico e também profissional, pela amizade, mas, sobretudo, por sempre ter respeitado e apoiado minhas escolhas, desde a decisão em manter o projeto inicial sobre o ensino superior e também na mudança de orientação. Gratidão.

Aos Professores doutores participantes da Banca de Qualificação e Defesa desta dissertação: Professor Dr. Daniel Pansarelli, minha gratidão especial, por tamanha gentileza e cordialidade desde o início da pesquisa. Ao Professor Dr. António Joaquim Severino - que inspira meus estudos e pesquisas desde o início da graduação em Pedagogia - é uma honra

indescritível contar com vossa participação nesta banca. E mais uma vez, ao Prof. Dr. Mauricio Pedro da Silva. Vocês enriqueceram este trabalho com inestimáveis contribuições, proporcionaram-me valiosas reflexões e, generosamente, compartilharam vossos saberes.

Ao Professor Dr. Wendel Cássio Cristal, o grande culpado por essa “viagem de descoberta”. Meu Prof. de Graduação, Orientador de Iniciação Científica, que plantou a semente, e assim como nos mistérios dos Elêusis, apostou “na ideia da semente enterrada no solo, renascendo para uma vida superior”. E essa vida, também devo a você, meu amigo, meu irmão e agora colega de trabalho.

Às minhas queridas amigas da graduação e também da Iniciação Científica, em especial à Flavia Azevedo, Flávia Bueno, Luciana Kralik, Elaine Zenezi e Letícia Alves, que desde o início sempre me incentivaram.

Aos Professores do Mestrado e doutorado em Educação, em especial aos Professores Eduardo Santos e Carlos Bauer, bem como a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, pelo apoio e prontidão no atendimento que sempre precisei, muito obrigada.

À Professora Elaine Moral Queiroz, pela oportunidade concedida para eu colocar em prática tudo o que acredito enquanto professora e pesquisadora. Aos colegas da Universidade Nove de Julho, campus Santo Amaro, com quem hoje divido o espaço enquanto Professora no Ensino Superior. Aos meus queridos alunos, que apesar do pouco tempo, já tenho grande carinho por todos e contribuíram significativamente nesta última etapa da pesquisa.

A todos os queridos amigos e amigas, que de alguma forma contribuíram com o trabalho desenvolvido, em especial à Gabriela Lopes - amiga, mãe, irmã, família – a quem não encontro palavras para traduzir o carinho e amor que sinto. Pelo colo em todos os momentos difíceis, pelos puxões de orelha essenciais, pelos incentivos e até mesmo pela “encabulação” que me fez sentir quando dei uma aula em sua frente, e de meu orientador, a fim de me preparar para uma entrevista (essa pessoa não existe). À Janaina Albuquerque, que me apoia desde a infância. Enfim, a amizade e a parceria de todos vocês foram fundamentais para meu equilíbrio emocional durante a construção deste trabalho.



## RESUMO

O objeto desta pesquisa incide sobre a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. O problema de pesquisa resulta do fato de considerarmos que a inclusão de novos públicos e culturas historicamente marginalizadas do direito à educação superior exige, da parte dos professores, novas competências pedagógico-didáticas e que essas competências poderão ser adquiridas por meio de uma formação continuada. Neste sentido, impõe-se que os professores da educação superior, para além da formação continuada no âmbito científico, ligada, especificamente, a projetos de pesquisa, tenham também formação no domínio pedagógico-didático que lhes permita trabalhar com os estudantes as questões ligadas às temáticas da inclusão social, cultural e epistemológica, interculturalidade e interdisciplinaridade. A questão de pesquisa resultante do problema enunciado, e que nos orientou, foi a seguinte: tomando como fontes os documentos e os discursos dos professores, como se organiza a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural? Definimos como objetivo geral da pesquisa, decorrente da questão nuclear enunciada, o seguinte: analisar o modo como se organiza a formação continuada dos professores, na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. Seguimos um modelo teórico-epistemológico de acordo com as teorias pós-críticas e pós-coloniais. Do ponto de vista metodológico, a abordagem foi qualitativa com recurso à análise dos documentos internacionais e institucionais e à análise de entrevistas com os professores. As conclusões do estudo apontam para a inexistência de um modelo institucional de formação continuada e para a existência de rupturas substanciais entre o discurso institucional da UFABC e o discurso das agências reguladoras, sobretudo no que diz respeito às problemáticas da inclusão social e da proposta organizativa da instituição. Apontam, também, para uma contradição entre os princípios institucionais e a prática dos seus profissionais. Os professores trabalham, genericamente, a diversidade cultural, mas a problemática da interculturalidade, não só não é trabalhada na prática pedagógica, como nem sequer se faz alusão a ela nos documentos institucionais. As conclusões da pesquisa revelam ainda que os professores atribuem importância à dimensão da pesquisa e à sua relação com o ensino, e à necessidade que sentem de uma formação continuada que lhes permita o aperfeiçoamento das questões de natureza pedagógica e didática, e a promoção da interculturalidade como complemento obrigatório da inclusão social.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Universidade brasileira; Universidade Federal do ABC; Prática pedagógica; Inclusão; Interculturalidade.

## ABSTRACT

The object of this research is focused on the continuing education of UFABC professors at the confluence of an inclusive and intercultural pedagogical practice. The research problem results from the fact that the inclusion of new historically marginalized publics and cultures from the right to higher education requires new pedagogical-didactic skills from the professors and that these competences can be acquired through continuous training. In this sense, higher education professors, in addition to continuing education in the scientific field, specifically linked to research projects, must also have training in the pedagogical-didactic field that allows them to work with students on issues related to themes of social, cultural and epistemological inclusion, interculturality and interdisciplinarity. The question of research resulting from the problem that was set forth and which guided us was as follows: taking the sources the documents and the professor's speeches, how is the continuous training of UFABC professors organized in the confluence of an inclusive and intercultural pedagogical practice? We define as a general objective of the research, as a result of the stated nuclear issue, the following: analyze the way in which the continuous formation of professors is organized, in the confluence of an inclusive and intercultural pedagogical practice. We follow a theoretical-epistemological model according to post-critical and post-colonial theories. From the methodological point of view, the approach was qualitative using the analysis of international and institutional documents and the analysis of interviews with professors. The conclusions of the study point to the lack of an institutional model of continuing education and to the existence of substantial ruptures between UFABC's institutional discourse and the discourse of regulatory agencies, especially with regard to the issues of social inclusion and the organizational proposal of institution. They also point to a contradiction between the institutional principles and the practice of their professionals. Professor's work generically on cultural diversity but the problem of interculturality is not only worked out in pedagogical practice, not is it alluded to in institutional documents. The research findings also reveal that professors attach importance to the dimension of research and its relation to teaching and the need for continuing education that allows them to improve pedagogical and didactic issues and to promote interculturality as a complement social inclusion.

**Key words:** Brazilian University; Federal University of ABC; Continuing education; Pedagogical practice; Inclusion; Interculturality; Interdisciplinarity.

## RESUMEN

El objeto de esta investigación se centra en la formación continuada de los profesores de la UFABC en la confluencia de una práctica pedagógica inclusiva e intercultural. El problema de la investigación es el resultado de la inclusión en la universidad de nuevos públicos y culturas históricamente marginados del derecho a la educación superior, hecho que exige por parte de los profesores nuevas competencias pedagógicas-didácticas y la conciencia de que dichas competencias podrán ser adquiridas a través de una formación continuada. En este sentido, se impone que los profesores de la educación superior, además de la formación continuada en el ámbito científico, ligada específicamente a proyectos de investigación, tengan también formación en el ámbito pedagógico-didáctico que les permita trabajar con los estudiantes las cuestiones relacionadas a las temáticas de la inclusión social, cultural y epistemológica, interculturalidad e interdisciplinariedad. La cuestión de la investigación resultante del problema enunciado y que nos orientó fue la siguiente: tomando como fuentes los documentos y los discursos de los profesores, cómo se organiza la formación continuada de los profesores de la UFABC en la confluencia de una práctica pedagógica inclusiva e intercultural? Definimos como objetivo general de la investigación, derivado de la cuestión nuclear enunciada, el siguiente: analizar el modo como se organiza la formación continuada de los profesores, en la confluencia de una práctica pedagógica inclusiva e intercultural. Seguimos un modelo teórico-epistemológico de acuerdo con las teorías post-críticas y postcoloniales. Desde el punto de vista metodológico, el enfoque fue cualitativo con el análisis de los documentos internacionales e institucionales y el análisis de entrevistas hechas con los profesores. Las conclusiones del estudio apuntan a la inexistencia de un modelo institucional de formación continuada y la existencia de rupturas sustanciales entre el discurso institucional de la UFABC y el discurso de las agencias reguladoras, sobre todo en lo que se refiere a las problemáticas de la inclusión social y de la propuesta organizativa de la institución. También apuntan a una contradicción entre los principios institucionales y la práctica de sus profesionales. Los profesores trabajan, genéricamente, la diversidad cultural pero la problemática de la interculturalidad no sólo no se trabaja en la práctica pedagógica como ni siquiera se hace alusión a ella en los documentos institucionales. Las conclusiones de la investigación revelan además que los profesores atribuyen importancia a la dimensión de la investigación y a su relación con la enseñanza y la necesidad que sienten de una formación continuada que les permita el perfeccionamiento de las cuestiones de naturaleza pedagógica y

didáctica bien como la promoción de la interculturalidad como complemento obligatorio de la inclusión social.

**Palabras clave:** universidad brasileña; Universidad Federal de ABC; Formación continua; Práctica pedagógica; Inclusión; interculturalidad; Interdisciplinarietàad.

## **SIGLAS**

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**APL** - Arranjo Produtivo Local

**BC&H** - Bacharelado em Ciências e Humanidades

**BC&T** - Bacharelado em Ciência e Tecnologia

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BIRD** – Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento

**BM**- Banco Mundial

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CONSEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**COPPE** – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DOM**- Diário Oficial do Município

**EB**- Educação Básica

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FD** – Formação Discursiva

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**ICTs** – Instituições Científicas e Tecnológicas

**IDH**- Índice de Desenvolvimento Humano

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ISSN** – International Standard Serial Number

**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIPED** - Políticas Educacionais

**MEC** - Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNPG** – Plano Nacional de Pós-graduação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPI** – Projeto Político Institucional

**PPP**- Projeto Político Pedagógico

**PREAL** - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

**PROEC** - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

**PROPG** – Pró-Reitoria de Ensino de Pós Graduação

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos.

**RECIL** - Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**REUNI** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SISU** - Sistema de Seleção Unificada

**TICS** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UFABC** – Universidade Federal do ABC

**UFPA**: Universidade Federal do Pará

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia

**UNESC** - Universidade do Extremo Sul Catarinense

**UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNILA** - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

**UNILAB** - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**UNIVALIC** - Universidade do Vale do Itajaí

**USP** – Universidade de São Paulo



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Análise da Educação Formal Tradicional – Luisa Cortesão	95
<b>TABELA 2</b>	Análise de características de uma educação com formas de transição para a emancipação – Luisa Cortesão	96
<b>TABELA 3</b>	Caracterização dos Sujeitos	115
<b>TABELA 4</b>	Formação Discursiva 1 – Inclusão da diversidade cultural e epistemológica na prática pedagógica	149
<b>TABELA 5</b>	Formação Discursiva 2 – Diversidade de saberes e interculturalidade	155
<b>TABELA 6</b>	Formação Discursiva 3 – Formação continuada	166
<b>TABELA 7</b>	Formação Discursiva 4 – Formação continuada e prática pedagógica	172
<b>TABELA 8</b>	Formação Discursiva 5 – Modelos institucionais e modelos pedagógicos	178

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>10</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>11</b>
<b>SIGLAS</b>	<b>13</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>16</b>
<b>SUMÁRIO</b>	<b>17</b>
<b>MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>26</b>

### CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

<b>1.1</b>	<b>Revisão da literatura e estado da arte</b>	<b>36</b>
<b>1.1.1</b>	<b>Formação continuada e prática pedagógica: teses e dissertações (2011-2016)</b>	<b>38</b>
<b>1.1.2</b>	<b>Formação, Docência e Prática Pedagógica: artigos científicos (2012-2015)</b>	<b>45</b>
<b>1.2</b>	<b>Estado da Arte</b>	<b>49</b>
<b>1.3</b>	<b>Construindo e problematizando o objeto de pesquisa</b>	<b>52</b>
<b>1.4</b>	<b>A Universidade no Brasil: tempos e contratempos</b>	<b>62</b>
<b>1.5</b>	<b>Expansão do Ensino Superior: Processo de Democratização e Inclusão</b>	<b>72</b>
<b>1.5.1</b>	<b>Universidade Federal do ABC</b>	<b>75</b>
<b>1.5.2</b>	<b>A Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade de classe mundial</b>	<b>77</b>
<b>1.6</b>	<b>Referencial Teórico</b>	<b>79</b>
<b>1.6.1</b>	<b>Formação Continuada dos Professores da Educação Superior</b>	<b>80</b>
<b>1.6.2</b>	<b>Modelos Pedagógicos e Prática Pedagógica</b>	<b>89</b>
<b>1.6.3</b>	<b>Multiculturalismo e Interculturalismo: Reflexões e Perspectivas face a uma educação intercultural</b>	<b>101</b>
<b>1.6.4</b>	<b>Interdisciplinaridade e Desfragmentação do Saber</b>	<b>108</b>

## **CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

<b>2.1</b>	<b>Tipo de Metodologia</b>	<b>112</b>
<b>2.2</b>	<b>Instrumentos Metodológicos</b>	<b>114</b>
<b>2.3</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa e Critérios de Escolha</b>	<b>115</b>
<b>2.4</b>	<b>Visão local – Região do Grande ABC x UFABC</b>	<b>117</b>
<b>2.4.1</b>	<b>O Ingresso à Universidade Federal do ABC</b>	<b>119</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Perfil do Aluno Ingressante</b>	<b>119</b>
<b>2.4.3</b>	<b>O Corpo Docente da Universidade</b>	<b>120</b>
<b>2.4.4</b>	<b>A Pós-Graduação na Universidade Federal do ABC</b>	<b>121</b>
<b>2.4.5</b>	<b>O Projeto Pedagógico e o PDI da UFABC</b>	<b>121</b>
<b>2.4.6</b>	<b>UFABC e a Produção Científica</b>	<b>123</b>
<b>2.5</b>	<b>Técnica de Análise de Dados</b>	<b>124</b>
<b>2.5.1</b>	<b>Análise de Discurso</b>	<b>124</b>

## **CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

	<b>Análise Documental</b>	<b>129</b>
<b>3.1</b>	<b>Documentos Nacionais e das Agências Internacionais</b>	<b>130</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação</b>	<b>131</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Banco Mundial e Unesco</b>	<b>136</b>
<b>3.2</b>	<b>Documentos da UFABC: Rupturas, Inovações ou Continuidades?</b>	<b>141</b>
<b>3.3</b>	<b>O discurso dos professores</b>	<b>147</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Inclusão da diversidade cultural e epistemológica na prática pedagógica</b>	<b>148</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Diversidade de saberes e interculturalidade</b>	<b>155</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>166</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Formação continuada e prática pedagógica</b>	<b>172</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Modelos institucionais e modelos pedagógicos</b>	<b>178</b>

	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>189</b>
--	-------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>192</b>
--------------------	------------

## **APÊNDICES**

<b>Apêndice A</b>	<b>Construindo uma Lógica entre Objetivos, Categorias, Fontes, Instrumentos e Questões</b>	<b>205</b>
<b>Apêndice B</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>208</b>
<b>Apêndice C</b>	<b>Questionário para Caracterização dos Interlocutores da Entrevista</b>	<b>209</b>
<b>Apêndice D</b>	<b>Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Professores</b>	<b>210</b>
<b>Apêndice E</b>	<b>Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Vice Reitor</b>	<b>211</b>

<b>ANEXOS</b>	<b>212</b>
---------------	------------

## MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO

É impossível falar de recordação, de lembranças, sem resgatar imagens, sentimentos, ideias e valores que dão identidade a tudo o que está adormecido em nosso passado. Desde o ingresso no mestrado, sofro com a possibilidade de escrever este memorial, pois a ideia de expor minha vida pessoal deste modo, sempre me causou certo desconforto. Mas, como nada é imutável, há pouco tempo fui apresentada a uma das vozes mais relevantes e necessárias da literatura brasileira contemporânea: a escritora mineira Conceição Evaristo, que me fez lembrar Clarice, minha mãe negra, essa a quem ousou dizer que também devo a vida. Com Conceição Evaristo, aprendi que não devo evitar este mergulho na memória e o navegar entre minhas recordações, pois “Recordar é preciso”, a fim de velejar por “águas-lembranças”, olhar para o passado e fazer a travessia. É somente enfrentando as marés da memória, que nos tornamos capazes de valorizar, compreender e respeitar todo o oceano que singramos no presente.

Superada a resistência para compor estas memórias, senti uma enorme nostalgia, pois a infância, apesar da difícil vida que tínhamos, é o tempo de minha vida que mais sinto falta. Talvez porque não tinha noção alguma da dura realidade que nos rodeava.

É imperativo apresentar os principais mediadores de minha história: Antonio, meu pai, meu filho, meu amigo. Digo meu filho, pois ainda muito menina, me vi inteiramente responsável por sua vida. Baiano, sanfoneiro, contador de histórias, cantor (bem desafinado) e seminarista, que por ser epilético, sofreu grandes atrocidades discriminatórias no passado, fundadas na ignorância de muitos. Antes de conhecer minha mãe, ele esteve no seminário por sete anos; portanto, era muito culto e rígido com nossa educação. Já Irene, minha mãe, minha luz e uma guerreira, com o pouco estudo que tinha, aprendeu o ofício da costura, mas com o agravamento da doença de meu pai, se viu obrigada a ir à luta para garantir nossa sobrevivência. Naquela época, ela trabalhava o tempo todo e meu pai passava a maior parte do tempo internado nos hospitais. Eu ainda era muito criança e vivia nas ruas, contudo, por sorte, o destino colocou em meu caminho minhas duas outras mães, Clarice e Helena, as quais sempre me tiravam da rua, me alimentavam, me ensinavam boas maneiras e impediam que me subvertesse frente às adversidades da vida. Se de fato existem, minha mãe negra e minha mãe portuguesa certamente foram meus verdadeiros anjos.

Com as dificuldades da infância e a responsabilidade precoce na adolescência, a verdadeira dedicação aos estudos só pôde ocorrer décadas mais tarde, na Universidade, aos 37

anos de idade. Na infância, apesar do grande desejo de ir à escola primária, as filas e o tempo de espera por uma vaga roubaram o meu sonho de criança e apenas ingressei, já alfabetizada por minha amada e querida irmã Maria Cristina, na primeira série do ensino fundamental, após os sete anos de idade. Nessa época, me destacava entre as turmas de leitura, visto que sempre me encantei por lindas histórias literárias e contos de fada. Costumo brincar com uma ou outra pessoa que, por bem, me fizeram mudar de ideia quanto a pesquisar sobre o tema “conto de fadas”, uma vez que fatalmente viraria algum tipo de composição poética popular, ou um mero romance cafona, mas dificilmente um trabalho acadêmico. Já confessei na qualificação a minha tendência ao envolvimento emocional por aquilo que faço, a ser quase impossível não impregnar de paixão as coisas em que me “meto” a fazer. Porém, tudo isso se deve à infância sonhadora que vivi. Não cresci rodeada pelos livros, pois se não tínhamos dinheiro para comer, que dirá para comprar livros! Contudo, sou grata por ter tido um pai que, apesar da doença infeliz, era um grande sonhador, pois transformava toda a nossa dor e sofrimento em histórias e magia. Hoje entendo que esta era a forma que ele encontrava de nos preservar de toda a maldade que nos cercava, forma peculiar de carinho e proteção que de fato funcionou. Nesta fase também tive boas influências de algumas professoras, mas a uma delas, Naemi, se deve o sonho de menina em me tornar Professora.

Ao ingressar no ginásio, começaram uma série de percalços. Nessa fase já era muito mais consciente da realidade que vivíamos, e tudo o que mais queria, era trabalhar para dividir com minha mãe – guerreira, que sempre lutou por mim e por nossa família - o fardo e a responsabilidade, a alimentação, o aluguel e os cuidados com a saúde de meu pai. De babá, faxineira, vendedora, a secretária executiva sem prestígio, por não ter formação superior, segui o exemplo das mulheres da família, terminei o colégio, trabalhei incansavelmente, me casei, tive meu filho Guilherme – razão de minha vida hoje - e continuei a cuidar da família e de meus pais. Nesta fase, minha mãe já não trabalhava mais fora de casa, pois se dedicava obstinadamente à saúde cada vez mais debilitada de meu pai, pois novos problemas surgiam com o passar do tempo.

Lembro-me que, aos 17 anos de idade, o fato de presenciar meus amigos terminando o colégio e se preparando para prestar o vestibular me causava certa angústia, pois tinha muita vontade em dar continuidade a meus estudos, mas já me sentia muito responsável por meus pais e não via formas de custear os estudos ou mesmo tentar me dedicar a um ensino superior público, pois trabalhar e levar dinheiro para casa eram as minhas prioridades.

Aos 18 anos, já estava em meu segundo emprego com registro em carteira, e neste fiquei por 20 anos ininterruptos, tendo me desligado quase ao final da graduação em Pedagogia. Iniciei a graduação no ano de 2013, aos 37 anos de idade, logo após o falecimento de meu pai. Nesta fase, decidi que era hora de retomar a minha vida, uma vez que já não tinha contentamento algum com minha profissão, para além de não ter meu trabalho reconhecido justamente pela ausência de formação superior, e manter sempre aceso o desejo de poder ingressar na universidade. No segundo semestre, conheci o Professor Wendel, que na época ministrava a disciplina de Leitura e Produção Textual. Gostava muito das suas aulas e nessa fase já adquiri muito respeito e admiração pelo excelente professor que ele é. Quando iniciei o quinto semestre, comecei a fazer parte de seu grupo de Iniciação Científica, e foi exatamente neste período que tudo começou a mudar de fato, ou melhor, quando eu comecei a me transformar.

Sim, pois dei meus primeiros passos pelas trilhas da pesquisa: participava dos encontros aos sábados e ao final do projeto apresentei meu trabalho no congresso Internacional de Iniciação Científica na USP – Universidade de São Paulo, com muito receio, mas com coragem e o apoio do meu orientador e das demais alunas do projeto. Aliás, durante os encontros, o Professor Wendel sempre estimulava toda a turma, isto é, sempre dizia que tínhamos capacidade de ingressar no Mestrado, que deveríamos considerar a ideia de prestar o processo seletivo e isso começou a me instigar muito. Com isso, saía das reuniões sonhando acordada com a possibilidade de dar continuidade a meus estudos na Pós-graduação. Já tinha muito gosto por tudo aquilo e não media esforço algum para me dedicar o máximo. Nesta mesma fase, fui apresentada ao Professor Manuel Tavares, o qual, na ocasião, foi dar uma palestra para as alunas da Graduação a convite do Prof. Wendel. Fiquei extremamente encantada em ver um professor com altíssimo grau de conhecimento e tamanha humildade. Seu modo de agir e suas características aparentes de personalidade refletiam valores de segurança e confiança, causando a estranha sensação de desafio ao conhecimento.

No início do sexto semestre da Graduação, consegui me desligar do Escritório e na mesma época o Professor Wendel me convidou para assistir aos Seminários de Pesquisa da Pós-graduação. Lembro-me que, em meu primeiro dia na Pós-Graduação, tive vontade de virar as costas e nunca mais retornar, pois infelizmente foi recepcionada por algumas pessoas que não pareciam aprovar muito minha presença e de minhas amigas da Iniciação Científica naquele espaço. Aquilo me chocou, porque dentre essas mesmas pessoas, estavam professores que acompanharam o meu percurso na Graduação e me elogiavam enquanto aluna, mas por

algum motivo, não consideraram justo, ou não entendiam ser nosso direito também estarmos ali.

Mesmo com aquele mal-estar, resolvi insistir e aguardar pelo Professor Wendel, até porque, naquela altura dos acontecimentos, já me sentia muito constrangida para irromper contra a sala e ir embora. Logo o Professor Wendel chegou e tudo se acalmou. Neste mesmo dia, reencontrei com o Professor Manuel Tavares e também fiquei conhecendo o Professor Mauricio Silva, profissionais extremamente receptivos. Alguns dias depois, além de estar participando dos seminários de pesquisa, comecei a assistir as aulas na Pós-Graduação como aluna ouvinte, primeiro as aulas do Professor Manuel Tavares, de Metodologia da Pesquisa, e posteriormente as do Professor Mauricio Silva e de outros professores.

Com pouco tempo de frequência da pós-graduação, já me sentia bem familiarizada, pois conheci muitas pessoas e já estava envolvida com os grupos de pesquisa, participando ativamente e ajudando a organizar os eventos acadêmicos, bem como em encontros e em reuniões. Comecei a apresentar pequenos trabalhos e a cada dia o gosto pela pesquisa e pela vida acadêmica cresciam mais e mais, de modo a me dedicar o dia todo envolvida com as leituras, as aulas, de maneira exclusiva e com prazer. Nesta época, em uma conversa com o professor Manuel Tavares, ele deu a sugestão de eu ir conhecer a Universidade Federal do ABC e pensar na possibilidade em escrever um projeto de pesquisa sobre ela. Confesso que fiquei um tanto insegura, pois jamais imaginei pesquisar uma Universidade Federal. Ainda trabalhava com a ideia de pesquisar sobre Contos de Fada na Educação Infantil. Mas aceitei o desafio e o Professor Manuel entrou em contato com o Professor Daniel Pansarelli, solicitando a ele que recebesse eu e Raquel, que hoje também pesquisa a mesma instituição. Feito esse contato, fomos conhecer a UFABC.

Ao final do primeiro semestre de 2015, concluí a graduação e iniciei a especialização em Psicopedagogia, pois tinha muito gosto pelos estudos e não queria me distanciar novamente. Existia a possibilidade em ingressar no mestrado, mas eu ainda tinha muito receio em não conseguir passar no processo seletivo, uma vez que é muito concorrido. Entretanto, resolvi me inscrever e prestar a prova. Para a minha surpresa, fui muito bem avaliada e aprovada.

Em Janeiro de 2016 ingressei no Mestrado. No primeiro semestre concluí a especialização em Psicopedagogia e ao longo deste mesmo ano me dediquei às disciplinas, às monitorias, aos eventos acadêmicos, ao exame de proficiência, ao módulo internacional,



publiquei um ou outro artigo e um capítulo de livro. Apesar disso, foi ao final de 2016 que eu realmente me encontrei na pesquisa.

Naquele período, já havia sido realizada a mudança de orientador e já cumpridas todas as obrigações de aluna do PPGE, ou seja, estava, por fim, trabalhando em minha dissertação. Iniciei essa nova pesquisa pela Revisão da Literatura, algo que foi um divisor de águas em minha vida acadêmica, pois foi exatamente nesta fase que me vi extremamente envolvida. Quanto mais buscava, mais ansiava, desejava respostas, queria ouvir a voz dos trabalhos encontrados, ficava inquieta quando não satisfaziam minha curiosidade. Aliás, penso que, se eu fosse meu orientador, Professor Manuel Tavares, teria desistido de mim ali, pois lhe dei muito trabalho. Suas orientações eram praticamente diárias, sempre atento a cada inquietação minha, paciente, prestativo e extremamente dedicado. Não houve um dia sequer em que ele e também sua esposa não se dedicaram ao meu bem-estar, tanto acadêmico quanto pessoal.

As demais etapas da dissertação seguiram o mesmo rigor e paixão, pois a cada construção, uma nova desconstrução. Por diversas vezes trabalhava um dia inteiro e ao final do dia apagava tudo o que havia escrito, o tecer e o destecer dos fios do tempo de Penélope, pois sentia que havia lacunas para as quais eu não tinha encontrado as devidas respostas.

Em parceria primorosa e produtiva com o meu orientador, o ano de 2017 foi, de fato, o mais fecundo em nível acadêmico. Enfim, a colcha sendo tecida, retomando Penélope, construindo a dissertação, fazendo, desfazendo, refazendo; idas a congressos, seminários, colóquios, comunicações e publicações em revistas com notável ranqueamento acadêmico - Qualis. Participamos de quatro congressos, no Brasil e no exterior, com apresentação de comunicações relacionadas ao nosso trabalho de pesquisa. Fizemos contato com outros pesquisadores de várias universidades brasileiras e de outros países da América do Sul que manifestaram grande interesse e se posicionaram criticamente em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Assim, nosso primeiro artigo foi publicado em julho na *Revista Lusófona de Educação*, nº 36 (A1) sobre Formação Continuada de professores da Educação Superior. O mesmo artigo, em versão inglesa, tinha sido publicado na *International Journal of Humanities and Social Science Invention* (Março, 2017, Vol. 6, 3).

O segundo artigo, sobre interculturalidade crítica e decolonialidade no âmbito da educação superior, foi publicado em Agosto na Revista *Laplage* (B1). E o terceiro, sobre os novos modelos de educação superior, especificamente a UFABC, já foi aceito e está no prelo em vias de publicação na *Revista Educação & Sociedade* (A1).

Portanto, nossa preocupação constante foi a de alinhar pesquisa e produção acadêmica, numa relação dialética na qual uma se alimentasse e ao mesmo tempo fosse geradora da outra. Dessa forma, Pênia, a personificação da pobreza, alegoria que podemos relacionar à personagem trazida à lembrança nas primeiras linhas desse memorial, transformou-se agora em Penélope, mulher trabalhadora e fiel. Apesar de tudo, também foi envolvida inclusive na Guerra de Tróia, mas aprendeu que ao se bordar com os fios da humildade e da perseverança, pode-se chegar à realização de ter aqui em mãos o tecido da proeza e da vitória.

## INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas têm apresentado céleres mudanças e crises cíclicas decorrentes das políticas globais levadas a cabo pelo neoliberalismo financeiro que reconfigurou o mundo, com reflexos na educação superior, nas suas políticas e nos públicos que, desde há cerca de 20 anos, passaram a frequentá-la. Os países semiperiféricos ou emergentes, como o Brasil, dependentes do volume de exportações e dos equilíbrios financeiros mundiais para poder potenciar o seu desenvolvimento e estabilizar as suas finanças públicas, sofrem as consequências dessas políticas globais. Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior, permitiram uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis, ainda que com um acentuado desenvolvimento do setor privado e a canalização de financiamentos públicos para o referido setor por intermédio do programa PROUNI, cujo objetivo foi financiar, por intermédio de bolsas, o acesso e a permanência de estudantes em IES particular. Também as universidades federais, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes (TEODORO; MENDIZÁBAL CABRERA; LOURENÇO; VILLEGAS, 2013). Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos, dos pontos de vista social e econômico e da dignificação das suas culturas e saberes.

A inclusão de novos públicos e culturas marginalizadas potencializa, supostamente, a promoção da interculturalidade e a decolonialidade das relações de poder e de conhecimento, ainda que não seja suficiente para a total decolonialidade da educação (QUIJANO, 2005, 2009; MIGNOLO, 2003, 2010; WALSH, 2012, 2013; SANTOS, 2004; 2008; 2009). Consideramos que a manutenção de estruturas de dominação de longa duração (RIVERA, 2010), de herança colonial, é fator impeditivo para uma verdadeira decolonialidade das IES. Neste sentido, impõe-se que os professores da educação superior, para além da formação continuada no âmbito científico, ligada, especificamente, a projetos de pesquisa, tenham também formação no domínio pedagógico-didático que lhes permita trabalhar com os estudantes as questões ligadas às temáticas anteriormente referidas e sejam capazes de promover uma verdadeira inclusão social, cultural e epistemológica.

Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (SADER, 2013) também se centrou na criação de universidades de caráter “popular”<sup>1</sup>, apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. A primeira delas foi a Universidade Federal do ABC (UFABC), que constitui o universo e o *locus* da presente pesquisa.

A ideia de pesquisar esta Universidade nasce dos marcos do Projeto “Observatório de Educação (OBEDUC): estudo dos novos modelos de Educação Superior,” financiado pela Capes e operacionalizada pela Universidade Nove de Julho no âmbito de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Além disso, a escolha por essa universidade ocorreu por sugestão e incentivo de meu orientador, o Prof. Dr. Manuel Tavares, quando eu era aluna ouvinte na disciplina Educação e Culturas Contra-Hegemônicas, no PPGE, a fim de explorar os caminhos da pesquisa no ensino superior e, especificamente, estudar um modelo inovador de Universidade.

A UFABC foi a primeira universidade brasileira a repensar sua estrutura matricial e funcional e a ousar apresentar uma proposta pedagógica inovadora. De acordo com a sua matriz institucional, ela se afirma como uma instituição renovadora relativamente aos modelos tradicionais de educação superior e que serviu de referência à institucionalização de outras universidades com projetos mais democráticos, mais inclusivos, em relação às denominadas universidades clássicas, de raiz humboldtiana. Pretende, portanto, ser diferente, comparar, avaliar e repensar as práticas para aprimoramento da Educação Superior Brasileira, o que justificou a escolha inicial pelo título “A diferença somos nós”, cunhada no relatório de qualificação. Porém, cumpre destacar que, ao título então escolhido, não lhe atribuímos conotação de arrogância institucional ou docente, em relação a outras instituições com modelos mais tradicionais, mas quisemos assinalar algumas diferenças em relação a instituições tradicionalmente consideradas elitistas. Porque o título gerou alguma polêmica, decidimos abandoná-lo, aceitando as sugestões da banca, no sentido de atribuir outro que pudesse ser menos polêmico e mais ajustado à realidade da instituição. Logo, optou-se por “No crepúsculo da mudança”, uma vez que esse mantém um sentido metafórico que nos

---

<sup>1</sup>O conceito de popular aplicado às universidades está ainda em discussão. Entende-se, como referem Romão e Benincá (2015), que uma educação popular é aquela que está voltada para os interesses da maioria da população, aquela que possibilita o acesso de todos à educação superior e que, simultaneamente, incorpora nos currículos os conhecimentos populares, ou seja, a que traz para dentro da universidade os saberes populares e lhes conferem legitimidade e estatuto epistemológico. Refere-se, a título de exemplo, que, dos novos modelos de educação superior, a única universidade que se define como popular é a Universidade Federal da Fronteira Sul (Chapecó, Santa Catarina).

agrada, e revela o que, depois de desenvolvida a dimensão empírica, nos parece ser mais ajustado à realidade institucional, isto é, assinalar que as mudanças acontecem, quer nos princípios quer em algumas práticas e, mas por não serem mudanças profundas, elas prenunciam sinais de alterações significativas. Por isso, são, em nossa perspectiva, transformações ainda crepusculares.

A pesquisa, numa primeira fase, foi de natureza bibliográfica, e as conclusões dos estudos realizados nessa fase abriram para a construção e problematização do objeto de pesquisa: desde o início nos preocupou e motivou o estudo da formação continuada dos professores da educação superior. Esta formação, no entanto, não está ou não poderá estar desvinculada da ação pedagógica e dos princípios institucionais. Daí que tenhamos definido e delimitado o objeto à confluência entre essa formação e a prática pedagógica inclusiva e intercultural. O nosso estudo não incide sobre o discurso documental e dos professores, mas sobre as concepções que nele e por ele são reveladas. Para além da análise do discurso documental, analisamos também os discursos dos professores entrevistados no sentido de inferir, a partir dos seus discursos, as suas concepções em relação ao problema de pesquisa que enunciámos uma vez que não se encontra qualquer referência à formação continuada no discurso documental. Além do mais, não observamos nada relevante em relação às restantes formações discursivas que decidimos construir, a partir das categorias, tais como interdisciplinaridade<sup>2</sup>, modelos pedagógicos e inclusão, justificando, portanto, a definição do subtítulo: “Um estudo sobre a formação continuada dos Professores da Universidade Federal do ABC na confluência de uma Prática Pedagógica Inclusiva e intercultural.”

Sabe-se que a construção de uma dissertação absorve considerável período de tempo pesquisador, levando-nos a refletir acerca das experiências e inquietações que já temos e outras que vão surgindo durante todo o desenrolar da pesquisa. Assim, a cada passo que damos e a cada nova experiência que encontramos no caminhar do desenvolvimento do trabalho, modifica-se, de algum modo, nosso pensamento e os rumos iniciais que havíamos traçado para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Para além de ser uma temática que exige uma atenção especial no que diz respeito à política de formação para o ensino superior, acreditamos que a formação continuada para docentes que exercem ou se preparam para exercer práticas interdisciplinares, inclusivas e interculturais requer, sem dúvida, mais atenção e maior profundidade analítica. Cremos que tanto a interdisciplinaridade, em relação à qual

---

<sup>2</sup> No documento da UNESCO (1999, p. 15) surge uma referência à interdisciplinaridade como base da renovação da qualidade do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes.

assumimos, claramente, uma posição crítica, quanto a inclusão da diversidade cultural exigem uma nova postura diante do conhecimento, exigem mudanças de atitude em busca dos contextos sem que o conhecimento seja produzido, e das múltiplas relações que se estabelecem com os respectivos contextos. Inquietações como essas nos instigaram a refletir sobre qual o tipo de formação continuada do docente da UFABC, já que ela se apresenta, do ponto de vista dos seus princípios, como um modelo inovador de Instituição Superior, de caráter inclusivo e interdisciplinar. Entendemos não ser tão simples lidar com uma metodologia de trabalho interdisciplinar, pois a mesma supõe tanto atitude quanto método, tendo em vista que envolve integração de conteúdos, que vão além da concepção fragmentária para uma percepção unitária, global e relacional do conhecimento. Mais do que superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, pensamos que a problemática da interdisciplinaridade deverá não apenas estabelecer um diálogo entre as disciplinas consideradas estatutariamente científicas, mas estabelecer pontes de comunicação com os outros saberes que ainda não adquiriram esse estatuto. Porém, questionamos como desprender todo este rol de informações, levando em consideração o fator principal, o ensino-aprendizagem, sem direcionarmos nosso olhar à formação continuada, sem articular o saber, a informação, a experiência, e a necessidade de um aprofundamento que vá além do que o docente de uma Universidade, como a UFABC, encontra na Pós Graduação, no mestrado e doutorado. Como garantir a construção de um conhecimento globalizante que rompa com os limites das disciplinas e potencie a inclusão da diversidade cultural, sem direcionar, de fato, nosso olhar para a formação continuada do professor desta universidade tida como modelo e referência no ensino superior brasileiro? Se a nossa proposta teórica se ajusta aos princípios de um diálogo intercultural, a interdisciplinaridade aparece-nos como uma perspectiva teórica redutora e impossibilitadora desse diálogo entre saberes, como teremos oportunidade de discutir no capítulo apropriado.

Quando iniciamos as pesquisas sobre a UFABC, para construção do projeto de mestrado, o que mais nos desafiou a pesquisar a formação continuada dos docentes desta Universidade foi a constatação de que 50% das vagas eram para candidatos oriundos de escolas públicas e, que dependem de “bolsas” e de “auxílio permanência”, além de vários outros incentivos financeiros que os mantêm na universidade e não resulte em evasão. Tais aspectos nos instigaram ainda a querer compreender a interação entre professor e aluno, além do interesse em verificar a atuação destes docentes em um modelo diferenciado de universidade.

Não é novidade que muitos estudantes, desfavorecidos socialmente, que ingressam em uma universidade, seja ela privada ou pública, geralmente apresentam dificuldades para se manter na graduação; e por conseguinte, em muitos casos, apesar de usufruírem de bolsas de estudo e de permanência, acabam por abandonar os seus estudos. Para além das questões financeiras, ainda sofrem com o precário conteúdo educacional obtido desde o ensino básico, fato que prejudica sobremaneira seu desenvolvimento e o acompanhamento do curso. Como aluna oriunda de escola pública e também dessa mesma classe social, tem-se plena convicção de que o conhecimento adquirido por meio dessa educação formal, é insuficiente nos integrar plenamente ao contexto da universidade. Além disso, muitas vezes o conhecimento que a vida nos proporciona e a nossa cultura nem sempre são valorizados e respeitados pela universidade.

Quando chegamos à universidade há um conjunto de expectativas que, muitas vezes, nos são abafadas, cedendo lugar a uma autoestima muito baixa e intensa frustração. Conforme o dicionário Aurélio, frustrar significa “enganar a expectativa de; iludir, baldar; inutilizar; falhar”. Assim, muitos discentes universitários se sentem culpados por ser incapazes de sobreviver dentro de um universo que “deveria” também ser nosso por direito e não pura e simplesmente por mérito ou poder aquisitivo satisfatório. Desse modo, ao aluno é atribuída toda a responsabilidade e culpa do “fracasso”, da “incapacidade” algo que o leva a questionar se deveria de fato estar ali, quer por direito, quer por capacidade. Infelizmente, “muitos” ou “alguns” docentes - não sabemos determinar ao certo - não reconhecem ou não aprovam o acesso e a permanência de alunos oriundos de grupos sociais economicamente mais desfavorecidos nas Universidades. No entanto, dividimos aqui o lugar com este aluno, porque já nos encontramos em situação semelhante: questionaram-nos sobre o direito e a capacidade de prestar o mestrado, e isso, realmente, nos abalou na ocasião. Contudo, hoje, para tentar responder a esta inquietação, perguntamos: ao aluno falta capacidade ou ao professor falta preparo e humildade, além de uma formação inicial e continuada que lhe assegure a capacidade para além da prática pedagógica para enfrentar os deveres e os dilemas éticos de sua profissão docente?

Quanto ao objeto de pesquisa deste trabalho incide sobre a formação continuada dos professores. Todavia, este tipo de formação não é dissociada da prática pedagógica. Ela, a existir, é programada em função da prática, no sentido de conferir outro sentido à função docente. Um dos princípios fundamentais da matriz institucional é a inclusão social. Significa, então, que a formação continuada tem sentido se for dirigida à prática pedagógica e esta, se

cumprir o princípio da inclusão. Por isso, definimos como objeto de pesquisa a formação continuada na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. Com base na construção e problematização do objeto de pesquisa, a questão a que pretendemos responder é a seguinte: como se organiza a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural? A partir dessa questão nuclear, inferimos questões derivantes que poderão ser respondidas ao longo da pesquisa: que relações os professores estabelecem entre a pesquisa e o ensino? Como trabalham, na sua prática pedagógica, as questões da interdisciplinaridade e da inclusão social, cultural e epistemológica? Qual o modelo pedagógico que permite concluir, efetivamente, que a UFABC estabelece uma ruptura com os modelos pedagógicos tradicionais? Definimos como objetivo geral da pesquisa, decorrente da questão nuclear enunciada, o seguinte: analisar a formação continuada dos professores da UFABC, na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural.

As categorias analíticas fundamentais previamente discutidas (referencial teórico) e inseridas nas questões formuladas no roteiro da entrevista (Apêndice D) foram as seguintes: formação continuada, prática pedagógica, inclusão da diversidade cultural e epistemológica, diversidade de saberes e interculturalidade e interdisciplinaridade.

A formação continuada dos professores transformou-se num direito reconhecido e numa ideologia que pretende associar qualidade e realização individual e profissional a produtividade e desenvolvimento. Ela aparece como solução para os problemas mais complexos da sociedade atual e para alguns dos problemas que afetam a educação, seja em nível básico ou superior. É, como defende Sacristán (1999), uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer intento de renovação. Já as práticas pedagógicas, dependem dos contextos, do tipo de estudantes, da diversidade cultural na sala de aula, do número de estudantes, das expectativas e dos desafios que o professor é capaz de lançar aos seus alunos. Não há, por isso, um modelo de prática pedagógica que possa ser universalizado. Daí a importância em discutir e analisar a formação continuada direcionando-a para o papel do professor, numa perspectiva de transformação da prática pedagógica, quer seja inclusiva, quer seja interdisciplinar.

A partir das categorias analíticas fundamentais discriminadas acima e com base nos resultados encontrados na revisão da literatura, escolhemos os teóricos como principais referências para o embasamento desta pesquisa. Sabe-se que qualquer referencial teórico deve obedecer a um modelo que seja concordante com o objeto de pesquisa, com a abordagem



metodológica escolhida para a pesquisa empírica, quer no que diz respeito ao tipo de metodologia, à produção dos instrumentos metodológicos, quer ao processo analítico dos dados coletados. Entre um e outros a coerência de perspectivas apresenta-se como fundamental. Desse modo, priorizou-se o modelo teórico em consonância com as teorias pós-críticas, porque, tal como essas teorias, a fim de (re)pensar a problemática da educação de outro modo, acreditando que é possível outro modelo de educação superior, de formação continuada de professores e de prática pedagógica. De acordo com as teorias pós-críticas não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, mas diversas possibilidades. O modelo teórico que adotamos situa-se, também, no âmbito dos estudos pós-coloniais, isto é, acentuam a permanência do eurocentrismo e do seu paradigma epistemológico nas instituições de educação superior e a sua submissão à colonialidade global. (QUIJANO, 2005).

No que diz a respeito à questão da formação continuada dos professores da educação superior, que constitui nossa principal categoria analítica, a pesquisa está ancorada nos estudos de Nóvoa (1992, 1995, 1999), Imbernon (2009, 2010, 2011), Pimenta (2012) e Isabel Cunha (2010, 2013). Para fundamentação e suporte teórico sobre modelos pedagógicos e prática pedagógica, utilizaremos as contribuições de: Cortesão (2011) e sua importante contribuição ao pensamento pedagógico contemporâneo; Nóvoa (1992, 1997, 1999, 2000), que defende que a boa formação docente não está calcada apenas em sua prática, mas também na reflexão sobre a experiência e a prática; Masetto (2003), que dentre todas as contribuições que faz, questiona se o domínio, em aspecto de conhecimento, adquirido pelo mestre ou doutor durante a sua formação, bem como a habilidade de pesquisar são suficientes para a profissionalização dos professores e Freire (1992, 2008, 2015), pois ao considerarmos seu legado, mediante as importantes reflexões que fez durante toda sua trajetória como “educador”, nos instiga a refletir acerca do preparo destes profissionais para lidar com este novo alunado, considerando sua diversidade cultural e sua origem social, tornando-se necessário, portanto, que este docente deixe de agir como “detentor do saber” e mero transmissor de conteúdos, prática calcada em uma concepção bancária de ensino.

Apontando para a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, diversidade de saberes e interculturalidade, uma das questões que norteia este estudo é, em primeiro lugar, a própria definição dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo. A respeito disso faremos uma reflexão com alguns dos autores que consideramos relevantes e que trabalham os conceitos referidos, a saber: C. Walsh (2000; 2005; 2012; 2013; 2014; 2015); Boaventura

Santos, (2003) e S. Hall (2010). Com relação à interdisciplinaridade e desfragmentação do saber, propomos um diálogo com o pensamento de Maria Cândida Moraes (2002); Frigotto (1995) Luiz Bevilacqua (2016); Morin (2005) e Tavares (2016).

Toda a produção de conhecimento supõe e implica uma ou múltiplas abordagens metodológicas ao objeto de pesquisa; portanto, a metodologia de um trabalho confere rigor e cientificidade a uma pesquisa. Com base nisso, desde o início, decidimos que ao objeto de pesquisa que construímos e problematizamos – a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar – se ajustaria a uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Não porque o qualitativo seja melhor ou pior do que o quantitativo, mas porque o objeto exige um estudo mais em profundidade do que em extensão. A pesquisa qualitativa

dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10).

Decidimos, por isso, que seria mais ajustado à nossa pesquisa a utilização do conceito popperiano de conjectura, e não o de hipótese, por considerarmos que este último tem uma dimensão muito experimentalista e verificacionista, mais ajustada às ciências naturais. A hipótese é, tradicionalmente, definida como uma relação que se estabelece entre variáveis. Essa relação é passível de quantificação. Recusamos, por isso, o caráter mecanicista e determinista que é atribuído ao conceito de hipótese e pensamos que ele não se ajusta ao nosso trabalho, visto que esse tem uma natureza compreensiva, pois não aplicamos questionário na presente pesquisa, tampouco estabelecemos quaisquer correlações entre variáveis.

Neste sentido, pareceu-nos que o conceito de conjectura, sugerido por K. Popper (1980), se ajusta mais ao nosso objeto de pesquisa. Uma conjectura é um ponto de vista sobre a realidade que se pretende estudar. Não tem um caráter absoluto nem pretende ser verificada, tem o valor similar a qualquer ponto de vista. É um sistema de expectativas, antecipações ou presunções. O objetivo é que um ponto de vista possa ser testado ou falsificado, que se conforme ou não com a realidade. Popper (1980, p. 14) afirma que as conjecturas são “pontos de vista que contêm prévias interpretações em relação à realidade e que são construídas antes das observações.” Consideramos, por isso, que ao apresentarmos algumas conjecturas em relação à confluência da formação continuada dos professores com uma prática pedagógica

inclusiva e intercultural, a pesquisa nos fornecerá múltiplos indicadores de testabilidade e outros de refutabilidade. Ao longo desse trabalho utilizamos o conceito de conjectura, e por isso consideramos necessário justificá-lo previamente. Cumpre destacar também que na linha dos autores que tomamos como referências para a análise de discurso – Foucault (1986; 1997) e Fairclough (2001) – consideramos que a abordagem é também qualitativa pelo fato de nos interessar o discurso – documental e de entrevista – como expressão de sentidos múltiplos (sociais, ideológicos, políticos) e que, portanto, podem ser interpretados. Interessa-nos o que dizem os sujeitos, a quem o dizem, a partir de onde e qual o sentido que atribuem ao seu discurso.

Quanto aos instrumentos metodológicos, criamos inicialmente uma tabela, a que demos o título “construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões.” Nela, buscamos ajustar aos objetivos as fontes de pesquisa e instrumentos, as categorias e as questões que formulamos para a entrevista. O roteiro da entrevista (Apêndice D) é constituído por oito questões construídas de um modo semiestruturado de acordo com as seguintes categorias: formação continuada, prática pedagógica, inclusão da diversidade cultural e epistemológica, interculturalidade e interdisciplinaridade. Por intermédio da entrevista aplicada a professores da instituição e ao vice-reitor pretendemos atingir os objetivos formulados para a pesquisa e responder à questão de pesquisa enunciada.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, ao longo desta introdução, viemos apresentando uma síntese do seu conteúdo, mas, em linhas gerais, é composta por três capítulos, e está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo denominado “percursos teóricos da pesquisa”, apresentamos a revisão da literatura e o estado da arte, cuja elaboração possibilitou a construção e problematização do objeto de pesquisa. Na sequência, foi feito um breve panorama da história da Universidade no Brasil, seguido pela expansão do Ensino Superior e o processo de democratização e inclusão. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico, discutindo, com os autores já referidos, as categorias analíticas já enunciadas: formação continuada dos professores da educação superior; modelos pedagógicos e prática pedagógica; multiculturalismo e interculturalismo: reflexões e perspectivas para uma educação intercultural e também interdisciplinaridade e desfragmentação do saber. Abrimos o segundo capítulo com os percursos metodológicos da pesquisa, onde justificamos a escolha pela abordagem metodológica qualitativa e também a utilização do conceito de conjectura, e não o de hipótese, além da explanação acerca dos instrumentos metodológicos e de onde partimos para a elaboração das questões da entrevista,

a escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como os critérios de escolha. Por conseguinte apresentamos o *locus* da pesquisa - a Universidade Federal do ABC - e seu panorama institucional, avançando para a justificativa do uso da técnica de análise de dados - a análise de discurso. Por fim, no terceiro e último capítulo, intitulado “análise e interpretação dos dados da pesquisa” - iniciamos pela análise documental, com um comparativo entre os Documentos Nacionais e das Agências Internacionais, bem como do PDI da UFABC e demais documentos institucionais, finalizando essa parte com a análise das entrevistas em função das formações discursivas construídas, onde inserimos as unidades discursivas, ou seja, os pedaços de discurso que, do nosso ponto de vista, se ajustam a cada uma das formações discursivas. Procuramos, ainda, estabelecer um diálogo entre os dados coletados a partir das diversas fontes de pesquisa e os teóricos que nos orientaram. Nas conclusões, apresentamos uma perspectiva crítica acerca da pesquisa realizada, algumas conclusões, abrindo para futuras pesquisas. Os capítulos principiam, sempre que possível, por uma abertura introdutória, cuja forma concisa pretende clarificar os objetivos e os itens que os compõem.

Desse modo, à semelhança da personagem grega Penélope, fomos tecendo, e por vezes destecendo, nos fios do tempo, pacientemente e com paixão, esta dissertação, visitando lugares e entre-lugares, aguardando, com ansiedade, a chegada certa e vitoriosa de “Ulisses”.

## **CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

### **1.1 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE**

Como referimos na Introdução, o nosso objeto de pesquisa incide sobre os discursos dos professores da UFABC acerca da formação continuada e sua confluência com uma prática pedagógica, que se pretende inclusiva e intercultural, assim como a coerência com os princípios institucionais presentes na matriz institucional e nos diversos documentos da universidade. Neste sentido, a revisão da literatura teve por finalidade conhecer as produções científicas que abordam o objeto que nos ocupa na presente pesquisa.

A revisão da literatura é imprescindível para a elaboração de um bom trabalho científico, pois é a base que sustenta qualquer pesquisa. É fundamental que o pesquisador tenha plena ciência de sua importância para a qualidade da pesquisa que esta sendo desenvolvida. Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento é essencial conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores, o que já foi produzido por eles, além de reconhecer os autores e seu pensamento sobre o objeto a ser estudado e só depois ir à busca de algo revelador.

Na criação de um trabalho científico o pesquisador necessita ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da pesquisa para a construção do conhecimento que busca e a revisão da literatura é indispensável para a delimitação deste problema e também para o avanço no entendimento. Apesar de ser considerada complexa por muitos pesquisadores, é uma das tarefas que mais impulsiona o aprendizado e o amadurecimento no estudo, além de um importante contributo para a construção do objeto da pesquisa, para as construções teóricas, bem como para a comparação e legitimação de trabalhos acadêmicos.

A partir do desafio de conhecer o que já foi construído sobre o que nos propomos a pesquisar, este estudo consiste na revisão da literatura, realizada entre o período de 2011 e 2016, resultante da realização de consultas a teses, dissertações e artigos científicos selecionados por meio de buscas no banco de dados de teses e dissertações da Capes; Base Scielo; Base Scopus; Redalyc; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Bibliotecas); IBICT; Biblioteca Digital da USP, Base de dados da Biblioteca da Universidade do Minho e do Repositório Científico da Universidade Lusófona de

Humanidades e Tecnologias (RECIL). Atualmente, as bibliotecas digitais e sites especializados têm facilitado e muito esta tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que simplificam este trabalho. Decidimos periodizar em cinco anos a revisão da literatura pelas seguintes razões: i) a formação continuada é uma temática muito trabalhada pelos pesquisadores e o tempo disponível para a realização da pesquisa não nos permitiu trabalhar com todas as produções num período mais alargado. Esse trabalho, por si só, constituiria uma dissertação de mestrado; ii) os modelos de educação continuada existentes aplicam-se, sobretudo, aos professores de educação básica e, por isso, a grande quantidade de produções anteriores a 2011 diz respeito à formação continuada de professores da educação básica e não da educação superior. Decidimos, pelas razões apontadas, concentrar-nos nas produções acadêmicas dos últimos cinco anos.

As palavras-chave utilizadas na busca foram: Formação de Professores; Formação Continuada; Formação Contínua; Prática Pedagógica; Interculturalidade; Multiculturalidade; UFABC; Educação Superior; Educação Popular. Os critérios de inclusão para os estudos encontrados foram definidos em função das seguintes categorias: Formação continuada; Prática pedagógica e formação continuada; Prática pedagógica e princípios institucionais; Inclusão cultural e epistemológica; Educação Superior. Foram excluídos estudos que relatavam a formação continuada dos professores da educação básica, dado que o foco da nossa pesquisa diz respeito à relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores da educação superior. Logo em seguida, buscou-se estudar e compreender os principais critérios e formas de aplicação empregados nos estudos encontrados, de acordo com os parâmetros da formação continuada e da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, bem como o mecanismo pelo qual os pesquisadores se valeram para suas análises.

No que diz a respeito à questão da formação continuada dos professores da educação superior, que constitui a principal categoria de nossa pesquisa, encontramos 03 teses, 08 dissertações, 05 artigos de que daremos conta de seguida. Para não sobrecarregar demasiado o corpo do texto, incluímos nas referências finais cada uma das referências e, sempre que necessário, clarificamos em nota de rodapé o tipo de estudo realizado. Para as teses e dissertações o método utilizado durante o desenvolvimento da pesquisa, obedeceu à sequência cronológica decrescente, partindo das mais recentes para as mais antigas em que o trabalho foi produzido. Cumpre esclarecer que o mesmo método cronológico foi utilizado para as pesquisas realizadas com as teses e dissertações das categorias prática pedagógica e formação

de professores e também com os artigos pesquisados em ambas as categorias. Porém, para a categoria prática pedagógica foram analisados somente 01 tese de doutorado e 01 artigo, e para a categoria formação de professores foram analisados 01 dissertação de mestrado e 01 artigo. Também analisamos 01 artigo sobre a categoria formação e docência e 01 artigo sobre a categoria formação e identidade.

### 1.1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: TESES E DISSERTAÇÕES (2011-2016)

A Tese de doutorado de Althaus<sup>3</sup> (2014) tem como objeto de pesquisa o processo de formação continuada e a sua relação com a prática pedagógica. Procura articular a formação epistemológica com a formação pedagógica didática. As categorias analíticas fundamentais foram formação pedagógica e a prática docente e a cultura didática. Os autores de referência foram Imbernón, Zabalza, Tardif, Gatti e André. Do ponto de vista metodológico fez uma abordagem etnográfica, de tipo essencialmente qualitativo, com recurso a entrevista semiestruturada e grupo focal. O suporte teórico para a abordagem metodológica foi a fenomenologia e a hermenêutica. A junção destas duas dimensões permitiu uma análise e interpretação contextualizada dos fenômenos. Do ponto de vista analítico a autora aplicou a técnica de triangulação de dados. As conclusões de estudo revelam uma interseção entre cultura pedagógica e cultura didática que emerge nos campos epistemológicos específicos de cada área de saber.

A dissertação de mestrado defendida por Souza<sup>4</sup> (2013) tem como objeto de pesquisa o processo de construção da identidade docente, da docência no ensino superior e da formação continuada de professores na educação superior, visando compreender as implicações da formação continuada na construção e reconstrução da identidade de professores universitários. As categorias analíticas fundamentais foram escolha profissional, conceito de professor universitário, a forma como se veem enquanto docentes, a importância atribuída à formação, implicações da formação na identidade docente. Os autores de referência foram Rosemberg, Anastasiou, Cunha e Broilo. Do ponto de vista metodológico a abordagem foi quali-quantitativa, cujo campo de pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco e como sujeitos alguns docentes da instituição, que participaram do curso de formação continuada.

---

<sup>3</sup>Maiza Taques MargrafAlthaus. Título da tese: Docência universitária: saberes e cenários formativos

<sup>4</sup>Gabrielle Barbosa de Sousa. Título da dissertação: Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente.

Foi aplicado questionário a 35 professores e entrevista semiestruturada a treze professores e para a análise dos dados, foi adotada a análise de conteúdo de Bardin. As conclusões do estudo mostram que os professores não têm, em sua maioria, uma formação inicial voltada à prática pedagógica, mas tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação, sobre sua prática, e sobre a finalidade do exercício de sua função durante a formação continuada didático-pedagógica. Para o autor, este desfecho embasa sua tese inicial de que a formação continuada no ensino superior, compõe e organiza a identidade profissional docente.

O estudo realizado por Temp<sup>5</sup> (2013) em sua dissertação de mestrado tem como objeto de estudo as estratégias de formação continuada de profissionais de educação no ensino superior e como reconstruem sua ação pedagógica. Busca contrapor as técnicas empregadas por docentes de duas universidades, uma pública e outra privada, ao incentivo atribuído pelas instituições em que atuam. As categorias analíticas essenciais foram concepção de formação continuada e estratégias de ação e possíveis repercussões na prática docente. Os autores de referência foram Garcia, Imbernón, Gatti e Cunha. No que concerne à abordagem metodológica fez uma pesquisa caracterizada como qualitativa do tipo descritivo. Realizou entrevista semiestruturada com seis sujeitos participantes, selecionados de acordo com critérios específicos. Seguida da transcrição das falas, análise e interpretação das informações por meio da análise de conteúdo embasada em Bardin. As conclusões do estudo desvelam nítida diferença no que diz respeito à formação continuada e ao apoio por parte das instituições de Ensino Superior. Na instituição pública, privilegia-se a tríade ensino, pesquisa e extensão, ao passo que na privada prioriza-se o ensino.

O objeto de estudo de Prigol<sup>6</sup> (2013) em sua dissertação de mestrado, é o processo de formação pedagógica continuada institucional do professor universitário e as mudanças da prática docente. Busca pautar a questão nos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade. As categorias analíticas fundamentais foram formação docente, prática pedagógica, transdisciplinaridade. Os autores de referência foram Garcia, Nóvoa, Behrens, Pimenta, dentre outros. Do ponto de vista metodológico a abordagem foi quali-quantitativa. Realizou estudo de caso, que envolveu análise da formação institucional docente, em um centro universitário da rede privada de Curitiba/PR, coleta de dados com análise documental, aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas a 77 professores e entrevistas

---

<sup>5</sup>Haurly Temp. Título da dissertação: Formação continuada no ensino superior: um estudo com professores que atuam em cursos de educação física.

<sup>6</sup>Edna Liz Prigol. Título da dissertação: Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar.



episódicas direcionadas a nove professores participantes do curso de formação continuada da instituição. Do ponto de vista analítico, a autora utilizou a técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. As conclusões de estudo revelam a contribuição do curso de formação pedagógica continuada, sobretudo como superação das práticas conservadoras, mas apontam também para a necessidade de reflexão individual e coletiva dos docentes, inclusive no âmbito dos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade.

A dissertação de mestrado de Radvanskei<sup>7</sup> (2013) tem como objeto de estudo o discurso dos professores Universitários e a relatividade de sua formação continuada. Procura refletir sobre a realidade intrincada em que estão inseridos os sujeitos envolvidos. As categorias analíticas fundamentais foram pesquisa como prática, contribuição da formação continuada para a prática, dificuldades da prática educativa. Os autores de referência foram Tescarolo, Morin, Behrens, Nóvoa, entre outros. Do ponto de vista metodológico fez abordagem qualitativa, tendo como suporte teórico para a interpretação dos dados a perspectiva hermenêutica. Realizou entrevistas semiestruturadas com 16 professores de instituições privadas do ensino superior. Do ponto de vista analítico a autora adotou o processo hermenêutico de Gadamer, utilizado como suporte teórico para a análise de discurso das entrevistas semiestruturadas. As conclusões de estudo revelam que a articulação entre a formação continuada, a teoria e a prática docente em um processo reflexivo, individual e coletivo, gera resultados positivos no trabalho e desenvolvimento do professor.

A dissertação de mestrado de Sartori<sup>8</sup> (2013) tem como objeto de estudo a formação pedagógica continuada institucional de uma universidade pública e as mudanças paradigmáticas da prática docente. Busca associar a formação continuada no ensino superior, o paradigma da complexidade, como subsidio da formação pedagógica continuada e as contribuições dos atores envolvidos no processo de formação continuada. As categorias analíticas fundamentais foram prática do professor reflexivo, ausência de formação pedagógica e valorização do conhecimento e da experiência prática, saberes docentes. Como autores de referência orientou-se pelos teóricos do paradigma da complexidade e da formação continuada no ensino superior, tais como Morin, Demo, Pimenta, Anastasiou, Behrens. Do ponto de vista metodológico, adotou a abordagem qualitativa, tipo pesquisa-ação, dividida em quatro partes: estado da arte sobre a formação pedagógica para a docência no ensino superior;

---

<sup>7</sup>IziquielAntonioRadvanskei. Título da dissertação: A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos.

<sup>8</sup>Glauber Sartori. Título da dissertação: Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção

estudo documental; planejamento e proposta de intervenção; aplicação de curso de formação pedagógica, seguido de questionário para um grupo de professores. A conclusão do estudo aponta para a necessidade da institucionalização dos processos de formação continuada, aliando o saber pedagógico e a valorização da prática docente, contemplando o paradigma da complexidade como superação do modelo cartesiano de formação.

A dissertação de mestrado de Santos<sup>9</sup> (2012) tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente na educação superior. Intenta relacionar planejamento, operacionalização e organização. As categorias analíticas fundamentais foram desenvolvimento profissional docente na educação superior, pedagogia universitária e formação de professores. Os autores de referência foram Pimenta, Masetto e Cunha, entre outros. Do ponto de vista metodológico realizou estudo de caso de natureza quali-quantitativa, cujo campo empírico foi o Programa de Formação Continuada - PROEG da Universidade Federal do Pará. Efetuou pesquisa documental, bibliográfica, entrevista semiestruturada e questionário semiaberto. Do ponto de vista analítico a autora adotou a análise categorial temática, como técnica de análise de conteúdo, inspirada no pensamento de Bardin. As conclusões do estudo revelam preocupação institucional e docente com a formação pedagógica e a qualidade do ensino. Os professores reconhecem a importância dos programas de formação continuada, das reflexões e troca de experiências.

A dissertação de mestrado de Maraschin<sup>10</sup> (2012) tem como objetivo de pesquisa identificar e analisar as práticas e políticas de formação continuada que são criadas pelas Universidades Unochapecó e UNESC, do estado de Santa Catarina, destacando o ponto de vista dos professores quanto às ações institucionais. As categorias analíticas fundamentais foram a concepção dos programas de formação continuada e os propósitos da sustentação; os desafios constitutivos dessas demandas; as narrativas dos gestores pedagógicos sobre as (pré)ocupações com a docência e as significações dos professores. Os autores de referência foram Pimenta, Nóvoa, Masetto, Cunha e Tardif. A perspectiva metodológica utilizada pela autora concentrou-se no estudo de caso de natureza qualitativa, cujo campo empírico foi o Programa de Formação Continuada da PROEG. Realizou análise documental e entrevistas com quatro gestores e oito docentes. Para análise e interpretação desses dados foram constituídos agrupamentos e reagrupamentos, em função das categorias, buscando

---

<sup>9</sup>Marcos Henrique Almeida dos Santos. Título da dissertação: Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate

<sup>10</sup>Maria Lucia Marocco Maraschin. Título da dissertação: Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais

aproximações entre os documentos institucionais e a fala dos entrevistados. As conclusões do estudo revelam o fortalecimento das ações de formação continuada por meio dos indicadores de resultado institucional, cujos compromissos se inclinam tanto para o ensino e pesquisa, quanto para a extensão. As instituições pesquisadas, ao que se configura, reconhecem a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos envolvidos na docência e assumem, politicamente, a formação continuada de seus docentes.

Em sua dissertação de mestrado Burko<sup>11</sup> (2012), afirma que no “contexto da educação superior, são predominantes as ideias de que apenas o domínio dos conteúdos específicos e o ‘cumprir o programa’ são suficientes para ser um bom professor”. Seu objeto de estudo foi a investigação sobre a representação da formação pedagógica e das políticas de formação continuada dirigidas a docentes bacharéis, profissionais de mercado, que atuam no magistério superior. Os autores de referência que tratam sobre a docência no ensino superior, foram: Masetto, Behrens, Morin, Zabalza, Pimenta e Anastasiou, Imbernón e Muñoz a fim de produzir inferências sobre as representações dos professores sobre a formação pedagógica continuada dirigida a docentes bacharéis que atuam no magistério superior (p. 72)”. Para o desenvolvimento da pesquisa as principais categorias utilizadas foram: perfil profissional; motivos da escolha; expectativas sobre a profissão; formação universitária; formação para o trabalho docente; tempo de magistério na educação superior; razão para ser e não ser professor; ser professor da educação superior hoje; o trabalho docente em relação aos conhecimentos específicos e didático/metodológicos para o professor da educação superior. A metodologia adotada foi de caráter quali quantitativo, tendo sido aplicado inquérito por questionário a 38 professores de uma universidade pública. Para sistematizar a análise dos dados a autora fez uso da técnica de análise de conteúdo teorizada por Bardin.

As conclusões do estudo revelam que as representações dos professores sobre a formação continuada se concentram numa perspectiva científica de aperfeiçoamento dos conteúdos a ensinar, o que revela uma perspectiva individualista da formação continuada e desvalorização da perspectiva didática e pedagógica, perspectiva redutora sobre a formação continuada e seus objetivos.

O registro da tese de doutorado defendida por Klamer<sup>12</sup> (2011) tem como objetivo de pesquisa investigar como um programa de *Lato Sensu*, de formação pedagógica continuada de

---

<sup>11</sup> Ana Maria Durski Silva Burko. Título da dissertação: Prática pedagógica como espaço de formação continuada do professor e da produção de representações sociais

<sup>12</sup> Celso Rogério Klamer. Título da tese: Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

uma universidade particular de Curitiba, contribui para a prática pedagógica de seus docentes, no ponto de vista do paradigma da complexidade, considerando o uso das TICs. As categorias de análise essenciais foram a formação pedagógica do professor universitário; relação sociedade, educação e tecnologia no curso de formação continuada; e contribuições da formação continuada do professor para a prática docente face ao paradigma da complexidade. Os autores de referência foram Imbernón, Nóvoa, e Morin. Do ponto de vista metodológico a abordagem foi quali-quantitativa, caracterizada como estudo de caso, utilizando como instrumentos para coleta de dados a pesquisa documental, questionário estruturado aplicado a 48 professores e entrevista episódica. Os resultados revelam que tanto o professor, quanto a universidade, em sua relação de auto-hetero-eco formação devem estar atentos e comprometidos com a sociedade em geral. É imprescindível a construção de um projeto de formação continuada na universidade, bem como a conscientização dos docentes quanto a sua participação. O uso das TICs deve ser arquitetado tendo em consideração uma proposta pedagógica que considere as transformações da nova sociedade. Uma das propostas do curso de formação pedagógica do professor universitário é contribuir para a formação de um professor consciente de sua ação docente. A formação do professor deve ser um processo permanente.

Souza<sup>13</sup> (2011) inova em sua tese de doutorado ao discutir como objeto de pesquisa a trajetória formativa de professores da UFU, visando à articulação entre a formação e a ação formadora dos mesmos. As principais categorias de análise utilizadas foram perspectiva histórico-cultural dos professores, trajetórias formativas e ações pedagógicas. Os autores de referência foram Zabalza, Masetto, Behrens, Imbernón, Cunha, entre outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, fazendo uso de questionário exploratório aplicado a professores da Universidade Federal de Uberlândia. Do ponto de vista qualitativo, foram feitas entrevistas, observação e análise documental. Foi realizada triangulação dos dados, para análise dos elementos levantados, permitindo estabelecer relação entre as informações obtidas das diversas fontes e os fundamentos teóricos da pesquisa. Os resultados mostram que os formadores de professores possuem experiência profissional significativa e todos têm doutorado como titulação mínima. Faz alusão a uma categórica relação entre as concepções e práticas formativas e as concepções e práticas

---

<sup>13</sup>Cirlei Evangelista Silva Souza. Título da tese: Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas

educativas formadoras de professores. E também traz a importância de se pensar em um projeto coletivo de formação continuada para todos os sujeitos envolvidos.

Com relação à questão da prática pedagógica dos professores da educação superior, categoria de análise que também compõe nossa pesquisa, foi analisada a tese de doutorado de Couto<sup>14</sup> (2013) e tem como objeto de estudo a pedagogia universitária e a prática docente. O problema central da tese confina-se à compreensão da importância da pedagogia universitária para a formação da identidade docente em projetos de universidades inovadoras. As principais categorias de análise utilizadas foram pedagogia universitária, cultura da docência e construção da identidade docente. Os autores de referência foram Cunha, Guimarães, Pimenta, entre outros. Quanto à metodologia utilizada, a abordagem foi qualitativa, tendo sido avaliados documentos institucionais da universidade e realizadas entrevistas com coordenadores, professores, presidente de comissão de graduação, e diretor institucional. Do ponto de vista analítico a autora utilizou-se da análise do discurso para analisar a fala dos docentes. Os resultados revelam a necessidade da aproximação teoria/prática no que tange à inovação e a área da pedagogia pode contribuir, principalmente, quanto à formação docente para projetos inovadores.

Além das duas categorias anteriormente apresentadas nas teses e dissertações analisadas, também foi realizada a análise da dissertação de mestrado de Vilela<sup>15</sup> (2016) que trata essencialmente da formação de professores. A opção por analisar esta dissertação deve-se ao fato de que a autora contempla nas pesquisas desenvolvidas para a elaboração da dissertação o campo da pedagogia universitária voltada ao desenvolvimento profissional, que vai ao encontro das categorias de análise inerentes a esta pesquisa e tem como objeto de estudo o processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Estabelece relação entre a ação formativa e desenvolvimento profissional. As categorias analíticas essenciais são encontro de saberes, conflito com o exercício docente, constituição docente e identidade profissional. Os autores de referência foram Behrens, Imbernón, Pimenta, Masetto, Nóvoa, entre outros. Do ponto de vista metodológico fez uma abordagem qualiquantitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de depoimentos registrados mediante a participação de docentes nas ações formativas, sendo aplicado questionário a 30 professores e

---

<sup>14</sup>Ligia Paula Couto. Título da tese de doutorado: A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente.

<sup>15</sup>Naiara Sousa Vilela. Título da dissertação: Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na Formação de seus professores.

realizadas entrevistas com 5 professores. Do ponto de vista analítico a autora aplicou a análise de conteúdo de Bardin. As conclusões de estudo revelam a clareza da necessidade de cultura formativa, consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor universitário, espaços de formação continuada que priorizem o trabalho coletivo e a troca de experiências.

### 1.1.2 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTIGOS CIENTÍFICOS (2012-2015)

O passo seguinte consistiu em analisar os artigos anteriormente especificados, considerando ser indispensável não somente para ajudar a construir o nosso objeto de pesquisa e definir bem nosso problema de pesquisa, como para ampliar a investigação prévia e análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema de estudo. Clarificando ser a análise de artigos, tão relevante quanto a pesquisa de teses e dissertações correlatas. Compete enfatizar que seguiremos os mesmos parâmetros utilizados para análise das teses e dissertações, ou seja, iniciaremos por analisar os artigos relacionados à formação continuada, principal categoria de nossa pesquisa, conforme já mencionado anteriormente e a mesma sequência cronológica, partindo dos mais recentes para os mais antigos.

O artigo de Lima<sup>16</sup> (2015) tem como objeto de estudo as necessidades formativas de docentes universitários. As principais categorias de análise utilizadas foram formação docente e as necessidades formativas. Os autores de referência foram Benedito, Imbernón, Félez, dentre outros. Do ponto de vista metodológico fez uma abordagem quantitativa, aplicando questionário, com perguntas fechadas e abertas, a docentes recém-admitidos numa universidade pública. O referido instrumento metodológico foi aplicado a 253 docentes que haviam ingressado naquela instituição nos dois anos anteriores, dos quais 99 responderam. Do ponto de vista analítico, mesmo acessando ao artigo na íntegra, não foi localizada a descrição da técnica de análise de dados utilizada pela autora. Os resultados mostram a procura dos professores voltada especificamente para a dimensão técnica, a necessidade de uma formação continuada e de competências técnicas e científicas.

---

<sup>16</sup>Emília Freitas de Lima. Título do artigo: Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública

Neves<sup>17</sup> (2015) em seu artigo apresenta os resultados de um estudo sobre a importância da pesquisa no processo de formação continuada docente. O objeto de estudo é abordado, essencialmente, por meio de uma dimensão qualitativa, valorizando-se este tipo de pesquisa na formação continuada de professores. As principais categorias de análise utilizadas foram formação continuada, pesquisa, professor investigador. Os autores de referência foram Garcia, Nóvoa e Alarcão. Do ponto de vista metodológico fez uma abordagem qualitativa, baseada essencialmente em pesquisa bibliográfica. Os resultados buscam instigar o professor sobre a importância da pesquisa, ação e reflexão na sua formação continuada.

O artigo de Luz e Balzan<sup>18</sup> (2012) tem como objeto de pesquisa um programa de formação continuada para docentes do ensino superior. As categorias analíticas fundamentais foram formação continuada e mudanças ocorridas na prática docente. Os autores de referência foram Ludke, André, Bruyne, dentre outros. Do ponto de vista metodológico recorreu a uma abordagem qualitativa, a partir da análise de uma tese de doutorado, que teve como objeto de estudo o Programa institucional de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior, da UNIVALI/SC. Do ponto de vista instrumental e analítico a autora optou por um estudo de caso por meio de narrativa. As conclusões de estudo revelam a importância da formação continuada para docentes do ensino superior como dimensão fundamental para caracterizar a identidade e profissionalidade docentes.

Vieira, Guebert e Filipak<sup>19</sup> (2012) tratam neste artigo do ingresso de docentes no ensino superior e têm como objeto de pesquisa a formação continuada para professores iniciantes na educação superior. As categorias analíticas fundamentais foram conceito de formação inicial e continuada e prática docente em uma universidade privada. Os autores de referência foram Imbernón, Canário, Masetto, dentre outros. Do ponto de vista metodológico adotou uma pesquisa de caráter quantitativo, a partir de estudo de caso do programa de formação continuada desenvolvido por uma instituição de educação superior. Os procedimentos instrumentais para a coleta de dados foram questionário respondido por professores iniciantes. A análise de dados foi realizada por intermédio de tabulação e categorização das respostas, embasada pelos estudos teóricos. As conclusões do estudo

---

<sup>17</sup>Miraniilde Oliveira Neves. Título do artigo: A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência.

<sup>18</sup>Sueli Petry da Luz e Newton César Balzan. Título do artigo: Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese.

<sup>19</sup>Alboni Marisa DudequePianovski Vieira, Mirian Célia CastellainGuebert, Sirley Terezinha Filipak. Título do artigo: Formação Continuada de Professores da Educação Superior.

revelam a necessidade da formação pedagógica e de uma reflexão aprofundada sobre a prática, para os docentes que iniciam seu trabalho na educação superior.

O artigo de Rossi e Hunger<sup>20</sup> (2012) tem como objeto de pesquisa a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional. As categorias analíticas fundamentais foram formação continuada e desenvolvimento da carreira do professor. Os autores de referência foram Huberman, Garcia, Pimenta, Candau e Nóvoa. Do ponto de vista metodológico a autora fez abordagem de natureza qualitativa e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores. Do ponto de vista analítico, a autora propôs analisar os dados seguindo o referencial teórico de Huberman (2000), a partir do conceito de ciclos de vida profissional. As conclusões do estudo revelam que a formação continuada contribui para a constituição da profissionalidade docente e que os professores buscam a formação continuada para responder às necessidades formativas em cada período profissional.

No artigo de autoria de Junges e Behrens<sup>21</sup> (2015), as autoras direcionam o olhar para a prática pedagógica, que, conforme elucidado anteriormente, constitui, também, uma categoria de nossa pesquisa. Seu objeto de pesquisa é a formação pedagógica e a relação com a prática docente. Procura associar a prática como fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação. As categorias analíticas fundamentais foram ser professor universitário, processo de ensino e aprendizagem e reflexão sobre a prática. Os autores de referência foram Behrens, Capra e Morin. Do ponto de vista metodológico fez uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação em um programa de formação pedagógica com professores universitários de uma instituição de ensino superior pública municipal. Realizou entrevista semiestruturada com dez dos professores participantes do processo formativo. Do ponto de vista analítico, a autora utilizou análise do discurso. As conclusões de estudo revelam que é necessário se pensar em uma pedagogia universitária, com vistas a uma formação docente permanente.

O artigo de Monteiro e Ramos<sup>22</sup> (2013) identifica-se pela categoria formação e identidade. A opção por analisar este estudo deveu-se ao fato de que contempla, na pesquisa realizada, o campo da pedagogia universitária voltada também à formação continuada para o ensino superior. O objeto de pesquisa proposto pelos autores é a docência universitária e a

---

<sup>20</sup>Fernanda Rossi, Dagmar Hunger: Título do artigo: As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física.

<sup>21</sup>Kelen dos Santos Junges, Marilda Aparecida Behrens. Título do artigo: Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança.

<sup>22</sup>Ivanilde Alves Monteiro, Kátia Ramos. Título do artigo: Formação Continuada para Docentes Universitários: Contributo para a Construção e (re)construção da Identidade Profissional Docente.



construção da identidade docente. As categorias analíticas fundamentais foram identidade profissional, formação/formação continuada. Os autores de referência foram Cunha, Zabalza e Hall. Do ponto de vista metodológico fez uma pesquisa qualitativa - direcionada para o diálogo permanente com os sujeitos envolvidos, mediante a reflexão sistematizada e interdisciplinar entre os saberes e a literatura proposta. Do ponto de vista analítico os autores se apoiaram na análise do discurso. As conclusões de estudo revelam que a identidade profissional docente não é definitiva e externa à profissionalidade, mas constitui-se como um processo de reconstrução permanente, e os saberes atuam como fonte geradora para esta construção.

Classificamos o artigo escrito por Corrêa e Ribeiro<sup>23</sup> (2013) na categoria formação pedagógica. Assim como no artigo anteriormente citado, optou-se em trabalhá-lo dentro desta pesquisa, pois o abordado pelos autores também relaciona-se ao campo da pedagogia universitária e a formação continuada para o ensino superior. O objeto de pesquisa proposto pelos autores é a formação pedagógica e as políticas públicas para o ensino superior em especial à pós-graduação *stricto sensu*. As categorias analíticas fundamentais foram formação, capacitação, qualificação docente. Os autores de referência foram Bourdieu, Masetto, Cunha, dentre outros. Do ponto de vista metodológico e analítico fez uma pesquisa qualitativa, realizando análise bibliográfica a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu e a análise crítica do discurso de Norman Fairclough, além de análise textual do PNPG. As conclusões de estudo revelam um distanciamento entre a valorização do capital pedagógico na universidade e o capital científico. A compreensão que se tem é que tanto as políticas públicas quanto a pós-graduação *stricto sensu* estão basicamente voltadas para a acumulação de capital científico.

Silva e Klüber<sup>24</sup> (2012) tratam, em seu artigo, sobre formação de formadores e a docência no ensino superior. As categorias analíticas fundamentais foram organização e propostas dos cursos de pós-graduação e preparo do professor universitário. Os autores de referência foram Cunha, Gatti, Saviani, dentre outros. Do ponto de vista metodológico fez uma pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem epistemológica fenomenológico-hermenêutica, definida como interpretativa e de compreensão de significados, configurada como meta-analítica tendo como objetivo investigar os elementos que se revelassem sobre a

---

<sup>23</sup>Guilherme Torres Corrêa e Victoria Maria Brant Ribeiro. Título do artigo: A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*

<sup>24</sup>Vantielen da Silva Silva, Tiago Emanuel Klüber. Título do artigo: Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação

formação de formadores nos artigos publicados nas Revistas Brasileiras de Educação. Realizou também pesquisa bibliográfica que serviu como uma etapa para aprimorar as ideias e fazer descobertas sobre o tema de investigação (pesquisa meta-analítica é sequencial à bibliográfica). As conclusões de estudo revelam que o papel docente se pauta em promover ensino, pesquisa e extensão. Apontam falhas tanto na formação inicial, quanto continuada (cursos de pós-graduação), mas reconhecem os benefícios que esta promove para o desenvolvimento da pesquisa e aprimoramento da prática acadêmica dos formadores.

## 1.2 ESTADO DA ARTE

Referimos, no início, que a revisão da literatura se afirma como incontornável na fase inicial do percurso de uma pesquisa acadêmica. Ela permitiu-nos identificar as categorias fundamentais relacionadas com o objeto de pesquisa, os autores que serviram de referência aos estudos realizados, as abordagens metodológicas, as técnicas de análise de dados e as principais conclusões dos estudos. Consideramos, assim, que é necessário apresentar, em síntese, o que consideramos ser o estado da arte relativamente à formação continuada dos professores da educação superior e a sua relação com a prática pedagógica tendo em conta a periodização da revisão da literatura.

A análise das dissertações e teses transitou por três categorias temáticas: formação continuada dos professores da educação superior, prática pedagógica dos professores da educação superior e formação de professores. A análise dos artigos acrescentou formação de formadores e a docência no ensino superior, formação e identidade, formação pedagógica e formação e docência. Ao todo foram analisados 22 trabalhos e a distribuição dos mesmos pelas categorias temáticas mostrou uma sobrevalorização do tema formação continuada; porém, os estudos não referiram nenhum modelo de formação continuada para a educação superior. Ou seja, nessas análises das produções científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e cadastradas nos bancos de dados entre os anos de 2011 e 2016, constatamos que poucas são as dissertações e teses referentes ao ensino superior e, principalmente, à formação continuada para a educação superior.

Esta peregrinação diante da literatura disponível, em torno da temática em questão, é fundamental para a pesquisa, pois propicia ao pesquisador, uma grande oportunidade de confronto crítico dos autores/pesquisadores consultados. Permite um olhar plural sobre os pontos ou elementos aparentemente idênticos do tema trabalhado, porém, nem sempre

fundados em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes. Ou seja, a produção acadêmica que foi objeto de análise pode trazer importantes contribuições científicas fundadas em metanarrativas distintas.

Decorridas as análises das categorias mencionadas, buscamos conhecer melhor o conteúdo dos trabalhos selecionados. Exploramos os estudos e destacamos os enfoques que abrangem o tema, os objetos de estudo, os autores de referência, a metodologia e as técnicas de coleta de dados e análise e as conclusões do estudo. Assim, é possível destacar as seguintes considerações:

Em relação ao tema, os trabalhos explorados versam teoricamente sobre três categorias. A maior ênfase foi para a formação continuada (13 estudos), na sequência a formação docente (05 estudos), algumas pesquisas também abordavam a prática pedagógica (03 estudos) e a identidades docentes (01 estudo). No que diz respeito à metodologia de pesquisa, 13 estudos indicaram a tipologia qualitativa, 07 estudos indicaram a tipologia qualiquantitativa e apenas 02 indicaram a tipologia quantitativa.

Dos pesquisadores que adotaram a abordagem qualitativa, 06 aplicaram apenas entrevista semiestruturada, 01 aplicou entrevista e grupo focal, 03 realizaram pesquisa bibliográfica, 02 aplicaram questionário e 01 utilizou abordagem meta-analítica, com pesquisa bibliográfica. Ainda no que diz respeito à abordagem qualitativa, no ponto de vista analítico, 06 estudos valeram-se da análise de conteúdo, outros 06 da análise de discurso, 01 da triangulação de dados. Quanto às abordagens qualiquantitativas, 05 estudos optaram por entrevista semiestruturada e questionário semiaberto, 03 estudos valeram-se de entrevista episódica e questionário estruturado, e apenas 01 adotou o questionário exploratório, entrevista e análise documental.

Do ponto de vista analítico, 05 dos trabalhos adotaram a técnica de análise de conteúdo, e em um dos estudos não foi identificado o método utilizado. Para os dois estudos que basearam-se na abordagem quantitativa, o primeiro aplicou questionário com tabulação e categorização das respostas e o segundo aplicou questionário, com perguntas abertas e fechadas, porém não especificou a técnica utilizada para análise dos resultados.

Quanto aos autores de referência, Maria Isabel de Almeida Cunha e Selma Garrido Pimenta, são citadas em 09 estudos, Marilda Aparecida Behrens em 08 estudos, Antonio Nóvoa, Miguel Zabalza, Marcos Masetto, Francisco Imbernón, são indicados em 07 estudos, Marcelo Garcia em 6 estudos, Maurice Tardif e Léa das Graças Camargos Anastasiou são citados por 05 autores, Edgar Morin por 04, Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos,

Ricardo Tescarolo e Bernadete Gatti em 03 estudos, e Demerval Saviani é citado em 02 estudos. Outros autores foram citados, porém apenas uma vez em todos os estudos e optou-se por não mencioná-los nesta pesquisa.

No decorrer das análises dos estudos levantados, foi possível constatar que somente com a leitura dos resumos, por vezes, não era possível extrair as informações referentes a pontos importantes da pesquisa. Era explicado claramente o tema central do estudo, porém, nem sempre era clara a ideia acerca de tópicos fundamentais do trabalho, principalmente, quanto ao resultado da pesquisa. Esse fato, em alguns momentos, requereu leitura mais aprofundada das dissertações, teses e dos artigos.

Ultrapassada esta fase, passamos a analisar os resultados dos estudos indicados. Para clarificar melhor o entendimento, optou-se por iniciar esta exploração, seguindo a divisão das categorias analíticas propostas de início. O desfecho encontrado com a questão da formação continuada dos professores da educação superior mostra uma significativa diversificação nos resultados encontrados. Dentre os quais, principiamos por falar das instituições. Se de um lado existem as engajadas com questões como formação pedagógica, qualidade do ensino, pesquisa e extensão, subsistem as que priorizam apenas o ensino, além da carência de projetos coletivos de formação continuada. Do ponto de vista pedagógico, observou-se que os formadores de professores possuem experiência profissional significativa e todos têm doutorado como titulação mínima mas, lamentavelmente, também ratifica-se a lacuna na formação docente para a prática pedagógica, abrindo para a expectativa de que a formação continuada no ensino superior ordene e organize a identidade profissional docente, igualmente para superação das práticas tradicionalistas de ensino. Os resultados também apresentam em partes a formação continuada como precursora do professor reflexivo, individual e coletivo, mas também traz que, as representações dos professores sobre a formação continuada se concentram numa perspectiva científica de aperfeiçoamento dos conteúdos a ensinar, configurando o que enunciamos anteriormente sobre a perspectiva individualista da formação continuada e desvalorização da perspectiva didática e pedagógica, perspectiva redutora sobre a formação continuada e seus objetivos, além da interseção entre cultura pedagógica e cultura didática advinda dos campos epistemológicos.

No que concerne às categorias prática pedagógica, formação e identidade e formação pedagógica, além de muitos aspectos mencionados de antemão, tendo em vista que despontaram semelhantemente como nas análises para a categoria formação continuada, contemplamos a necessidade de cultura formativa, da articulação entre teoria/prática como

proposta de inovação pedagógica, com o intuito principal de favorecer a formação docente para projetos inovadores. Além da asseveração que a identidade profissional docente não é determinada, memorando Freire (1987) quanto à inconclusão do ser, visto que, somos condicionados, mas não determinados.

Em suma, para além da inexistência de um modelo de formação continuada direcionado para os professores da educação superior, constatamos que os professores do ensino superior atribuem importância, sobretudo, à pesquisa e ao ensino na sua dimensão científica, sendo desvalorizada a dimensão pedagógica. Por outro lado, os modelos institucionais existentes, de que dão conta algumas pesquisas, operacionalizados por programas de formação continuada, têm como destinatários apenas os professores que ingressam na carreira universitária. Reconhece-se que a formação continuada deve estar relacionada com a tríade que caracteriza o ensino superior: ensino pesquisa e extensão. Em cada período da carreira docente exigem-se novas aprendizagens possibilitantes de práticas docentes inovadoras. Não encontramos nenhuma pesquisa que se tivesse concentrado na multiculturalidade e na interculturalidade, conceitos fundamentais na atualidade, considerando a diversidade de público que frequenta o ensino superior. Tendo em consideração que o nosso universo e *locus* de pesquisa é a universidade federal do ABC (UFABC) que se define como um novo modelo de educação superior, pensamos que os conceitos referidos deverão constituir aspectos fulcrais da formação continuada de professores dessa instituição.

A pesquisa até agora realizada, de natureza bibliográfica, tal como as conclusões dos estudos abrem-nos para a construção e problematização do nosso objeto de pesquisa: formação continuada dos professores da educação superior e sua relação com uma prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar. É o que faremos no próximo subcapítulo.

### 1.3 CONSTRUINDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

O objeto de pesquisa deste trabalho incide sobre a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. Incidiremos, ainda, na análise da coerência entre o que definimos como objeto de estudo e os princípios institucionais desta universidade, presentes na sua matriz institucional e nos diversos documentos da universidade: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico e interdisciplinaridade. A guisa deste propósito, definiu-se elucidar a formação continuada no ensino superior e a prática pedagógica, articulando com alguns elementos que,

pressupõe-se, sejam relevantes da UFABC, reputando ser este um passo muito importante no processo de construção de uma temática que pode vir a contribuir para aprimorar os cursos de formação continuada nas universidades. Consideramos que o sentido da formação continuada é a prática pedagógica que, por sua vez, deverá estar em consonância com os princípios estruturantes da instituição, ou seja, a inclusão social e a interdisciplinaridade. Por outro lado, entendemos que o princípio da inclusão está atrelado à questão da diversidade social e cultural. Por isso, interessa-nos, também, discutir a interculturalidade relacionada com o objeto de pesquisa. Pensamos que a matriz conceitual que delineamos para o objeto tem coerência e os conceitos que dela fazem parte têm implicações mútuas.

A sociedade contemporânea requer, de modo necessário e indispensável, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que decorrem cotidianamente. Os estudos de Pimenta vão, precisamente, nesse sentido ao referirem que “a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (PIMENTA, 2002, p. 44)”. Nas sociedades contemporâneas, a problemática educativa constitui o núcleo central potenciador da formação humana e gerador de desenvolvimento. Sendo social e historicamente construída, requer, na contemporaneidade, linguagens múltiplas, que permitam o seu ajustamento à diversidade e, simultaneamente, que respondam aos desafios sociais. Nessa teia de confluências situa-se a questão profissional e formativa do professor, tendo em vista que o professor exerce papel fundamental no processo de mudança social, como recorda Pimenta (2002). A profissionalização, a prática do professor constituem um processo que implica um pensar permanente sobre seus objetivos, sua natureza e as lógicas que presidem à sua concepção de educador, enquanto sujeito capaz de transformar e, do mesmo modo, ser transformado pelas próprias circunstâncias de sua profissão.

Subentendendo que a prática pedagógica provém de sua relação com os saberes e “os saberes teóricos propositivos se articulam, e os saberes da prática ressignificam e são ressignificados por eles” (PIMENTA, 2012, p. 31), propomos algumas considerações sobre a mesma, reconhecendo nela a capacidade de perceber, de interpretar e de (re)significar saberes capazes de transformar a ação pedagógica, sendo fundamental manter um ritmo de reflexão contínua sobre a mesma, compreendendo que a “reflexão é necessariamente um processo coletivo” (PIMENTA, 2012, p. 22 ), o que significa uma ação colaborativa. Ressaltando, ainda, segunda a autora, motivada pelos ideais do Americano D. Shön, que “as diferenças” entre o “adjetivo” reflexivo, dado ao ser humano, como ser que reflete, se diferencia dos

demais animais, dado que o “conceito” atribuído ao professor reflexivo valoriza a experiência e a reflexão na experiência. (PIMENTA, 2012).

A preocupação em pesquisar o ponto de vista dos docentes da UFABC acerca da prática pedagógica e a formação continuada, está ligada à necessidade de analisar a forma como os docentes desta Universidade – que, por sua vez, está engajada segundo seu PDI em “Promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social (BRASIL, 2013, p.xi)” - operacionalizam na prática pedagógica os “desafios” propostos pelos princípios institucionais de inclusão da diversidade cultural e epistemológica, em uma perspectiva de organicidade como requisito necessário à construção dos conhecimentos inerentes aos saberes docentes. Em especial, a UFABC traz em seu PDI propostas voltadas para o respeito às diferenças e para a inclusão de grupos sociais afastados do direito de acesso ao ensino superior.

Há um conjunto de indicações descritas no PDI da UFABC que vale salientar, pois configuram desafios a serem enfrentados, metas que este novo modelo de Universidade do século XXI almeja alcançar, estremando o lugar e a função que quer ocupar no futuro, tendo como norte: “Identificar temas prioritários, mas com abertura para a diversidade que deve caracterizar o ambiente universitário (BRASIL, 2013, p. 15)” - importante valorizar temas que representam áreas de “fronteira”, mas que caracterizam, sim, o ambiente universitário - “Em vez de um planejamento centralizado e rígido, a universidade deve elaborar diretrizes gerais e priorizar o estímulo à inovação acadêmica (BRASIL, 2013, p. 16)” ou seja - romper com o ranço do tradicionalismo dos planejamentos acadêmicos – “A universidade deve dar conta das demandas sociais colocando os valores acadêmicos como a pedra angular da vida universitária (BRASIL, 2013, p. 17)”: planejamento em constante diálogo com o contexto atual da universidade, levando em consideração a inovação e a inclusão social.

Reputamos por desafios, pois as provocações acima descritas estão supostamente ligadas às perspectivas sobre a formação continuada do professor universitário e a hipotética procura da superação de práticas pedagógicas conservadoras, tradicionalistas, reducionistas e fragmentadoras de conhecimento. Considerando que a UFABC se constitui como o modelo referencial dos novos modelos de educação superior no Brasil, consideramos que as nossas inquietações sobre a formação continuada dos professores, a sua relação com a prática pedagógica e com os princípios institucionais inovadores serão inquietações que também estarão presentes na academia motivando, por isso, reflexões e pesquisas. Contudo, para

Pimenta e Anastasiou (2002) essa disposição para a reflexão não faz a regra, dado que ainda há consensos que acreditam que o professor é aquele que “dispõe os conhecimentos aos alunos”, a partir do dito popular, “quem sabe faz, quem não sabe ensina.” Nesta analogia, para a autora, quem “ensina” é o professor. O que traz um agravante ainda maior se direcionarmos o olhar para o ensino superior, onde grande parte dos docentes são formados bacharéis ou licenciados em disciplinas de caráter didático pedagógico para atuar na educação básica, apenas com conhecimento e experiência profissional para ministrar aulas, porém, nada específico para o ensino superior, nem tão pouco para a formação continuada.

No auge da segunda década do século XXI, o Brasil necessita de professores que compreendam e aceitem os novos desafios a serem enfrentados, dentre os quais, discernir velhas certezas obsoletas da docência arraigada por paradigmas individualistas que apenas privilegiam a transmissão do conhecimento. De acordo com Pimenta e Anastasiou, um importante coeficiente que justifica essa progressiva preocupação por novas práticas pedagógicas “é a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente número de docentes (2002, p. 38)”.

Ao iniciar os estudos sobre a educação superior no Brasil, tem-se a ideia de que, apesar de ter-se tornado muito forte a questão da “imperiosidade de formação continuada” (GATTI, 2008), sendo que a mesma é tida como aperfeiçoamento e evolução da formação docente, o efeito exposto, das Leis que tratam sobre a formação continuada para o ensino superior ainda é muito incipiente. No momento atual, necessitamos de uma política pública de formação, que trate, de maneira ampla e simultânea, sobretudo de forma integrada, tanto da formação inicial, quanto da formação continuada dos docentes. A formação continuada deverá complementar, ampliar a formação inicial, deverá ser o aprofundamento da dimensão científica, “um avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008). O conhecimento é transitório, não está pronto e acabado, está sempre em processo de construção, o que justifica a necessidade de a formação ser continuada, exigindo do professor atualização permanente para que possa ter uma prática pedagógica que condiga com as necessidades da atualidade, justificando, inclusive, a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas relacionadas à concepção dos professores sobre a relação entre a prática pedagógica e a formação continuada e vice versa.

Ademais, projeta-se também uma análise mais especular dos documentos do *Banco Mundial* onde, segundo Gatti, “essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador” (GATTI, 2008, p. 62), também tenciona-se



visitar o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), bem como a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas; os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994); *Prioridades y estrategias para la educación* (1996).

Para mais, objetiva-se, também, explorar o documento que, de certo modo, principiou a radicação da formação continuada dos professores no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) que, genericamente, estabelece responsabilidades para com a formação continuada no país, seguida, posteriormente, pelos referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada (BRASIL, 2005) e o Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que estabelecem o direito à formação continuada a todos os profissionais de ensino, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, este conjunto de documentos, procuram, a partir das diretrizes internacionais e das suas repercussões nas políticas públicas brasileiras, esclarecer os ciclos de produção e aplicação (BALL, 2002) das políticas públicas brasileiras específicas para o ensino superior.

A UFABC é a primeira universidade brasileira que possui um novo modelo de educação superior de carácter inclusivo e, supostamente, direcionado para os grupos sociais mais desfavorecidos e que estabelece uma ruptura com diversos paradigmas: a disciplinarização do conhecimento, a elitização da educação superior, barreiras socioeconômicas que induzem a formação superior precária de grande parte da população, dentre outros. Os novos modelos de educação superior, de que, naturalmente, salientamos a Universidade Federal do ABC, constituem, nos seus princípios epistemológicos, formas de resistência ao modelo de educação tradicionalista e neoliberal. Resta saber se é possível, no atual quadro político e económico e no âmbito de uma globalização avassaladora, resistir às investidas do poder financeiro e das agências internacionais multilaterais que produzem instrumentos supranacionais de controlo e certificação da “qualidade” da educação (DIAS SOBRINHO, 2012).

Passaram pouco mais de dez anos desde a sua fundação e, apesar de múltiplos desafios internos, não objetiva declinar esta regência de liderança nacional que, conforme estabelece em seu PDI, não pretende desistir “deste novo modelo pedagógico, que visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo o caminho e

disseminando os aspectos bem-sucedidos (...) por todo o país (BRASIL, p. 45)”. Restando, porém, saber se o corpo docente se adequou a essa nova proposta pedagógica, a essa evolução e a uma capacidade de reflexão permanente sobre as próprias práticas tendo em conta os cenários e contextos onde se desenvolvem e os atores que os protagonizam. Uma vez que, segundo Pimenta, “A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica (2012, p. 28)”. Refletir sobre as práticas, sobre a ação pedagógica, de pesquisa e de extensão, de um modo individual e coletivo constitui sempre um pressuposto para problematizar as teorias que têm sustentado as práticas. As nossas reflexões, balizadas pelos teóricos que nos acompanham, conduzem, inexoravelmente, à necessidade de uma formação continuada que oriente a prática pedagógica.

Mas, o que vem a ser a formação contínua ou continuada<sup>25</sup> de professores?

É possível dizer que a formação continuada de professores tem sido compreendida como um processo constante de evolução dos saberes essenciais ao bom desenvolvimento da atividade docente, ocorrido após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos discentes. Mas será só isso? De acordo com Gatti, (2008) as análises revelam que as demandas acerca do conceito de educação contínua ou continuada, nas pesquisas educacionais não facilitam para precisar seu conceito. A autora salienta que, “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados” já que muitas propostas foram criadas, buscando o aperfeiçoamento e a formação de profissionais de educação, “ora ela é tomada de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” Com base na autora, uma imensidão de possibilidades, das quais destaca também “horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar” à chamada formação continuada em exercício, e também os “congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos” (GATTI, 2008, p. 57), ou seja, situações que oportunizem reflexão, discussão, troca e aprimoramento profissional.

Outro dado proeminente a ser considerado, neste estudo, são as questões do multiculturalismo e, hipoteticamente, do interculturalismo. Importante reconhecer o corpo discente da UFABC como constituído de identidades plurais, com base na diversidade de

---

<sup>25</sup>Ao longo deste trabalho utilizaremos os conceitos de formação contínua e formação continuada em função dos teóricos que servirão de fundamento à nossa pesquisa. O conceito de formação contínua é, essencialmente, utilizado em Portugal e demais países da Europa, pelos teóricos que trabalham a formação (Nóvoa, Cortesão, Alarcão, Imbernón, dentre outros) enquanto o conceito de formação continuada é utilizado no Brasil pelos teóricos que trabalham a formação (Selma Pimenta, Maria Isabel Cunha, Menga Ludke, Bernardete Gatti, dentre outros).

gênero, raça, classe social, diferença de valores e variedade de princípios, padrão cultural e linguístico, capacidades e aptidões, além de outros marcadores identitários. Não podemos desconsiderar esta diversidade e hibridismo culturais, esta multiculturalidade que, certamente, caracteriza os ingressantes nesta universidade. Sendo assim, justifica-se que queiramos saber, a partir da pesquisa, se a formação continuada dos professores tem em consideração uma perspectiva multicultural e, por outro lado, se a instituição, sobretudo ao nível pedagógico, promove a interculturalidade como respeito e diálogo entre as diversas culturas. Particularmente quando a pesquisa diz respeito a uma universidade que inclui na sua matriz institucional o princípio da inclusão social como compromisso e responsabilidade, bem como o definido em seu PDI, “políticas afirmativas que pretendem oferecer oportunidades às parcelas populares mais carentes, advindas de escolas públicas” (BRASIL, p.53), não sendo permitido assim, descartar este conjunto de questões pedagógicas, epistemológicas, étnicas e políticas que coloca em discussão as multiculturas e a possibilidade de interculturalidade entre as diversas culturas dos alunos que fazem parte integrante do nosso *locus* de pesquisa.

Diante desta realidade, e levando em conta o fato de a UFABC ser um novo modelo universitário para o Século XXI, considerável pensar também sobre os novos modelos de educação superior e saber em que medida a formação dos professores desta universidade, quiçá, hipoteticamente, de caráter tradicional, dadas as exigências quanto à qualificação e formação desses docentes e com os princípios político-institucionais, não estará desajustada, a estes novos públicos que frequentam as novas universidades exigindo, por isso, uma formação continuada numa relação estreita com a pesquisa, ensino e extensão e os preceitos da diversidade cultural. Interessa-nos, por isso, orientar a nossa pesquisa para a relação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões fundamentais da universidade. Sem nos desviarmos do objeto de pesquisa que referimos anteriormente, consideramos que a formação continuada e a prática pedagógica não poderão ser consideradas isoladamente sem ter em consideração os projetos de pesquisa e de extensão e o modo como os professores estabelecem a relação com as suas práticas.

Quando nos referimos à formação tradicional, queremos dizer que o professor, no passado, era preparado para ministrar conteúdos, ensinar a todos como se fossem um só e, mais do que isso, para ser capaz de avaliar o que “tinha ensinado”. O professor era preparado, utilizando a terminologia freiriana, para uma “educação bancária”, apontando para a neutralidade do ato educativo, legitimando a importância de manter a cultura erudita e nacional, que podemos caracterizar numa perspectiva monocultural, também denominada por

Cortesão (2011) de “daltonismo cultural”, cuja prática, ainda segundo a autora, não é sensível à “heterogeneidade” ao “arco íris de culturas” que envolve os alunos, este mesmo alunado que certamente adentra o cosmos da UFABC.

Face a esta diversidade cultural que, conjectura-se, faz parte da UFABC, além do célere desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e a sua progressiva “democratização” em termos de acesso, questiona-se se faz sentido conceber a existência do professor monocultural, tradutor e reproduzidor de uma cultura e do conhecimento científico dominantes. Luiza Cortesão defende a tese de que o professor é, cada vez mais, importante na era da globalização e de difusão das novas tecnologias. O professor é um mediador entre o estudante e o conhecimento, ou, numa outra perspectiva, o conhecimento surge como mediação entre o estudante e o professor. Todavia, deverá ser promotor da reflexão, o que aparenta não estar acontecendo.

Para a autora os “professores e professoras tornar-se-ão cada vez mais descartáveis, dispensáveis,” ou até mesmo “tradutores” do saber científico produzido por outrem. Terá sentido e coerência este pensamento de Cortesão? A autora estabelece em seus ideais a convergência da conceptualização relativa às questões da profissionalização dos professores, onde fundamentalmente questiona se, “será o professor universitário o único que não necessita de formação?” Para além do conflito que se estabelece entre a produção e reprodução do saber, no desempenho profissional dos professores e pesquisadores, proferindo uma análise dos problemas educativos no mundo, em um contexto que diz respeito ao espaço e ao tempo, simultaneamente, frente a uma desenfreada globalização.

É possível dizer que ao anunciar o professor intermulticultural como forma de superação do professor monocultural centraliza também sua teoria na articulação da produção e reprodução do saber, bem como aborda a agitação relativa às decisões que correspondem às funções exercidas pela educação e pelos professores que, segundo a autora, são: “atribuições de papéis que são herdadas dos processos educativos tradicionais mais transmissivos e as que eventualmente poderão ser conquistadas numa diferente concepção de significados que o processo educativo pode assumir” (p. 14).

António Nóvoa (1992), em um de seus vários textos sobre formação de professores e profissão docente, enfatiza, sobre a “prática de formação contínua organizada em torno dos professores individuais” esclarecendo que as mesmas podem ser proveitosas para o desenvolvimento de capacidades, porém contribuem para o ostracismo, vindo a reforçar as concepções de ensino atreladas a um modelo tradicional de mera transmissão de conteúdos. O

autor ressalta a proeminência das práticas de formação de perspectivas coletivas, capazes de contribuir para “a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (1992, p. 15).

Tais apontamentos justificam ainda mais a necessidade de estudarmos o caso específico da UFABC, com incidência na formação continuada e na sua relação com a prática pedagógica do seu corpo docente tal como a relação com o modelo pedagógico da instituição e os seus fundamentos conceituais. Contudo, é exequível aclarar a erudição de prática. A aceção que a prática pedagógica possa assumir varia, ou seja, representa algo que não pode ser definido, apenas idealizado, mudando de acordo com os princípios em que estiver baseado nossos ideais. Os estudos de Pimenta nos apresentam a prática como “essência da atividade do professor” e a transformação da prática docente necessita de uma ampliação em relação a consciência sobre a prática, ocorrendo por meio de reflexões sobre as ações, reflexão sobre a ação de transformar a realidade, presentes na prática pedagógica, conferindo a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da sociedade, ou seja, a práxis. Inspirada nos ideias marxista, a autora sela anunciando “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis) (1995, p. 61)”, são em ideais como este, que projetamos um novo paradigma epistemológico que pode caracterizar a UFABC como um novo modelo de ensino e de educação, tal como é referido no PDI da instituição: “baseada numa nova concepção de ensino superior, na qual a flexibilidade curricular se faz presente, (...) Também por ser uma Universidade jovem, além de inovadora, a UFABC tem em suas mãos um grande desafio, que é sua implantação plena, seu desenvolvimento e consolidação, criando, ao mesmo tempo, novos paradigmas – de ensino, pesquisa e extensão, assim como de gestão.” (BRASIL, 2013, p. 98).

Diante desse contexto, cumpre observar, se há uma consonância entre a formação continuada e atuação docente em relação aos pressupostos "ideológicos", institucionais e epistemológicos da universidade. Não podemos deixar de indagar se existe e, em caso afirmativo, qual o modelo institucional<sup>26</sup> de formação continuada dos professores da UFABC, bem como, a forma como os professores adequam a sua prática pedagógica à diversidade cultural dos estudantes e também como esses professores operacionalizam na sua prática pedagógica os princípios institucionais, tendo em consideração a heterogeneidade dos estudantes. Contempla-se conjecturar que as práticas pedagógicas na UFABC se ajustam a um paradigma tradicional dificultando a operacionalização dos princípios de inclusão cultural e

---

<sup>26</sup> Não há nenhum modelo nacional de formação continuada para os professores do ensino superior.

epistemológica; que a formação continuada tem, sobretudo, uma dimensão científica e se reduz aos projetos de pesquisa.

Acredita-se ser importante saber quais os dilemas e desafios dos professores na sua docência numa universidade que pretende afirmar-se, essencialmente, como multicultural, intercultural e interdisciplinar. E, sobretudo, analisar a concepção dos professores da UFABC que emerge dos discursos, sobre a sua prática pedagógica e a relação que estabelecem com a formação continuada, no sentido de aferir a consonância ou dissonância das práticas em relação aos princípios epistemológicos presentes na matriz institucional da referida universidade. Finalmente e em síntese, a partir da construção e problematização do objeto de pesquisa, a questão a que pretendemos responder é a seguinte: como se organiza a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural e interdisciplinar? A partir desta questão nuclear, inferimos outras questões derivantes que poderão ser respondidas ao longo da pesquisa: que relações estabelecem os professores entre a pesquisa e o ensino? Como trabalham, na sua prática pedagógica as questões da interdisciplinaridade e da inclusão social, cultural e epistemológica? Qual o modelo pedagógico que permite concluir que, efetivamente, a UFABC estabelece uma ruptura com os modelos pedagógicos tradicionais? Definimos como objetivo geral da pesquisa, decorrente da questão nuclear enunciada, o seguinte: analisar o modo como se organiza a formação continuada, na confluência de uma prática pedagógica inclusiva, intercultural e interdisciplinar. Mais do que perguntas que exijam respostas objetivas, as questões formuladas são, sobretudo, enormes desafios para uma pesquisa apaixonante.

Tendo em consideração que o universo e *locus* da pesquisa é a universidade Federal do ABC que, de acordo com a sua matriz institucional, se afirma como uma instituição renovadora relativamente aos modelos tradicionais, importa historicizar a universidade no Brasil e contextualizar a emergência dos novos modelos.

#### 1.4 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: TEMPOS E CONTRATEMPOS

Fracassei em tudo o que tentei na vida.  
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.  
Tentei salvar os índios, não consegui.  
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.  
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias.  
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (Darcy Ribeiro, 1975)

Iniciar o texto com este marcante pensamento escrito pelo antropólogo Darcy Ribeiro, nos convida a refletir sobre diversos fatores: o tipo de educação que temos em nosso país; o efeito das lutas dos intelectuais que fizeram história na educação brasileira e, sobretudo, no ensino superior; mas, fundamentalmente, se hoje, após tantos anos do legado deixado por nomes como o de Darcy Ribeiro, estamos diante de um sistema universitário justo, ou se ainda, na contemporaneidade, nos mantemos acorrentados a organizações profundamente injustas.

Apesar de já existirem muitos estudos publicados sobre a universidade no Brasil, sua problemática ainda é muito discutida pela seriedade que a circunda. Com certeza, esta não é uma inquirição nova, mas não se pode negar, a partir das pesquisas realizadas, que as reflexões sobre a educação superior ressurgem, com maior força, de época para época. Consumida, aplaudida e muitas vezes menosprezada, assinalada como lama e, muitas vezes, como falácia do ponto de vista da lógica e da racionalidade que a estruturam e do seu desajustamento e inadequação em relação à multiplicidade de público que a frequenta à realidade social onde está inserida. Análises profundas da história trazem as marcas de nossa experiência da Universidade, das tentativas de reforma e de renovação. Assim como tudo o que é grafado impropriamente em nosso quadro cultural, social e político – o pão bem repartido, o riso concedido, o mérito revelado, a escola eminente, a saúde digna – comumente aos exemplos apontados, vemos na universidade, este mesmo sentimento de crise. É possível acreditar - como dito por Anísio Teixeira, em 1969 – e ainda hoje, que este sentimento de crise vivido pela Universidade esteja cada vez mais vivo. Mas como calar diante de tal inquietação: repetir o que já foi dito, o que já foi escrito? Como diria Millor Fernandes, 2007, “repetir uma história é uma forma de luta”. Repetir uma história foi a forma que encontramos de extrair de nossa incredulidade novas convicções, novas razões para acreditar no homem e no que ele pode vir a ser, no que ele pode ajudar a mudar, justificando, portanto, a

necessidade de, ao menos, sintetizarmos aqui a história da Universidade no Brasil e que segue nas próximas linhas.

Inúmeros contextos marcam a história da Universidade no Brasil. Suas adversidades, as dificuldades encontradas antes e depois da *Reforma Universitária* de 1968, porém, conjectura-se que a maior contraposição na atualidade, está em transformá-la. No período em que o Brasil se constituía em colônia portuguesa, designada para o extrativismo e o domínio comercial de tudo o que era comercializado pela metrópole, não existia preocupação alguma com a criação de universidades no país, além de que, toda e qualquer iniciativa neste sentido era tida como perigosa aos olhos dos colonizadores. Fávero (2011), em seu sugestivo estudo, destaca que “até o final do período monárquico, mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados sem êxito; após a Proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram” (p. 65). Para a autora, a elite brasileira também não era favorável à criação de Universidades, pois considerava ser mais apropriado que seus filhos fossem realizar o estudo superior na Europa. Em outra importante análise, autora diz que “não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites.” (2006, p. 20). Por estes motivos, o Brasil tornou-se um dos últimos países da América Latina a criar Universidades, o que somente ocorre, excetuando-se os seminários teológicos, após a vinda da família real.

Vale lembrar que quando da chegada dos portugueses em terras brasileiras, suas grandes preocupações eram a fiscalização e a defesa, o que explica, em parte, que em um período aproximado de trezentos anos, as únicas disposições para a educação centraram-se no ensino dos jesuítas, voltados mais, especificamente, para a catequese. O alto escalão, representado pelos filhos dos grandes latifundiários e também pelos altos funcionários da Igreja, tinham que ir para Europa para obter formação universitária, como destaca Cunha (2003, p 152): “Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra.”

Contudo, em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, devido às tropas de Napoleão Bonaparte terem invadido Portugal, algumas medidas urgentes foram necessárias para o bom desenvolvimento da colônia - que havia se tornado o Reino Unido de Portugal e Algarves - nesta ocasião é criada por D. João VI a Faculdade de Medicina da Bahia em março do mesmo ano. Pouco tempo depois, a Corte do Rei é transferida para o Rio de Janeiro. Segundo Cunha (2007, p. 65), “a situação do Brasil, nas duas primeiras décadas do século



XIX, foi profundamente marcada pela transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, determinada pela posição de Portugal na correlação de forças dos conflitos europeus”, objetivando assim a necessidade de reestruturação da nova sede. Neste mesmo período é criada a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO). A ideia era ofertar condições suficientes de infraestrutura para um agrupamento aproximado de 15 mil pessoas da corte.

Para atender às necessidades da Corte, em uma concepção vigente de cunho estritamente profissionalizante, era necessária a formação de técnicos e, neste período, por força desta necessidade, foram criados diversos cursos. Baseamo-nos nas contribuições de Saviani (2013) e também de Fávero (1977) que fizeram importantes levantamentos históricos acerca destas constituições: em 1808, na cidade do Rio de Janeiro, era criada a Academia Real da Marinha; em 1808, na sede do hospital militar, na Bahia, foram instituídos os cursos de Cirurgia; também em 1808, foram criados, no Rio de Janeiro, os cursos de Cirurgia e Anatomia, seguidos do curso de Medicina, em 1809. Ainda no ano de 1808, na Bahia, foi criado o curso de Economia; Matemática em 1809, em Pernambuco; no ano de 1810, também no Rio de Janeiro, com o intuito exclusivo de formar oficiais, engenheiros civis e militares, foi criada a Academia Real Militar; Em 1812, é estabelecido o Laboratório de Química, no Rio de Janeiro; ainda em 1812, começa o curso de Agricultura, na Bahia; e em 1814, na cidade do Rio de Janeiro, também é criado o curso de Agricultura; em 1817 inicia o curso de Química, englobando química industrial, geologia e mineralogia, na Bahia, seguido por desenho técnico, em 1818, na mesma cidade; em 1817, na cidade de Vila Rica são criados os cursos de Desenho e História e, em 1821, os cursos de Retórica e Filosofia, em Minas Gerais.

Importante salientar que os primeiros cursos de ensino superior criados pela colônia portuguesa no Brasil, foram estruturados e planejados para atender às necessidades dos militares portugueses. O intuito destes cursos era o preparo de pessoal para trabalhar na construção de embarcações de diferentes portes, aproveitando-se de todo o material local; além de portos, apropriados para as embarcações – carga e descarga de toda mercadoria de troca; suporte necessário aos militares aqui atracados para apoio à colônia; construção de estradas, permitindo melhor deslocamentos para novas terras descobertas; exploração de riquezas nas minas; trabalho nos engenhos de cana de açúcar e farinha. Tais fatores justificam a criação da Academia Real da Marinha, bem como os cursos de Engenharia Civil, em janeiro de 1811, com o intuito de formar os oficiais e engenheiros civis e militares, além dos cursos

de Escultura, gravura e pintura, em agosto de 1816. Em 23 de novembro de 1920 surgem também os cursos de Arquitetura e Urbanismo.

O plano educacional desses cursos superiores, que eram implantados, visando uma cultura e formação profissionais, eram organizados com o objetivo principal de transmissão da cultura elitista, constituindo uma espécie de alienação cultural, além de ficar ao serviço exclusivo dos interesses da corte e das elites que, na época, eram donos de todo poder político e econômico no Brasil. Em suma, “o Brasil passou a ser a sede da monarquia lusa de 1808 até 1820” (CUNHA, 2007, p. 70), quando ocorre a Revolução Constitucionalista do Porto e João VI é obrigado a retornar a Portugal, onde tempos depois, em 1822, Dom Pedro I proclama a independência do Brasil. Para Cunha, face a todo o exposto anteriormente, “o estado Nacional tem sua origem, no Brasil, não em 1822, mas em 1808” (p. 71). Segundo o autor, nosso ensino superior nasce com o Estado Nacional e para cumprir o determinado por ele e com a independência política em 1822, apenas dois cursos de direito foram implantados, visando, exatamente, o que era determinado anteriormente, ou seja, atender a necessidade da burguesia.

Em 1822, com o final da permanência da Família Real no Brasil, segundo Cunha, o ensino superior permaneceu quase o mesmo: “cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou (...), as modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874.” (2007, p. 71). De acordo com Fávero, (2006), “no Império, outras tentativas de criação de Universidade” são realizadas sem êxito e “de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais” (p. 21). Para a autora, a Reforma Rivadávia Corrêa, que ocorreu entre 1911 à 1915, coincidiu com a “influência positivista na política educacional.” Foram criadas, neste período, 27 escolas superiores, sendo nove de medicina, uma de farmácia, oito de direito, quatro de Engenharia e três de agronomia, além da instituição do “ensino livre.”

Diferentemente das Américas Inglesa e Espanhola, que contaram com o ensino superior ainda no período de colonização, o Brasil foi obrigado a esperar até ao final do século XIX, para então contemplar o surgimento das primeiras instituições de ensino cultural e científico, pois, mesmo sendo sede da Monarquia, ascendia apenas à subsistência de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante, enquanto as primeiras universidades, constituídas como instituições livres, surgem, como descreve Michelotto (2006), em 1909: a Universidade de Manaus, sendo instituída, posteriormente, em 1911, a de São Paulo, seguida

pela Universidade do Paraná em 1912, todas marcadas por curta existência e logo foram desautorizadas. Segundo Fávero (2006), embora o surgimento da universidade fosse aprovado pelo Governo Federal, seu movimento mantinha-se invalidado e deslocava-se da esfera do governo federal para o Estado.

Importante salientar que os modelos de ensino superior no Brasil foram, numa primeira fase, fundamentados nos modelos europeus, napoleônico e humboldtiano. Considerando que o modelo napoleônico segue uma concepção funcionalista de universidade, perspectivava a universidade com funções que a ligassem à sociedade, ao mercado de trabalho, às necessidades sociais, tendo como função essencial servir a nação e ter uma utilidade coletiva, sócio-política e socioeconômica. Neste sentido, a universidade é considerada como uma instituição instrumental, pragmática, de formação profissional e política, a sua autonomia é relativa e o seu controle é exercido pelo poder político. Já o modelo humboldtiano, segue a concepção idealista de universidade, com influência do pensamento iluminista. Centrado na pesquisa científica e na formação humana, não é um modelo profissionalizante, não se direciona para a vida prática e as ciências aplicadas não fazem parte dos currículos universitários. Neste modelo, que muito influenciou a instituição das universidades brasileiras, estabelece-se a ligação entre pesquisa e ensino, valoriza-se a autonomia da universidade e todo o seu funcionamento está dependente do financiamento do Estado. A liberdade dos cientistas tem a proteção e manutenção do Estado, é um modelo centrado nos departamentos e na disciplinarização e, do ponto de vista do acesso e permanência, caracteriza-se pela elitização (AMARAL, 2007; PEREIRA, 2009). Contudo, vale salientar que, sendo elitista e tendo como finalidade a formação das elites, não atendem aos anseios dos menos favorecidos e não servem como espaço de libertação e troca de culturas. Podemos referir, a partir dos estudos realizados para a construção do subcapítulo sobre multiculturalismo e interculturalismo (1.4.3.), com os autores que nos serviram de referência (Walsh, Mignolo, Boaventura Santos, Quijano), que a universidade tradicional se mantém como colonial, quer nas suas estruturas quer no saber que constrói e difunde. A colonização/colonialidade continuou por intermédio da difusão de um saber eurocêntrico, tendo em vista a formação de elites. Esse modelo, apesar do tempo decorrido, mantém-se, no fundamental, na maioria das universidades federais. Como refere Tavares (2017, p. 87):

as universidades são instrumentos fundamentais ao serviço do poder político dominante, produzindo e reproduzindo um conhecimento de acordo com os seus interesses de exploração e dominação dos grupos sociais dominados e

excluídos. Produzem uma ordem representativa que tende a naturalizar a dominação, a exploração e a exclusão social.

Anteriormente, mencionamos que a elite brasileira também não era favorável à criação de Universidades. Um dos motivos, parte do pressuposto de que a burguesia brasileira desejava e deseja até hoje a separação entre a classe dominante e seus subalternos, e que o ensino superior deveria manifestar a hierarquia e a cisão entre uma classe e a outra. Para Tavares (2017, p.100), “as universidades são espaços privilegiados da produção-construção do conhecimento. Este, por sua vez, é património da humanidade e, por essa razão, não é exclusivo de uma elite, mas deverá ser universalizado e democratizado.” Mas como pensar em universalização do conhecimento se o poder que controla este conhecimento ainda emana das mãos da uma minoria que controla todas as dimensões do poder? Como pensar em democratização deste mesmo conhecimento se não vivemos, verdadeiramente, numa democracia mas, pelo contrário, assistimos a processos de mitigação da democracia e de des-democratização da sociedade? Enquanto existir o abismo social e econômico entre os grupos sociais que constituem a sociedade e a riqueza estiver concentrada nos grupos sociais dominantes, falar-se-á em democracia para uma classe que, autoritariamente, impõe a toda a sociedade os seus interesses, a sua cultura, os seus valores e a sua concepção de sociedade. A “democracia” neoliberal é, afinal, a ditadura do poder financeiro.

Darcy Ribeiro (1975) fala de “liberdade humana – já bem limitada num mundo oprimido pela tradição – sê-lo-á ainda mais, quiçá, no novo universo cultural racionalizado” (p. 12). Racionalizado de acordo com uma única lógica: a da burguesia, enquanto classe dominante do sistema capitalista.

Outra incoerência a ser ponderada é quanto à autonomia universitária: as universidades brasileiras, exceto as de São Paulo, não usufruíram desta condição, imanente à ideia de universidade desde a Idade Média e que fez parte da tradição latino-americana a partir da "Reforma de Córdoba" de 1918. “A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior.” (FREITAS NETO, 2013, p.62). O autor destaca como fundamentos principais da reforma de Córdoba: “coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia

universitária; universidade aberta ao povo.” (p. 67) A autonomia universitária sempre foi uma pretensão permanente da comunidade acadêmica na América Latina e fez parte das principais reivindicações do movimento da "Reforma Universitária" no Brasil da década de 60. Contudo, para além da adversidade da autonomia, estavam também as questões das relações entre Estado e universidade e seu financiamento.

Em 1920, na cidade do Rio de Janeiro, por força do Decreto n. 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa, é criada a primeira Universidade Oficial que, segundo Fávero (2006), trata-se de uma justaposição entre as Faculdades de Medicina, Direito e a Escola Politécnica, preservando as características individuais de cada uma. Segundo a autora, “apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (p. 22). Para a autora, foi graças à instituição desta universidade que se reacenderam os debates acerca das Universidades no Brasil. Destarte lembrar que os atos de criação das Universidades no Brasil estiveram sempre ligados às conveniências políticas de cada período e que tais universidades, conforme já mencionado anteriormente, eram desenvolvidas inspirando-se nos modelos das universidades europeias, de Alemanha, França, Portugal, Espanha e de alguns países latinoamericanos.

No dia 7 de setembro de 1927, seguindo o mesmo modelo de justaposição, é criada por junção de faculdades, a Universidade de Minas Gerais. É importante considerar que, de acordo com os estudos apontados por Cunha e Fávero, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, constituída em 1920, serviu de modelo e referência tanto para a Universidade de Minas, quanto para a Universidade do Rio Grande do Sul, criada em 1934. Ambas as Universidades, no pensamento dos autores supracitados, apontavam para constituições de Universidades fechadas para singularidades locais, abalando o sentido de autonomia ante o Estado.

A partir de 1930, são implementadas as reformas no ensino, tendo como precursor Francisco Campos, que dá início “às reformas de ensino – secundário, superior e comercial”, que, segundo Fávero (2006, p. 23), tinha por preocupação “desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.” Nesta mesma época, é elaborado pelo Governo Federal seu projeto universitário, cuja ideia é proferir medidas que vão desde “a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro

(Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31)” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Assinalada por uma política autoritária, esta época era marcada por uma centralização cada vez mais acentuada, porém, posições contrárias começam a despontar, tais como o fomento à pesquisa. Neste período, o envolvimento da Universidade na vida política do país teve influência no Brasil e, em 25 de janeiro de 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP), instituída pelo Decreto 6.283/34, cujo mentor intelectual foi Júlio Mesquita Filho. As principais finalidades da USP eram: a pesquisa, a ciência, o conhecimento, a cultura. Na sequência, em 1935, contando com o apoio fundamental de Anísio Teixeira, então diretor do departamento Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é criada, pelo decreto 5.513, a Universidade do Distrito Federal (UDF), seguindo o mesmo modelo da USP.

Importante destacar algumas particularidades institucionais da USP e da UDF - Essa plástica na constituição de ambas, responde à ideia de Universidades Tradicionalistas, assentes no modelo Europeu, mas, sobretudo Francês. Nessa época, alguns intelectuais franceses, de renome internacional, exercem funções docentes na USP como uma espécie de “professores visitantes” dos quais destacamos: Claude Levi–Strauss (Antropologia), Paul Arbousse–Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História) Roger Bastide, dentre outros. No caso da USP, o corpo docente foi escolhido por um grupo representado por Teodoro Ramos, cujo conhecimento se estendia ao ambiente científico europeu. Com relação à UDF, o corpo docente era composto por Professores Franceses que tivessem ligação com a igreja, bem como docentes Italianos, selecionados pelo próprio governo da Itália. Mesmo com a constituição de seu corpo docente, os problemas da UDF não cessam e a mesma acaba sendo extinta e tem seus cursos transferidos para a Universidade de Brasília (UB), mediante o Decreto 1.063, em 1939.

Em 1945, o então Presidente, Getúlio Vargas é deposto e, com o fim do Estado Novo, nasce uma nova era. Em 1946 são criadas Instituições de Ensino Superior na Bahia, Rio de Janeiro, Recife, porém, ainda sob uma perspectiva capitalista. Também em 1946, momento em que o Brasil passa por diversas modificações, especialmente no que diz respeito a questões sociais e políticas, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - com princípios norteadores de liberdade e solidariedade.

Algo que julgamos pertinente salientar, antes de falar sobre a Reforma Universitária de 1968, é o que, aos olhos de Cunha (2007), vem a tratar-se sobre a falsa ideia de que apenas

no Regime Militar a universidade encontrava-se claramente sob o poder do Governo. Segundo o autor, é preciso contestar pela, análise dos fatos, a ideia de que:

[...] a intervenção do governo nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos em fim de 1968, com o Ato Institucional Nº 5. Não tenho dúvida de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964 autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia como também ignorar que influentes intelectuais de esquerda, assim como líderes estudantis, pretendiam até aumentar os poderes de intervenção do Conselho Federal de Educação. (CUNHA, 2007, p.24).

É, porém, em novembro de 1968 que ocorre a Reforma Universitária, expressa pela Lei 5.540, em cuja participação, destaca-se Newton Sucupira e Roque Maciel de Barros. Cunha (2007) nos chama a atenção para uma importante questão: “se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, *o modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano.” (p. 20). O que nos permite referir que, ainda assim, o ensino nessas Instituições Superiores se mantinha direcionado para uma sociedade capitalista e ao elitismo, ou seja, destinadas a uma minoria burguesa, mantendo, assim, o caráter classista. Para Fávero (2006, p. 36):

Falar sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. (...) parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção.

Uma importante característica da Universidade é, sem dúvida, ser um espaço de produção do conhecimento e de pesquisa, e a autonomia universitária é fundamental para cumprir essas funções. Como pensar em autonomia e liberdade se a Universidade se mantém aprisionada a modelos tradicionalistas ainda colonizantes, submetida aos interesses e a lógica dominante? É nessa submissão que está, segundo Darcy Ribeiro, o caráter político da universidade. Naturalmente que a universidade tem, incontornavelmente, uma dimensão política. Todavia, é necessário que, e ainda na perspectiva de Darcy Ribeiro, se despolitize para se contrapolitizar:

Isto jamais se conseguirá, como destacamos, despolitizando a universidade e, sim, contrapolitizando-a para que sirva aos interesses da grande maioria. Haverá resistências de todo tipo. Resistência ideológica, em nome duma falaz neutralidade das ciências, solenes advertências de que a abertura da

universidade ao povo implicará, fatalmente, uma queda de nível de eficácia técnica e científica dos futuros egressos, reiteraões dramáticas sobre a necessidade de manter postura supostamente na Universidade, para que possa cumprir suas funções (RIBEIRO, 1975, p. 267).

Em 11 de agosto de 1971, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não determinando qualquer reforma para o ensino superior.

No ano de 1985, durante o Governo do então presidente José Sarney, de acordo o documento oficial: REALIZAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Período: 85/90 (1990) foi criado o “Programa Nova Universidade”. Este, por sua vez, tinha o objetivo de dar apoio às instituições de ensino superior, principalmente quanto à qualidade de ensino. Segundo o documento, “foram beneficiados 326.495 alunos de graduação e 17.082 de pós-graduação.” (BRASIL,1990, p. 8). O referido documento ainda faz menção ao Programa Nova Universidade, o qual estabelece o seguimento dos estudos sobre a reformulação do ensino superior no Brasil e também a “conclusão do anteprojeto de reforma da universidade brasileira (...). Este anteprojeto propunha a criação do ente jurídico universidade, eliminando a dicotomia entre fundações e autarquias” (*idem, ibidem*). No que diz respeito ao ”III Plano Nacional de Pós-Graduação-86/90”, a intenção era “duplicar, até 1990, o estoque de cientistas atuantes no País.” (*idem, p. 10*). As iniciativas legislativas e reformistas a partir da segunda metade da década de 80 do século XX apontam, ainda que timidamente, para o início de uma expansão do ensino superior. No entanto, parece não terem sido definidos, claramente, os parâmetros e os critérios dessa expansão. Só nos anos 2000, a partir dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, surgiram programas visando o acesso e permanência dos estudantes de baixa renda à educação superior, bem como a criação de novas universidades com perfis e identidades institucionais diferenciados em relação aos modelos tradicionais de educação superior. No subcapítulo seguinte, faremos uma abordagem e reflexão sobre a expansão da educação superior em tempos de globalização, neoliberalismo, de afirmação do conhecimento como capital e das tendências de adequação das universidades às leis do mercado, de acordo com as exigências das principais agências reguladoras internacionais. No âmbito de inúmeras contradições e crises que invadem as universidades, faremos, também, uma abordagem reflexiva sobre as experiências inovadoras que surgiram no Brasil, tendo em vista a construção de outros modelos de educação superior, mais democráticos e inclusivos.



## 1.5 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO

As universidades enfrentam, na contemporaneidade, ventos poderosos de mudança que trarão, certamente, transformações fundamentais nas sociedades. A mais significativa mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a subida do peso relativo do conhecimento como capital (TUNNERMAN; CHAUI, 2003). Nesse ambiente, o papel do ensino superior na competição e concorrência económicas assumiu ainda uma maior importância. A formação docente, inicial e continuada, sobretudo da educação superior, é, com certeza, uma das dimensões fundamentais que poderá contribuir para o reconhecimento e afirmação de novas racionalidades e para a operacionalização dos projetos de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que caracteriza, na contemporaneidade, os espaços de educação superior, sobretudo, dos novos modelos de universidade.

A América Latina foi a primeira região onde as políticas neoliberais foram implementadas, após o golpe militar do general Pinochet, no Chile, em 1973. Depois, nos anos 1980, em resultado da séria crise das dívidas externas em vários países (Argentina, México, Brasil, entre vários outros países de menor dimensão demográfica e expressão económica), verificou-se a intervenção do Banco Mundial e do FMI, no sentido de reestruturar as suas economias e de reduzir o défice fiscal, seguindo a tradicional ortodoxia dessas instituições: desvalorização da moeda, privatização das empresas públicas, remoção das barreiras alfandegárias, diminuição acentuada das despesas públicas com educação, saúde e habitação (ESPINOZA, 2002). Na educação, as políticas encetadas significaram privatização do provimento de educação (particularmente na educação superior), descentralização, avaliação, *accountability* e performatividade docente (ARNOVE, FRANZ, MALIS; TORRES, 2003; GAZZOLA; DIDRIKSSON, 2008). Em muitos países da América Latina, a matrícula na educação superior em instituições privadas ultrapassou os 60%, a maioria de carácter comercial e de muito baixa qualidade científica – conhecidas como universidades “garagem” ou universidades “patito” (FERNANDEZ LAMARRA, 2010).

O século XXI trouxe mudanças neste panorama. A eleição de governos progressistas e de esquerda em alguns países latino-americanos, ligados, em geral, a movimentos sociais e étnicos com forte implantação e grandes tradições de luta e resistência às políticas neoliberais, permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carenciadas. Ao mesmo tempo, em países com fortes

comunidades indígenas, houve um reconhecimento das culturas desses povos e o desenvolvimento de políticas interculturais.<sup>27</sup> As universidades e a educação em geral voltaram a ter mais recursos públicos, havendo, em diversos países, políticas de ação afirmativa visando populações historicamente afastadas da educação superior, tais como afrodescendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres.

Nos países outrora chamados de terceiro mundo, hoje apelidados países emergentes e ou países semiperiféricos, surgem experiências inovadoras, de caráter contra-hegemônico, cujos projetos de educação superior se situam numa perspectiva de equidade e justiça sociais. Os movimentos contra-hegemônicos têm contra si um conjunto amplo de estruturas de dominação de longa duração (RIVERA, 2010) de herança colonial e neocolonial, que se perpetuam e, no âmbito das quais, se legitimam e reproduzem relações de dominação, subordinação e hierárquicas, próprias do colonialismo. A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) invade todos os espaços institucionais e, naturalmente, as universidades e o conhecimento produzido e transmitido. Por outro lado, a educação superior se converteu, mais num ingrediente de competitividade do mundo mercantil do que num direito humano e num instrumento essencial para a construção da cidadania. (DIAS SOBRINHO, 2012).

Apesar de algumas contradições e crises que atravessam a educação superior, algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (SADER, 2013) também se centrou na criação de universidades “populares”, apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. Umas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, resultaram de uma forte ligação aos movimentos sociais em particular aos movimentos do campo. Outras, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), correspondem a opções de natureza geoestratégica da política externa brasileira. Outras ainda, como a Universidade Federal do Sul da Bahia, a profundas mudanças na arquitetura curricular, na organização do tempo letivo e na ligação à escola pública e aos sectores sociais mais pobres e marginalizados da região: quilombolas, populações indígenas, camponeses pobres sem terra.

A Universidade Federal do ABC, *locus* e universo da presente pesquisa, com 10 anos de existência, representa, indiscutivelmente, o modelo para a criação de outras universidades que se apresentam como outros modelos de universidade em oposição às universidades

---

<sup>27</sup> Para o caso da Bolívia, ver: Teodoro; Mendizábal; Lourenço; Villegas, 2013.

clássicas ou tradicionais. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2022) refere-se que a missão da UFABC é “promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social.” (PDI, 2013-2022, p. 11). Desde logo, salientamos dois fundamentos conceituais que sobressaem nesta missão e que analisaremos posteriormente (capítulo III): a interdisciplinaridade e a inclusão social. Do ponto de vista da sua organização, a instituição fundamenta-se numa concepção nova de ensino superior, estabelecendo rupturas com paradigmas tradicionais.

A expansão da educação superior, apesar dos obstáculos, tem sido indesmentível nas últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, resultado de políticas promovidas e implementadas por governos de caráter progressista. Em síntese, pode afirmar-se, de acordo com os dados disponíveis, que “em nível mundial, em trinta e sete anos, a frequência da educação superior passou de 28,6 milhões, em 1970, para 152,5 milhões, em 2007, o que significa um crescimento de 4,6% anual no período considerado.” (TEODORO *et all.* 2013, p. 15). Na América Latina e Caribe, no mesmo período, o crescimento também tem sido considerável: o número de estudantes que teve acesso à educação superior aumentou cerca de dez vezes totalizando, em 2007, 17,8 milhões de estudantes. De acordo com dados da UNESCO (2010), o crescimento na educação superior nos países da América Latina registrou uma taxa de expansão de 6,8% ao ano, considerando a primeira década do século XXI. Uma das forças motrizes dessa expansão foi o entendimento de que a pesquisa científica, a inovação tecnológica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual dependem, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência, cada vez mais globalizada, tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade. O ritmo de produção de conhecimento científico, no princípio do século XXI, dobrava a cada cinco anos, projetando-se que, em 2020, possa duplicar a cada 73 dias (TUNNERMAN; CHAUI, 2003).

Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior, permitiu uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes. Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à

criação de novos modelos pedagógicos, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, à promoção da interculturalidade e à decolonialidade<sup>28</sup> das relações de poder e de conhecimento. (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003, 2010; WALSH, 2012, 2013). As novas propostas de educação superior, que surgem na contramão dos modelos clássicos (humboldtiano e napoleônico) que ainda compõem o cenário brasileiro de Instituições Superiores, pretendem estabelecer uma ruptura com os paradigmas tradicionais, quer no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes quer na sua organização acadêmica e na inclusão da diversidade cultural e epistemológica.

Como já referimos, a Universidade Federal do ABC surge como um modelo alternativo aos modelos tradicionais de educação superior. A seguir apresentaremos a história da instituição e, com mais detalhe, analisaremos na dimensão analítica deste trabalho (capítulo III) os aspectos inovadores e estruturantes que representam, pelo menos do ponto de vista dos princípios, uma ruptura com os modelos tradicionais: novo modelo pedagógico, inclusão e interdisciplinaridade.

### 1.5.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

A ideia inicial de criação da Universidade Federal do ABC surgiu por meio de um grupo de pesquisadores do COPPE (Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia), da UFRJ, conforme relata Carmen Tavares:

Durante 12 anos consecutivos, ao longo de três gestões efetuaram várias tentativas para que o projeto pudesse ser implementado na UFRJ. Em 2004, O prof. Dr. Nelson Maculan deixa a Reitoria da UFRJ para assumir a Diretoria da Secretaria de Educação Superior região do ABC o modelo de universidade já proposto à UFRJ. Por ser uma universidade que iniciaria suas atividades o nível de dificuldades operacional e para disseminação de uma cultura inovadora seria menor. (2013, p. 51)

A proposta de criação da UFABC se deu em 2004, quando o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 3962/2004 que previa sua constituição.

---

<sup>28</sup> O conceito de decolonialidade utilizado por Grosfoguel, Castro-Gómez, Catherine Walsh e outros autores dos estudos pós-coloniais tem maior amplitude do que o conceito de descolonização. Este tem uma dimensão política e administrativa. É o processo político que, historicamente, se inicia com o fim do colonialismo. O conceito de decolonialidade, pelo contrário, não é um conceito que tenha surgido no Norte, mas emerge das reflexões que os autores pós-coloniais do Sul, levaram a cabo sobre a amplitude da colonização europeia. Neste sentido, o conceito adquire maior profundidade e amplitude porque se aplica ao campo político, social, ontológico, epistêmico, ético, de gênero.

A referida lei foi aprovada pelo Presidente da República e publicada no Diário Oficial da União na data de 26 de julho de 2005 e criada com o nº 11.145, sendo posteriormente reformulada pela lei número 13.110, de 25 de março de 2015.

As duas principais fundamentações legais da Universidade são o Estatuto, cuja aprovação se deu mediante a resolução nº 62, de 4 de maio de 2011, e o Regimento Geral da universidade, que tem como preceito regulamentar os aspectos de organização e funcionamento dos âmbitos administrativos da Universidade, que foi admitido pela resolução ConsUni nº 63, de 30 de maio de 2011. Apresentando-se como um novo modelo de educação superior em suposta ruptura com os paradigmas elitistas de universidade. Logo pela apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2022, p. XIV) se pode entender que o Projeto UFABC ultrapassa o âmbito local e regional. Pretende ser uma referência de excelência e inovação tecnológica em níveis nacional e internacional sem perder a sua relação com o local e o regional. Pela sua vocação humanista, formadora e de excelência assumida em todas as dimensões (gestão, pesquisa, ensino e extensão) pretende contribuir para um maior protagonismo internacional e para um novo patamar na soberania nacional:

(...) a edição de um PDI para uma década se reveste de muitos significados. Através deste documento a instituição se apropria do seu próprio projeto, ao qual imprime o seu próprio ritmo e direção de maneira a assegurar-lhe conformidade com seus valores e missão. (...) No âmbito externo é através do PDI que a Nação e a Região tomam conhecimento das perspectivas e rumos da UFABC, das oportunidades que a universidade abre para os indivíduos que a ela se juntam e para a coletividade que a sustenta. No âmbito interno, ela representa o acordo, provisório que seja, em torno do qual servidores, docentes, técnico-administrativos e alunos uniremos nossas forças para avançar.”

Estabelecida na região do Grande ABC Paulista, cuja história é também reconhecida como berço da indústria automobilística no país, além de representar o quinto maior mercado consumidor do Brasil. Importante região que, no século XX, foi precursora de grande movimentação industrial, tendo sido fortemente atingida pelo processo de globalização e avanço dos negócios, além de possuir pequenas e médias empresas que, devido o painel de competitividade e à grande concorrência de empresas de outros estados, se juntaram a um importante grupo produtivo local, o Projeto da Agência de Desenvolvimento Econômico do Grande ABC, ligado ao SEBRAE-SP. O APL Grande ABC tem em vista dar apoio e estimular o desenvolvimento de pequenas, médias e microempresas dos principais setores de autopeças, ferramentaria e plásticos da região do Grande ABC paulista.

Do ponto de vista dos fundamentos conceituais, inscritos na sua matriz institucional, a UFABC defende “a excelência acadêmica, interdisciplinaridade e a inclusão social”. Este

tripé conceitual representa a diretriz de todo o desenvolvimento da instituição. A excelência acadêmica abrange a pesquisa, ensino, extensão e gestão. Ainda do ponto de vista dos fundamentos conceituais defende-se o princípio ético do respeito acadêmico “como condição imprescindível para o convívio humano e profissional” e o princípio da interdisciplinaridade como uma “efetiva interação entre as diversas áreas do conhecimento”. O princípio da interdisciplinaridade dissolve os departamentos disciplinares como forma de possibilitar e estimular “o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade acadêmica.” Parte-se do princípio de que a universidade do século XXI é o palco da fluidez e transposição das fronteiras disciplinares que caracterizaram todo o percurso e atuação universitários na modernidade. A superação das barreiras disciplinares, permite, de acordo com o PDI, uma “interpenetração entre ciência e sociedade” e a “inseparabilidade entre produção e transmissão do conhecimento”. (p. 19).

Importante frisar, que tais informações tornam-se necessárias, pois, projeta-se que a UFABC, juntamente com esses atores locais, possam gerar as condições necessárias para estimular, na região, um crescimento ainda maior, sustentável e acompanhado de altos níveis de produção científica e tecnológica. Portanto, pressupõe-se que a UFABC atue de forma criativa e dinâmica nas demandas sociais, numa relação estreita com a sociedade envolvente, contribuindo para a inovação científica e tecnológica, sem descuidar as ciências sociais e humanas como fundamento de um projeto humanista de grande amplitude.

#### 1.5.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC: UMA NOVA PROPOSTA DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

Depois de séculos de domínio de um único modelo de universidade que produziu e disseminou um único paradigma de conhecimento, e se afirmou pelo seu carácter excludente, surgem em alguns países da América Latina e, especificamente, no Brasil, outros modelos de educação superior que se afirmam pela ruptura com o paradigma tradicional de universidade. Entre esses modelos, a universidade federal do ABC paulista afirma-se como referência. Fundada em 2005, norteia-se, ao que tudo indica, por uma proposta pedagógica diferenciada, focalizada na inclusão e na interdisciplinaridade. Espera-se, como determina seu PDI, que a UFABC atue de forma criativa e dinâmica nas demandas sociais, propondo ações extensionistas, ensino de qualidade, soluções tecnológicas de ponta, autônomas e com cunho interdisciplinar.

Por intermédio de uma pesquisa documental, tomando como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e demais documentos institucionais, procuraremos descrever o surgimento da universidade, os princípios e fundamentos epistemológicos que sustentam a sua matriz institucional e o novo modelo pedagógico. A democratização da universidade, a sua abertura a novos públicos, historicamente excluídos do processo civilizacional é uma exigência nas sociedades contemporâneas em que o capital epistemológico representa uma das bases fundamentais do desenvolvimento social e da afirmação de uma justiça cognitiva. A universidade, tal como a conhecemos, funciona, na sua organização, de acordo com estruturas herdadas do colonialismo: a gestão centralizada, a sua divisão em departamentos disciplinares, o modelo pedagógico tradicional sustentado numa visão paradigmática monocultural, a exclusão de múltiplos setores da população do direito a uma educação superior de qualidade e de excelência (pobres, indígenas, negros, afrodescendentes, deficientes, minorias). As estruturas coloniais da universidade são, ainda, grandes obstáculos à inclusão de outros saberes não considerados científicos.

A UFABC, possuindo como fundamentos conceituais a inclusão social e a interdisciplinaridade apresenta, desde logo, uma nova perspectiva curricular e de abertura democrática que sustentam um novo modelo pedagógico. A flexibilidade curricular tem implicações no modelo pedagógico que, na sua relação com a pesquisa e a extensão, pretende superar a visão monocultural de educação superior e do professor especialista que, de um modo magistral, reproduz o conhecimento. A descolonização da educação superior, com os seus obstáculos, contradições, dilemas e paradoxos, implica a dissolução de todas as estruturas de dominação “de longa duração” (RIVERA, 2010) e a aposta na multiculturalidade e interculturalidade (WALSH, (2012, 2013) como respeito pelas múltiplas culturas existentes no cenário do ensino superior e, simultaneamente, a prática do diálogo entre a diversidade cultural. Superar o monoculturalismo não é, apenas, uma questão teórica. É, com certeza, uma proposta de transformação que exige uma *praxis* transformadora e emancipatória e uma consciência política de compromisso. Na análise e interpretação dos discursos dos professores (Capítulo III) teremos a possibilidade de confrontar o discurso sobre as práticas com o discurso documental, no sentido de aferir possíveis contradições entre eles.

## 1.6 REFERENCIAL TEÓRICO

Qualquer referencial teórico deve obedecer a um modelo que seja concordante com o objeto de pesquisa, com a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa empírica, quer no que diz respeito ao tipo de metodologia, à produção dos instrumentos metodológicos, quer ao processo analítico dos dados coletados. Entre um e outros a coerência de perspectivas apresenta-se como fundamental. Escolhemos, por isso, o modelo teórico em consonância com as teorias pós-críticas porque, tal como essas teorias, pretendemos pensar a problemática da educação de outro modo, acreditando que é possível outro modelo de educação superior, de formação continuada de professores e de prática pedagógica. De acordo com as teorias pós-críticas não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, mas diversas possibilidades. As pesquisas em educação levadas a cabo no Brasil, de acordo com as teorias pós-críticas, como refere Paraíso (2004, p. 287),

têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

É essa, também, a nossa proposta. Os autores que escolhemos para com eles refletirmos situam-se, do nosso ponto de vista, nessa perspectiva: reflexiva, crítica, problematizante, dialética e desafiante. Seguimos, também, uma linha pós-colonial, aquela que se ajusta ao nosso modo de pensar as realidades educacionais brasileiras e, sobretudo, a educação superior numa perspectiva decolonial e contra-hegemônica.



### 1.6.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1982)

*Um dia virá em que só se terá um único pensamento: A educação.* Esta é uma afirmação de Nietzsche, pensador alemão da segunda metade do Século XIX e crítico profundo da cultura e da educação tradicionais, de caráter meramente racionalista e idealista. Essa inspiração nietzschiana representa o exemplo dos grandes mestres do passado que, embora não tenham sido moldados por métodos formais de educação, assinalaram seus ideais em questões pungentes que circulam como patrimônio cultural na realidade de nossa educação.

As transformações que ocorrem nas sociedades contemporâneas, relacionadas com o desenvolvimento científico e tecnológico e seus reflexos nas dimensões social e ético-moral e nas problemáticas educativas, quer formais quer informais, nos levam a considerar a importância da formação continuada dos professores do ensino superior de modo a poderem adquirir competências e saberes que lhes permitam acompanhar as grandes transformações que se vão operando nas sociedades e melhorar as suas práticas profissionais e pedagógicas. Para Freire (1992), os processos de ensino e aprendizagem carecem de maior flexibilidade para satisfazer as diferentes capacidades, exigências e interesses de alunos heterogêneos. Contudo, é basilar que o professor tenha consciência de que ser educador é um processo permanente, não se fecha, é um ciclo contínuo, que supõe uma formação continuada cada vez mais qualificada.

Os estudos na área da formação docente, entre os quais se insere o nosso, têm colaborado para evidenciar que, por um longo tempo, acreditava-se que a formação inicial<sup>29</sup> dos professores, era tida como suficiente para o exercício da docência. Pretendemos, com a nossa pesquisa, a partir dos diversos teóricos que trabalham a formação docente,

---

<sup>29</sup>A formação profissional é entendida como a preparação específica para o exercício da profissão, como por ex. Estágios...) A formação para o exercício da profissão é conferida pela formação inicial, entendida como, por ex., a graduação em pedagogia. Para tentar definir melhor seu conceito, é tomada como referência a contribuição de Cunha (2013): em seu ponto de vista, essa formação prepara para o exercício da profissão, garante apenas a anuência regular que permite ao professor desempenhar legalmente a função docente. Nas palavras da autora, “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.” (CUNHA, 2013, p. 4). Contudo, a expectativa é que esta formação garanta, similarmente, o preparo específico, com conhecimentos que permitam ao profissional o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

refletir e problematizar a formação continuada como indispensável para a melhoria das práticas, sejam de pesquisa, de ensino ou de extensão. Temos a clara convicção de que a formação docente, quer seja inicial ou continuada, é, sobretudo, uma das dimensões fundamentais que poderá contribuir para o reconhecimento e afirmação de novas racionalidades e para a operacionalização dos projetos de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que caracteriza, na contemporaneidade, os espaços de educação superior, sobretudo, dos novos modelos de universidade, mas também, paulatinamente, os modelos tradicionais.<sup>30</sup> Tendo em consideração que o nosso objeto de pesquisa se direciona para a realidade de uma nova universidade, com um paradigma inovador em relação à proposta pedagógica, à estrutura curricular e à inclusão social, a formação continuada dos seus docentes torna-se uma exigência incontornável.

Nos dias atuais, ainda encontramos pensamentos com a frágil compreensão de, que, para ser professor, basta ter conhecimento do conteúdo que se ensina, ou seja, basta ser especialista. Para Pimenta e Anastasiou, “conhecer é mais do que obter as informações, conhecer significa trabalhar as informações” (2012, p. 100). Afinal, vivemos em uma era em que se destaca o fenômeno do grande aumento da oportunidade de ingresso no ensino superior de uma parcela de discentes anteriormente excluída, principalmente a nível da graduação. Conforme dissemos em momento anterior, a formação continuada é apontada como aperfeiçoamento e evolução da formação docente e a importância da educação, por sua vez, ainda segundo Pimenta e Anastasiou “é uma unanimidade na sociedade contemporânea”. Todavia, não se pode desprezar a compreensão de que esta mesma sociedade, aqui representada por este novo alunado que chega às universidades, exige “requalificação, e, então, os cursos de formação continuada ganham relevo.” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2012, p. 95).

---

<sup>30</sup> Apesar de podermos afirmar que a maior % de alunos que frequenta as universidades públicas vem das escolas privadas, e que os alunos de baixa renda estão ainda condicionados ao acesso às instituições públicas, houve, de acordo com os dados do IBGE algumas alterações entre os anos de 2004 e 2013. O acesso de estudantes de baixa renda nas universidades públicas aumentou significativamente entre 2004 e 2013, de acordo com a [Síntese de Indicadores Sociais \(SIS\) do IBGE](#), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2004, apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior pertencentes aos 20% com os menores rendimentos (1º quinto) frequentavam universidades públicas. Em 2013, essa proporção chegou a 7,2%. Analisando de outra forma, em 2004, os 20% mais ricos do País representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%. Na rede privada, a presença dos mais pobres mais do que dobrou, saltando de 1,3% para 3,7%. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos na universidade passou de 32,9% em 2004 para 55% em 2013. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/acesso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>. Data de acesso 25-08-2017)

A formação continuada aparece, assim, aos olhos de muitos (políticos, empresários, quadros, economistas, trabalhadores) como solução para os problemas mais complexos da sociedade atual e para alguns dos problemas que afetam a educação, seja em nível básico ou superior. Ministrada sob os mais diversos modelos é, frequentemente, percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer; é, como defende Sacristán (1999), uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer intento de renovação.

Ao rememorar os significados e finalidades do conceito de formação continuada trabalhados anteriormente (1.2.), consideramos ser necessário ampliar sua acepção. É importante fazer uma reflexão, a partir da literatura publicada nos últimos anos pelos diversos teóricos brasileiros, europeus e de outros países da América Latina, sobre este modelo de formação direcionado para os professores da educação superior e estabelecer uma relação com a respectiva prática pedagógica. Trata-se de pensar sobre os novos modelos de educação superior e saber em que medida a formação inicial dos professores, de caráter tradicional, não estará desajustada aos novos públicos que frequentam as novas universidades exigindo, por isso, uma formação continuada numa relação estreita com a pesquisa, ensino e extensão. Para Cortesão (2001, p. 291), o papel conferido institucionalmente a um professor tradicional que “explica, simplifica, sendo portanto um professor tradutor (Bernstein, 1977) para o aluno concebido no âmbito de uma «educação bancária» como receptor (Freire, 1975), tudo contribui para a construção de alguns sinais de uma epistemologia específica da educação formal tradicional.”

Para Isabel Cunha (2013, p. 4), a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento e evolução da formação docente, ela diz respeito às:

iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Nesse sentido, é possível exemplificar por ações de formação continuada: seminários de pesquisa, congressos, palestras, colóquios, simpósios, projetos e grupos de pesquisa, dentre outros, realizados nas IES ou em outros espaços. Também são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* - cursos de especialização e Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado. Concepções que, em conformidade com suas peculiaridades, proporcionam ao

professor um importante suporte ao ‘fazer docente’, respondendo a muitas de suas necessidades e interesses enquanto professor.

Segundo a autora, a função do professor é definida por “perspectivas políticas e epistemológicas”, dadas ao longo do tempo, melhor dizendo, que acompanham o processo de sua formação continuada à medida que definem sua função, e sua identidade profissional enquanto professor. (NÓVOA, 1995). Em outras palavras, “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 4). Tornar-se professor e ser professor, processualmente e em contextos específicos, deverá ser sempre o resultado de contextualizações, dos pontos de vista sociais, culturais e econômicos. Ninguém é professor por código genético, é, pelo contrário, o resultado de um processo de construção que exige diversos níveis de formação, experiências e aprendizagens múltiplas e colaborativas.

Para Soares e Cunha (2010, p. 582), mesmo tendo-se afirmado anteriormente que a formação continuada assume uma perspectiva de processo e que depende similarmente de programas institucionais, são “raras as instituições que assumem, claramente, a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção”, ficando, comumente, a cargo de opções e ações individuais. É verdade que uma das dimensões do processo de formação continuada dos docentes ou de outros profissionais é a auto-formação, a abertura à inovação, a participação em congressos, seminários que se relacionem com a dimensão científica ou pedagógica e o seu auto-aperfeiçoamento por meio da literatura especializada e das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a formação continuada não poderá deixar de ser, também, de iniciativa institucional, o que implica a escolha de temáticas transversais de interesse comum. Neste caso, a formação implica partilha, discussão, reflexão conjunta, ações colaborativas, aprendizagem com as experiências dos outros e abertura de horizontes comuns para a resolução dos problemas. Para Nóvoa, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Tomando como base esse contexto, e na mesma linha de Nóvoa, Behrens (1996) pronunciou-se sobre a importância do professor estar aberto a buscar “caminhos alternativos” para construções individuais e coletivas que ocorrem ao longo do tempo e em suas relações,

da importância de “aliar-se aos seus pares”, com o propósito de superar práticas reprodutoras e ir à busca da produção de novos conhecimentos.

Francisco Imbernón (2010), que também defende a reflexão individual e coletiva, considera que o trabalho de qualidade depende, necessariamente, do trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo, bem como a importância de abandonar o individualismo docente. Ao tratar da formação continuada de profissionais da educação, usa tanto o termo formação permanente (2009, 2011), como o termo formação continuada (2010). Analisamos, criticamente, a forma como o autor emprega ambos os termos para entender se existe distinção ou não em seus significados, e concluímos tratar-se apenas de acompanhar os significativos avanços dos estudos relacionados ao tema, a perspectiva crítica em educação e formação, como podemos inferir pelas palavras do autor: “uma análise dos modelos de formação; (...) uma maior teorização sobre a questão.” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

O mesmo autor (2010) nos convida a analisar a formação continuada direcionando-a para o papel do professor, numa perspectiva de transformação da prática pedagógica e na expectativa de mudanças do contexto institucional. Traz a formação continuada como importante estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, cuja principal intenção é a transformação da prática pedagógica. Sugere pensar e refletir sobre a necessidade de mudanças nas políticas e nas práticas de formação continuada de professores. Tais práticas estão para além das inovações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pressupõem uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão sobre ela tendo em vista mudanças e transformações no contexto da educação. Para o autor, no século XIX, a “concepção predominante era de mera transmissão de conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 7), no entanto, houve, nos últimos 30 anos do século XX, significativos avanços em muitos pontos da formação continuada de professores. Nóvoa corrobora esta afirmação ao declarar que “a década de 90 será (foi) marcada pelo signo da formação contínua de professores (NÓVOA, 1992, p. 22), mas, de certo modo, “desde princípios do século XXI, verificou-se um retrocesso.” (IMBERNÓN, 2010, p. 7). O autor acredita que o processo de desenvolvimento da formação continuada, de certo modo, parou. O que significa que se mantém o tradicionalismo quanto às “teorias, práticas e estruturas” anteriormente adotadas. Considera que a estrutura anterior, que se refere às “contribuições teóricas e práticas sobre o pensamento docente, a questão do professor reflexivo (...) os processos de pesquisa-ação” (IMBERNÓN, 2010, p. 7) foram sendo cada vez mais reduzidos e não deram lugar a novas ideias.

Com igual propriedade, Nóvoa, em seu artigo “Do excesso dos discursos à pobreza das práticas” (1999) traz uma importante reflexão sobre a concepção de políticos e intelectuais, que, em uma só voz, trazem a responsabilidade do professor na idealização da “sociedade do futuro” protestando “pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.” (p. 02). Asserções como essa, segundo o autor, são bastante comuns nos discursos de “várias organizações” do mundo todo, ou ainda na literatura produzida por inúmeros investigadores, que adotam a mesma perspectiva sobre a relevância dos professores nos “desafios do futuro”. Que, em via de regra, são designados a “formar as gerações do século XXI”, responsáveis por “capacitar” os nossos jovens. Ou seja, é muito mais do que um mero acaso, pois “os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais”. Contudo, o autor afirma que o “excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas”, pois os mesmos políticos, os mesmos intelectuais e até a opinião pública, vão dizer que os professores são “profissionais medíocres” (1999, p. 03) e que sua formação inicial e continuada é deficiente. Para Nóvoa a “centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político.” (1999, p. 04). Nessa perspectiva “dinamizadora” das tendências políticas, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores, torna-se elogiável discutir a prática pedagógica, num contexto mais amplo e buscar soluções emergentes.

A formação continuada, todavia, é vista como uma esperança de mudança das práticas tradicionalistas no campo de atuação docente e, sem dúvida, abre caminhos para a inovação, para o diferente, para novas ideias, para a ruptura conexa com o profissional medíocre, que, por sua vez, também ocorrem a partir de experiências profissionais que nascem neste espaço e tempo e orientam processos constantes de mudança e (re)significação das realidades. No entanto, como sugere Imbernón (2010, p. 09), não se pode apresentar possibilidades para a formação continuada “sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível (...) o desenvolvimento do indivíduo sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza.” Segundo o autor, nem sempre o proposto se aplica a todos os contextos ou serve para todos os sujeitos, é importante “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2011, p. 58). As práticas pedagógicas dependem dos contextos, do tipo de estudantes, da diversidade cultural na sala de aula, do número de estudantes, das

expectativas e dos desafios que o professor é capaz de lançar aos seus alunos. Não há, por isso, um modelo de prática pedagógica que possa ser universalizado.

Assim como a prática pedagógica, embora pareça simples e de fácil compreensão, uma vez tratar-se de uma representação comumente usada, a formação continuada de professores, como estamos tendo a oportunidade de observar, não é prontamente manifestada como um conceito definido, mormente por abarcar, inclusive, toda e qualquer disposição que se manifeste depois da formação inicial. Justamente por esse enredamento, optamos por continuar a explorar as contribuições dos teóricos que dialogam conosco nesta pesquisa. Deste modo, não há como deixar de aludir às contribuições que Pimenta e Anastasiou (2012, p. 253) chamam de “Iniciativas de formação contínua” onde se constituem por asserções direcionadas “aos professores experientes” que, geralmente, abarcam três ações: “formação espontânea”, baseada nas demandas que têm origem na “prática docente e do próprio departamento;” formação amparada em atualizações ou inovações externas (ex.: políticas públicas); e outra no domínio de “uma Pedagogia universitária”, em que é possível considerar sendo “interna ou externa” ao ambiente da instituição de ensino superior.

Para versar sobre a formação continuada, Imbernón (2011) propõe considerar cinco importantes eixos: “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática” – em que espera-se analisar, compreender e interpretar a realidade - na qual o professor concebe o conhecimento por intermédio de sua prática; “a troca de experiências entre iguais”, possibilitando o avanço e atualização profissional; “a união – formação x projeto de trabalho; “a formação como estímulo crítico” rompendo com o tradicionalismo da educação; “o desenvolvimento profissional da instituição”, o que permite enriquecer os âmbitos da educação. Na concepção do autor, a junção de todos esses eixos, intenta na possibilidade de atingir o campo da prática, da ação docente e da reflexão do professor sobre sua prática.

Embora os estudos de Donald Schön não se voltem à formação inicial ou continuada de professores, o mesmo atingiu uma grande relevância no meio acadêmico, o que impulsionou diversas produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática. Assim, consideramos importante destacar que, a partir do “triplo movimento sugerido por Schon (1990), conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (NÓVOA, 1999, p. 28) teóricos como Pimenta (2012) Imbernón (2011) Nóvoa (1999) – com os quais propomos importantes diálogos nesta pesquisa - também se valeram de suas contribuições para enfatizar a importância da reflexão crítica na formação inicial e continuada dos professores.

Se considerarmos as premissas apontadas acima, refletir sobre a prática e transformá-la por meio desta reflexão, ela ocorre de forma dialética, sendo que os professores concebem seu próprio conhecimento ao promoverem um diálogo, tanto com a situação efetiva de sua ação enquanto prática, quanto com o conhecimento orientador de sua ação. Desta forma, a formação continuada deverá consistir:

Em algo mais, que não se limite à atualização profissional realizada por alguns ‘especialistas’ (que iluminem os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos), mas que, ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la. (IMBERNÓN, 2011, p. 118)

Para o mesmo autor (2011), o conhecimento docente não deve estar limitado à identificação de suas competências para “lidar” com o aluno, assim como não se limita a indicar bases de seu conhecimento numa perspectiva científica. Este conhecimento deve estar indissoluvelmente ligado à teoria e à prática, bem como deve conectar-se ao contexto em que está inserido, tendo sempre em consideração “os problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação”. Por isso, a formação continuada do professor deve estar associada a metodologias que projetem um processo reflexivo individual e coletivo.

É necessário referir que, à luz do pensamento de Imbernón, o preceito mais significativo “é que outra formação é possível”, o que, de certo modo, tange meio utópico, mas ele acredita que “é possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco”, é possível idealizar a formação continuada como a fonte inesgotável de sabedoria e esperança para a educação e não apenas como “o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professor tenha voz, desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos.” (IMBERNÓN, 2009, p. 110).

A formação continuada deve ser encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos, como “a necessidade de estabelecer novos desafios (e resgatar os velhos que ainda funcionem)” (IMBERNÓN, 2009, p. 110) nas práticas dos professores, à luz da teoria, permitindo, de certa forma, mudanças e transformações, “descortinando a paisagem da formação permanente do professorado de forma diferente” (IMBERNÓN, 2009, p. 110), considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.



O que se espera, segundo o autor (2009), é que a formação permanente não funcione plenamente, mas que permita ao docente, independente de acertos e erros, correr mais riscos e, dentro destes riscos, das perfeições e imperfeições, “que a formação permanente vá mudando.” (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

Está claro que abordar a questão da formação - quer inicial ou continuada - não é tarefa fácil. Anteriormente clarificamos a perspectiva pedagógica, cujo termo para formação remete à ideia de qualificação - quer seja por meio de um curso ou diploma - tanto no sistema de formação de professores, ou até mesmo nos programas institucionais de formação. Fica clara a ideia de que, como processo, a formação consiste em formar alguém em alguma coisa, mediante algum conhecimento, e esse processo se insere em um contexto social, político econômico, que implica em aquisições de saberes dos sujeitos e suas aprendizagens, com a finalidade exclusiva de inserção dos mesmos nos contextos sociais, culturais ou profissionais. Mesmo sabendo que isso não responde a todas as inquietações desenvolvidas durante o trajeto da pesquisa, buscamos ainda, outras fontes de interpretação e respostas, outras formas de esclarecer a formação continuada e sua importância para a transformação das práticas profissionais e pedagógicas. Elisa Lugo (*apud* NIETO, 2002, p. 34-35), na composição de seu artigo: *De la innovación a la legitimación*, cita o trabalho de Pelpel, cujo ideal, considera que a prática profissional e a formação é uma mistura de:

Heteroformação: o "praticante" recebe conselhos e se beneficia a partir da experiência dos outros;

Ecoformação: Se familiariza com um novo meio que envolve uma dimensão profissional, social e relacional;

Autoformação: Aprende por meio de exercícios e adquire capacidade a partir de atividades do qual ele mesmo desenvolve.<sup>31</sup>

Ao analisar as contribuições que a autora traz de seu diálogo com o pensamento de Nieto, temos a contribuição de que as três dimensões apresentadas, são indissociáveis e inerentes ao processo permanente de formação, pois, como já dito anteriormente, a formação tem um sentido histórico, social e político. A hetero-formação refere-se a uma compreensão crítica de uma rede de relações experienciais e dos benefícios que cada sujeito pode ter a partir das múltiplas experiências com os outros; a eco-formação, por sua vez, tem como horizonte o mundo, o meio em que está envolvido, as relações com os outros e a comunhão

---

<sup>31</sup>Heteroformación: el “practicante” recibe consejos y se beneficia de la experiencia de otros.

Ecoformación: se familiariza con un nuevo medio que comporta una dimensión profesional, social y relacional.

Autoformación: aprende por medio del ejercicio y adquire capacidad a partir de la actividad que él mismo desarrolla (LUGO, *apud*, NIETO, 2002, p. 34-35)

do sujeito com a cultura e os diversos saberes; finalmente, a autoformação tem um alcance individual e significa o investimento que cada um faz em si próprio, desenvolvendo capacidades e competências a partir das atividades que desenvolve.

Efetivamente, esta tridimensionalidade da formação implica um conjunto de relações com o meio, consigo próprio e com os outros que contribuem, indiscutivelmente, para a formação individual e profissional. Tal como afirmava Freire (1987, p. 68), a educação exige uma relação dialética entre o sujeito e o outro, relação essa mediatizada pelo mundo: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O processo educativo é, no seu sentido mais amplo, um processo comunicacional, dialético e dialógico, ou seja, todo o ato educativo supõe e implica uma relação com o outro, com os outros, o reconhecimento e respeito pela alteridade, no âmbito de processos históricos, contextuais e sempre em devir. Por isso, pensamos que a própria formação continuada se deve desenvolver em função das transformações que se vão operando e num diálogo incessante entre teoria e prática. Temos consciência de que uma formação inicial e continuada, cada vez mais qualificada terá implicações positivas na prática pedagógica e, concomitantemente, no respectivo modelo pedagógico adotado pelos professores. Importa, por isso, conhecer os modelos pedagógicos que poderão orientar a prática docente.

### 1.6.2 MODELOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas. Esta é uma afirmação inscrita num mural, em Quito, e reproduzida por Eduardo Galeano. Parece-nos adequada à problemática sobre a qual refletiremos a seguir.

Os professores da educação superior, no âmbito do paradigma dominante de educação e das práticas pedagógicas tradicionais, tinham todas as respostas para os problemas educacionais: os alunos não sabem, não estudam, não têm preparação. As perguntas, entretanto, mudaram. Como trabalham os professores com a diversidade cultural e epistemológica? Que novas linguagens estruturam a sua prática pedagógica? Que modelo pedagógico fundamenta as suas práticas no sentido de darem resposta aos novos questionamentos e dúvidas colocados pela diversidade cultural e de destinatários que hoje fazem parte da educação superior?

O percurso anterior permitiu uma importante conceitualização da formação continuada

dos professores da educação superior e, conforme mencionado na construção e problematização do objeto de pesquisa (1.2.), António Nóvoa (2000), para além da multiplicidade de textos sobre a formação de professores e sobre a construção da sua identidade, enfatiza, numa entrevista à *Revista Interface*, a necessidade “do fazer reflexivo do professor universitário, mediante trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando instaurar rotinas de partilha no interior das universidades”. (NÓVOA, 2000, p. 131). A ruptura com o individualismo, conformismo e determinismo que caracterizam o “fazer pedagógico” constitui a única resposta aos desafios da atividade docente provocados pelas alterações nas universidades. A resposta à heterogeneidade crescente e à diversidade de interesses exige uma nova relação com o conhecimento e com os novos públicos que frequentam as universidades. A célere transformação das sociedades e das instituições educacionais clama por alterar, substancialmente, a relação pedagógica cujo centro era, tradicionalmente, ocupado pelo professor como transmissor do conhecimento por ele filtrado.

A nova relação que os estudantes têm com a quantidade de informações e com o conhecimento pode gerar uma alteração mortífera no triângulo pedagógico: professor-estudante-saber. O professor, utilizando a expressão de António Nóvoa (2000), corre o risco de ocupar o “lugar do morto”, de ser o terceiro-excluído, no caso de não se adaptar às inúmeras transformações e alterações políticas e sociais produzidas nos próprios espaços educativos decorrentes da diversidade cultural que hoje existe no ensino superior.

No auge do século XXI, em que nada mais impede o ser humano ao pleno acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, ainda parece que o futuro nunca foi tão imprevisível quanto nos tempos atuais.

Tarefa difícil a de descrever os novos modelos pedagógicos. A educação tradicional sofreu grandes transformações ao longo do tempo, desde o movimento de renovação do ensino com a “Educação nova ou escola nova”. Embora o movimento da Escola Nova se direcione, essencialmente, para a educação básica, pensamos que os seus princípios se ajustam à educação superior pelas rupturas que estabelece com os modelos tradicionais de educação. É curioso ver como, já naquele tempo, pensava-se em organizações do sistema educacional que fosse apropriado ao quadro político e social que se concebia no país. Saviani (2013) retrata esse período, apresentando os reformistas da educação: Anísio Teixeira, e seu *pensamento filosófico e político*, Lourenço Filho, e as *teorias psicológicas*, Fernando de Azevedo e sua

*contribuição sociológica*, dentre outros, os quais, inspirados por John Dewey<sup>32</sup> (1859-1952), filósofo norte-americano, que contrapunha-se aos princípios e métodos da escola tradicional e mentor da pedagogia de projeto - cuja proposta principal visava promover mudanças na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica – suscitou aos reformistas instituir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)<sup>33</sup>. O objetivo principal era “organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações (...) contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.” (SAVIANI, 2013, p. 245). Buscamos, contudo, conjecturar que os modelos tradicionais de educação, ao que tudo indica, ainda na contemporaneidade, continuam resistindo dia-a-dia, apesar de questionados sobre sua adequação aos novos padrões de ensino exigidos pela atualidade, ainda apresentam-se como redutores da grande maioria das instituições de todo país.

---

<sup>32</sup> A educação nova ou escola nova apontada no Manifesto dos Pioneiros, na acepção de Bevilacqua (2014), orientou-se, fundamentalmente, pelas ideias de John Dewey: “educação como guia em torno de um ideal de vida, caracterizado pela organização da sociedade; indivíduo como possuidor de suas ‘aptidões naturais’, independente de sua ordem econômica e/ou social; trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em si e este em si mesmo; respeito à personalidade humana, como em si mesmo; a educação como dever do Estado, mas as instituições privadas tendo total liberdade; acredita que a educação é capaz de abarcar as mudanças que passam a ocorrer na sociedade; encara a educação sob o prisma psicológico; seus princípios básicos são: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; propõe que todas as crianças (de sete a quinze anos) sejam confiadas à escola pública, com uma educação comum a todas; defende a autonomia técnica, administrativa e econômica da escola pública, além de uma educação descentralizada; defende que o professorado deveria ter uma formação universitária independente do nível que lecionasse; acredita que o ‘ponto nevrálgico’ do problema educacional estava na escola secundária e que, apenas através da educação, os princípios democráticos poderiam vir a ser legitimados (BEVILAGUA, 2014, p. 15).

<sup>33</sup> Aluisio Bevilacqua faz uma relevante síntese do Manifesto dos Pioneiros (1932), a saber: “a) Na introdução, apontava-se para a necessidade de uma reforma educacional ampla e, embora se associasse esta reforma a outras de caráter econômico e social, não se estabelecia uma relação de unidade entre todos os elementos a serem reformados. Ainda na própria introdução, indicava-se a ausência, no Brasil, de uma filosofia da educação e de uma técnica educacional (aplicação de métodos científicos à educação). b) No item Movimento de Renovação Nacional, se criticava a escola como instituição a se manter segregada do todo social e demandava-se uma atualização/revisão desta prática. c) No item Finalidades da Educação, sobressaía o ideal democrático de formação do cidadão, mas segundo uma ótica burguesa individualista. d) No item Valores Mutáveis e Valores Permanentes, eram destacados como valores permanentes, o trabalho - sem, no entanto, questionar seu processo de divisão na sociedade capitalista - o espírito de renúncia, disciplina, justiça, consciência social e respeito ao ser humano. e) No item O Estado em Face da Educação, defendia-se a escola pública, gratuita, leiga, obrigatória e a coeducação. f) No item A Função Educacional, propunha-se, além da autonomia e descentralização da função, sua unidade com vistas a atender às diferentes fases do desenvolvimento do educando. g) No item O Processo Educativo, Conceito e Fundamentos da Educação Nova, algumas premissas escolanovistas eram enfatizadas, tais como a aprendizagem ativa e a criança como centro de tal processo. h) No item Plano de Reconstrução Nacional, reforçava-se além do ensino ativo e criativo, uma continuidade de articulação das reformas educacionais, fato até então impensável em termos brasileiros, bem como a produção cultural pelas universidades. i) Os itens A Unidade de Formação dos Professores e a Unidade de Espírito, O Papel da Escola na Vida e sua Função Social e a Democracia: Um Programa de longos deveres apontava para uma educação cujo propósito seria dar ao povo consciência de si mesmo. A ingenuidade se centrava no fato de se crer a educação com poderes de revolucionar a sociedade. j) Em 42 páginas, desdobravam-se na defesa da escola pública e o direito de todas as classes à educação integral.” (BEVILAGUA, 2014, p. 09 e 10)

Os professores são, no entanto, confrontados na sua prática docente e de pesquisa com as exigências das grandes agências internacionais de regulação e avaliação das universidades: OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO. Uma nova língua invadiu os espaços educativos e universitários: indicadores de produção, prestação de contas (*accountability*), sistemas de acreditação, critérios de aferição, performance, performatividade<sup>34</sup>, *standards* etc. Estas linguagens não são inocentes: elas têm o objetivo de transformar as instituições universitárias num mercado produtor de bens simbólicos – o conhecimento – tendo em vista a sua venda e o seu consumo. A educação transforma-se, assim, num produto de consumo que deverá ser rentável. O neoliberalismo invadiu, assim, não só os campos educativo, político e econômico, mas todas as dimensões da ação com influências na própria subjetividade e, conseqüentemente, nas múltiplas relações sociais e profissionais.

Em oposição a estas novas linguagens surgem novos conceitos que exigem do professor compromissos políticos e educativos que se situam na contramão das exigências neoliberais: o professor multicultural em oposição ao monocultural; a reflexividade, crítica e problematização em oposição a um determinismo educativo; a atividade colaborativa e de partilha em oposição ao individualismo académico; a promoção da interculturalidade em oposição ao monoculturalismo e etnocentrismo académicos; o investimento na pesquisa e na criatividade como núcleo central da atividade docente e da prática pedagógica em oposição à “educação bancária”; a inclusão da diversidade cultural e epistemológica em oposição a uma visão colonial do conhecimento; a educação como promoção de valores de respeito, solidariedade, democracia, contra todas as formas de exclusão, racismo, discriminação e elitismos.

---

<sup>34</sup>St. Ball (2001, 2002, 2004) utiliza-se da noção de performatividade ao refletir sobre as implicações do neoliberalismo na reforma educacional. Denuncia as potências económicas globais que têm imposto um novo gerencialismo no cotidiano das instituições educativas. A viabilização na educação das políticas neoliberais definidas pelas agências internacionais de regulação e avaliação sustentam ações competitivas e individualistas transformando a cultura escolar numa cultura da performatividade. Ball (2002, p. 9) afirma: “no novo mundo das organizações performativas [...] as bases de dados, as reuniões de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro lugar.” Desta forma, os valores gerenciais se impõem ao currículo de um modo sutil e sedutor, passando a conduzir e delimitar fronteiras, não apenas administrativas mas, especificamente pedagógicas e, conseqüentemente, comportamentais. A filosofia da performatividade contradiz os grandes princípios da democracia e justiça curriculares e das relações interpessoais, instituindo a cultura do individualismo e da competitividade patológica. Novos papéis são criados em função de novas identidades docentes reconstruídas: os professores passam a ser produtores de bens e serviços (o conhecimento como um bem e a educação como um serviço); empreendedores educacionais e gestores sujeitos a avaliações regulares de desempenho. Novas formas de disciplina emergem da competitividade, eficiência e produtividade. (BALL, 2002).

Face à diversidade de públicos que frequentam as instituições de educação, às diferenças culturais e à progressiva “democratização” em termos de acesso, questionamos se ainda faz sentido a existência do professor monocultural, tradutor e reproduzidor de uma cultura e do conhecimento científico dominantes. Em síntese, é o que pode ser intitulado de reprodução do saber no desempenho profissional dos professores, aos olhos de Cortesão (2011, p. 16-17):

Toda uma galeria de personagens e de papéis possíveis (eventualmente) de assumir (desempenhar) pelos professores: aqueles que se confinam a ministrar uma ‘educação bancária (Paulo Freire), e que, assim sendo, (...) representam somente, de forma mais ou menos consciente, um instrumento de reprodução sociocultural; os professores que no seu trabalho são ‘tradutores’ do saber científico produzido por outrem (...); os que ensinam um ‘ofício de investigador’ de acordo com uma actuação semelhante à de um ‘treinador de um atleta de alta competição’ (...) e ainda os que admitem que ele pode ter o papel que se aproxima do de um investigador-actor crítico.

É importante contemplar que a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem hoje parte e integram, cada vez mais, todos os contextos sociais do país, com reflexos no setor educacional. Ainda assim, é frequente nas instituições de ensino não se diferenciar entre o professor monocultural e professor intercultural, que atuam desde o ensino básico até ao ensino superior, tendo em vista que o monoculturalismo ainda parece estar realçado nas práticas e discursos dos professores. Conforme afirma Cortesão, (2011, p. 45-46), “o professor monocultural” ainda é visto como “aquele que é competente, portanto, “sabe” que domina conteúdos científicos que (arbitrariamente) são considerados como curricularmente imprescindíveis.” Na opinião de Masetto “o que prevalece na atuação docente é um processo no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”; e estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação.” (MASETTO, 2003, p. 35). Para o autor, na contemporaneidade, a prática profissional ainda está arraigada em disciplinas conteudistas, fechadas no “processo de ensino” e voltadas, apenas, para demandas técnicas e profissionalizantes que não dão abertura à interdisciplinaridade, nem tão pouco à pesquisa científica durante o processo de graduação.

Para Nóvoa, (1999, p. 06) “tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo ‘individualismo’ na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de ‘funcionários do Estado’” o que, certamente, na contemporaneidade, é uma forma ultrapassada de encarar a profissão docente, “o empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito

negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional.”

No centro das observações a seguir está, em primeiro lugar, o que deve ser compreendido pelo conceito de “professor monocultural” e, em seguida, se e até que ponto podem contribuir para o aprendizado intercultural. Indo além na perspectiva de Cortesão (2011, p. 50), o professor monocultural tem por alicerce a neutralidade como prática educativa, assente em materiais e metodologias padronizadas, priorizando a estabilidade, conduzida no sentido de privilegiar a cultura erudita e nacional como se ainda vivêssemos no tempo do Estado-Nação. Um padrão de profissional que concebe “os alunos como iguais em direitos e deveres” promovendo maneiras igualitárias de ensino, ou seja, permanece, como bem traduz Boaventura Santos (apud CORTESÃO, 2011, p. 16), “indiferente à diferença” de seus alunos, de sua cultura, retido no que a autora chama de “daltonismo cultural”. Para este professor a prioridade continua sendo a transmissão de saberes considerados importantes, revisitando, mais uma vez, a “educação bancária” de que fala, criticamente, Paulo Freire, cuja prática não permite aos alunos desenvolver a criticidade, pois é amparada no tradicionalismo da educação brasileira.

Nóvoa (1999), traz a “necessidade de reinventar as práticas associativas docentes”. O autor refere-se à ausência de perspectiva dos princípios de “colegialidade” docente, bem como a propositura e início de “culturas e rotinas profissionais” que constituam essas organizações nos colégios. Frisa que muito tem-se produzido sobre a organização das práticas pedagógicas, sobre a “partilha, cooperação, equipes de trabalho, ensino por equipes, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros” (NÓVOA, 1999, p. 13), mas reconhece que existe um extenso caminho a ser percorrido, tanto “no plano do pensamento científico” quanto nas ações das instituições de ensino.

Marcos Masetto (2003) traz a falta de domínio e ou formação na área pedagógica como sendo o ponto mais carente das práticas docentes em nível superior, seja por falta de oportunidade de contatos com a área, ou até mesmo pelos profissionais do processo de ensino e ou instituições julgarem como algo desnecessário. Pouco tem se exigido “de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.” (p. 37) Uma vez que “o corpo docente” é selecionado dentre os profissionais que tenham mestrado ou doutorado, caracterizando os cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado para a formação docente,

a priorização acaba sendo dirigida à pesquisa que, nem sempre, está diretamente ligada às disciplinas deste ou daquele docente.

Tomando por base todo o exposto acima, Luiza Cortesão (2001), trata a educação tradicional como espaço estrutural de dominação. Veja-se: nos quadros de análise propostos pela autora - a seguir - encontrar-se-á explicitado: i. a análise da educação formal tradicional (ver quadro 1 - tabela 1) e, na sequência, ii. a análise de transição para a educação emancipadora (ver quadro 2 – tabela 2), com a elaboração de ambos os quadros, a autora buscou objetivar significativas diferenças entre a educação formal tradicional – escola para todos - e a educação emancipadora - defendendo a importância de uma educação voltada para a heterogeneidade - memorando aqui, sua metáfora do “arco-íris” na sala de aula - cuja prática procura romper com a educação monocultural e tradicionalista, buscando um currículo diversificado e que não traga ambientes de ensino e aprendizagem uniformes e homogêneos.

Quadro 1 – tabela 1

**Análise da educação formal tradicional: Escola para todos (do Iluminismo e Revolução Industrial)**  
(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

Dimensões Espaços estruturais	Unidade de Prática Social	Instituições	Dinâmica do Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma Epistemológica
Educação tradicional, reguladora	Identidade nacional Cultura dominante Socialização Domesticação	Sistema Educativo Formação de professores	Maximização de qualificação e da competição Reforço de hierarquias	Autoridade do Prof. ( <i>Magister dixit</i> ) Cultura dominante Avaliação selectiva Certificação	Avaliação Regulamentos	Transmissão de acumulação do saber (da Cultura nacional) Cultura cívica Cultura global Treino Conhecimento descontextualizado

Fonte: Cortesão, 2001, p. 290



Quadro 2 – tabela 2

Análise de características de uma educação com formas de transição para a emancipação  
(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

Dimensões Espaços estruturais	Unidade de Prática Social	Instituições	Dinâmica do Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma Epistemológica
Educação emancipadora	Comunidade educativa  Investigador colectivo	Projectos de educação multicultural crítica  Instituições de educação formal com orientações emancipatórias	Maximização da hermenêutica diatópica  Bilinguismo cultural Conscientização e Cidadania	Autoridade Partilhada  Reciprocidade	Negociação de direitos humanos multiculturais	Investigação-Ação  Senso comum emancipatório  Conhecimento contextualizado  Valorização teórica e prática

Fonte: Cortesão, 2001, p. 295

Segundo Cortesão (2001), análises empíricas já confirmam tais possibilidades. Além disso, apontam para transformações que ultrapassam os portões das instituições de ensino e refletem-se, inclusive, na “história de vida das pessoas”. No painel de suas ideias na educação emancipadora: *a prática social* tende a contribuir para a construção de bases educativas que, “partilhando saberes e abandonando hierarquias tradicionalmente existentes, questione significados das situações problemáticas com que se defronta, procurando respostas e modos de atuação acordados entre todos.” (p. 296). A autora acredita que as *instituições* representativas de tais práticas, “em vez da atuação normalizadora e domesticadora de que, com frequência, estão atualmente informadas”, devem estar engajadas com a realidade social, atentas a posicionamento crítico, às diversidades e às questões de poder que cercam o ato educativo; a autora traz também a educação emancipadora como condutora de uma *dinâmica de desenvolvimento, contrária a deliberações* etnocêntricas, dando maior relevo à “incompletude cultural de cada grupo sociocultural” contribuindo para o que Boaventura Santos denomina de “hermenêutica diatópica<sup>35</sup>”. Cortesão acredita que a partilha de saberes e a reciprocidade rompem com a “submissão acrítica à cultura e ao conhecimento dominante

<sup>35</sup>Segundo Boaventura Santos, “A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* (lugares comuns retóricos, Santos, 2004), de uma dada cultura por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo (razão metonímica). O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude {...} mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico (SANTOS, 2004, p. 342). A hermenêutica diatópica é o fundamento metodológico da ecologia dos saberes considerada esta como proposta de diálogo intercultural.

que são eleitos como a cultura e o conhecimento a adquirir” por serem entendidos como únicos. A autora crê em uma *forma de poder*, aqui representada pelo saber, se não sendo exercida exclusivamente pelo professor sobre o aluno, abre para “diferentes contribuições dos diferentes saberes de que os formadores e formandos são portadores”, valoriza atitudes “não normalizadoras e não repressivas”. Aposta nas “questões multiculturais”, em substituição da avaliação normativa, selecionadora e a aplicação de regulamentos etnocêntricos”, bem como na “investigação-ação”, com o intuito de valorizar e contextualizar os saberes, questionando a “preocupação prioritária, da transmissão de saberes eruditos”. (CORTESÃO, 2001, p. 296-297, grifos da autora).

Para Masetto (2003), quando se pensa na prática profissional docente e ou no processo de ensino aprendizagem, é importante considerar pontos que devem estar indissociavelmente ligados ao desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade - o conhecimento: “aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire (...); afetivo-emocional: “crescente conhecimento de si mesmo”; habilidades: “tudo o que fazemos com os conhecimentos adquiridos”; atitudes e valores: considerados pelo autor como o ponto mais delicado e também o menos trabalhado da aprendizagem de um profissional pela universidade – o coração – para Masetto (2003, p. 37), “enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão.”

Em complemento ao seu pensamento, na contramão do professor monocultural - adepto de práticas de educação formal tradicional - e em comunhão com a educação emancipadora, Cortesão (2011) traz o professor “intermulticultural” (p. 61), o professor para uma “cidadania colorida, consciente do arco-íris de culturas” efetivo nas instituições de ensino, consciente de que estes locais são espaços de “práticas conflituais, de cruzamento de diferentes poderes, interesses e valores”, compostos por um círculo heterogêneo de sujeitos, cujo principal abraçamento é a “aceitação e rentabilização da diferença”. Para Freire (2008, p. 32), “quanto mais conscientizados nos tornamos”, tanto mais somos capazes de anunciar, denunciar, refletir e tomar atitudes que gerem transformação. De certo modo, isto parece um tanto utópico, mas é uma conquista a realizar-se. Nóvoa (1999, p. 07) argumenta que “numa época em que tanto se fala de ‘autonomia profissional’ ou de ‘professores reflexivos’, se assista a um desaparecimento dos movimentos pedagógicos.” No pensamento do autor, é ousando que se experimente o novo; é na criação de novas relações sociais que se mudam práticas autoritárias solidificadas.

Na obra *Conscientização*, de Paulo Freire (2008), é referido que o processo de ensino não pode ser monocultural, verticalizado e sim praticado de forma horizontal entre o formador e o formando. Deve buscar coletivamente uma educação conscientizadora e libertadora, em uma troca ininterrupta de conhecimentos, como um círculo virtuoso que jamais termina. É necessário que o formador crie possibilidades para que o sujeito, que se apresenta em um nível de conhecimento “comum”, transite para um nível de conhecimento “crítico”- chegue, portanto, à conscientização, pressuposto fundamental para a libertação.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa traz a irrefutável necessidade de pensar na participação dos professores em equipes de reflexão sobre as ações que vão desenvolvendo e que sejam pontos de partida para a organização de futuras intervenções, já que os docentes desfrutam de “uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares” (NÓVOA, 1999, p. 07) que busquem de forma urgente, estratégias de educação intercultural, portanto associadas ao professor investigador, mas que saibam trazer as pesquisas e seus resultados para o ambiente em que estão inseridos como condição incontornável de aprendizagem, que as compartilhem, assumindo um papel interventivo na reconfiguração do currículo e não apenas como meros receptores e reprodutores.

As manifestações multiculturais nas análises educacionais trouxeram importantes desafios às pesquisas sobre o conhecimento abrindo, de fato, possibilidades para se repensar as práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de identidades discente e docente, interculturalmente comprometidas com o ensino/aprendizagem, o que visa promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural. Porém, Cortesão (2011, pp. 51-52) afirma que:

Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto. E note-se que, enquanto isto é frequentemente praticado e até defendido no Ensino Universitário, nos níveis mais baixos do Sistema Educativo, embora geralmente se mantenham práticas muito tradicionais, não é pelo menos tão frequente que os professores e instituições sejam capazes de defender este tipo de atuação.

Para Cortesão (op. cit.), os ensinos secundário<sup>36</sup> e universitário permanecem guiados pelo monoculturalismo, contrariamente aos ensinos infantil e básico onde se põem em prática as pedagogias ativas, possibilitantes de abordagens multi e interculturais. Atenta-se a lacunas

---

<sup>36</sup>Corresponde ao Ensino Médio, no Brasil.

que se referem à pesquisa como um *locus* de reflexão e de proposições de planos e projetos capazes de articularem discussões teóricas, iniciativas concretas no âmbito da formação continuada dos docentes, voltadas à união entre esta formação continuada, a pluralidade cultural e a prática pedagógica. “É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-acção’, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc.”<sup>37</sup> (NOVOA, 1999, p. 06), inviabilizantes de estratégias e práticas emancipatórias e inovadoras.

Marcos Masetto (2003, p. 47), assim como Freire (2015), em uma abordagem humanística, defende a importância da “interação entre os participantes do processo de aprendizagem.” Essa interação, segundo o autor, é pautada nas relações de reciprocidade: professor/professor, professor /aluno e aluno/professor. Ainda de acordo com o autor, é de grande relevância que “o professor de uma disciplina entre em contato com os colegas que lecionam a mesma disciplina naquele semestre ou em outros semestres para que, juntos, possam discernir melhor o que é necessário que os alunos de determinado curso aprendam”. Considera, também, muito importante “analisar as possibilidades de integração” entre as disciplinas, “uma vez que todas cooperam para a formação do profissional”, acredita que “situações e experiências profissionais poderiam ser exploradas conjuntamente.” (MASETO, 2003, p. 48). O processo de aprendizagem também se manifesta “na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno. (Id. Ibid.). Paulo Freire (2015, p. 25) acerca desta prática educativa usava uma expressão incrível, a “dodicência”, referindo que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o que, efetivamente, nos permite reforçar que o processo de ensino-aprendizagem se consolida numa relação comunicacional e dialógica.

A mediação pedagógica, segundo Masetto, dá-se quando o professor se coloca numa posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno. O autor afirma que “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de

---

<sup>37</sup>Em Portugal utiliza-se o conceito de investigação similar ao conceito de pesquisa no Brasil

sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos” (MASETO, 2003, p. 49). Defende, também, que o diálogo, o debate, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros, são aspectos fundamentais que viabilizam a mediação pedagógica. Outra faceta dessa interação, segundo o autor, é aquilo que se pode chamar de atitude de parceria e corresponsabilidade de ambos, professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe. Essa meta deve sempre estar pautando a atitude do professor e do aluno, talvez com maior ênfase por parte do professor, para que se encontrem caminhos de cumplicidade em busca da aprendizagem. Essa bandeira deve sempre estar à frente, estimulando discussões dos melhores caminhos que podem ser escolhidos, a busca pelas melhores técnicas, o debate sobre o *locus* espaço-temporal, que é a sala de aula, sobre processos de avaliação, sobre temas de interesse, enfim, sobre os caminhos que podem facilitar o processo de aprendizagem de ambos, professor e aluno.

Neste redesenho, assim como a democratização da escola, a educação também deve ser considerada como uma grande e importante luta. Os docentes carecem conscientizar-se de que, a cada dia, surgem novos desafios impostos pela necessidade da ampliação da educação no Brasil, decorrentes das transformações céleres que acontecem na sociedade, tal como o investimento na formação docente e na qualidade da educação. Se mudaram as perguntas, urge que despontem novas respostas, e em retorno a este contexto ofensivo neoliberal, só se rompe com este suposto de corporativismo e inflexibilidade da categoria docente frente a este mundo globalizado, por meio de formação específica e continuada, da pesquisa colaborativa e por meio de ações políticas (porque a educação é um ato político) harmônicas e conjuntas.

Referimos, múltiplas vezes, que o objeto de pesquisa que nos ocupa se relaciona com um modelo inovador de educação superior. Pretende ser mais inclusivo e mais democrático. Pode inferir-se, ainda que por conjectura, que a diversidade de público que frequenta esta instituição pertencerá a culturas diferentes. Uma reflexão sobre as problemáticas do multiculturalismo e do interculturalismo afigura-se, assim, de enorme importância para a pesquisa, tendo em consideração que um novo modelo de educação superior, para que seja realmente novo, deverá ser multi e intercultural.

### 1.6.3 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

As sociedades contemporâneas são, indubitavelmente, sociedades multiculturais. O multiculturalismo não é um fenômeno recente. As culturas, ao longo da história, sempre tiveram contatos entre si, gerando fenômenos de hibridação<sup>38</sup> intercultural. Como assinala Canclini (2008), já não basta dizer que não há identidades que se caracterizam por essências estáveis e a-históricas, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem narrativas sobre as suas origens e histórias. Num mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis, se reestruturam dando lugar a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.

O fenômeno das migrações, crescente no mundo inteiro, para além de gerar múltiplos problemas sociais e humanitários, constitui um enorme desafio no que diz respeito à reconfiguração social decorrente da “inclusão” de povos e culturas diferentes. Uma sociedade multicultural não significa que seja intercultural. O interculturalismo é outro desafio que se coloca às sociedades contemporâneas e, especificamente, à educação tendo em vista a construção/reconstrução de sociedades equilibradas onde as diferenças sejam respeitadas. Refletir sobre o multiculturalismo e interculturalismo no campo educativo implica tecer algumas considerações relativas à profissão docente e à prática pedagógica. Para Freire (1992), os processos de ensino e aprendizagem carecem, na grande maioria das vezes, de maior flexibilidade para satisfazer as diferentes capacidades e interesses de uma turma cada vez mais heterogênea de alunos. Nesta perspectiva, exige-se uma prática pedagógica apropriada para a integração e inclusão de diferentes culturas dentro do contexto educacional. Como refere Freire (1992, p. 156):

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns.

---

<sup>38</sup> De acordo com Canclini (2008, p. XIX) hibridação é “um conjunto de processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” Considera o autor que as estruturas denominadas discretas foram, elas próprias, o resultado de hibridações e, por isso, não poderão ser consideradas fontes puras. Canclini parte do pressuposto de que, em nenhum momento histórico, existiram culturas puras.

Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

Questões como diversidade cultural, diferença cultural e relações interculturais, são da maior relevância no contexto do mundo globalizado e devem estar no centro da preocupação dos docentes. A formação de professores no âmbito da interculturalidade implica um novo modelo de formação docente que tenha em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas.

Uma das questões que norteia este estudo é, em primeiro lugar, a própria definição dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo. Faremos uma reflexão com alguns dos autores que consideramos relevantes e que trabalham os conceitos referidos: C. Walsh (2000; 2005; 2012; 2013; 2014; 2015); Boaventura Santos, (2003); S. Hall (2010).

Para o jamaicano Stuart Hall (2010, p. 583), cujo pensamento é incontornável no âmbito dos estudos culturais, o multiculturalismo é entendido como:

as estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar os problemas da diversidade e a multiplicidade que existem nas sociedades multiculturais” com a sua variedade de distinções: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativa e crítica-radical<sup>39</sup>.

O autor também marca um traço distintivo entre as diferentes formas de multiculturalismo. A título de exemplo, refere:

O multiculturalismo conservador segue Hume (GOLDBERG, 1994), que enfatiza a assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal procura integrar diferentes grupos culturais tão rapidamente quanto possível dentro do estabelecido por uma cidadania individual universal, que só tolera certas práticas culturais peculiares no domínio privado. O multiculturalismo pluralista aprova formalmente as diferenças entre os grupos ao longo das linhas culturais e concede direitos diferentes para diferentes grupos e comunidades dentro de uma comunidade política ou comunitária. O multiculturalismo comercial assume que, se o mercado reconhece a diversidade de indivíduos de diferentes comunidades, então os problemas da diferença cultural será (di) (re) solta através do consumo privado, sem qualquer necessidade de uma redistribuição de poder e recursos. O multiculturalismo empresarial (público ou privado) busca "administrar" diferenças culturais das minorias em juros ou centro de lucro. O multiculturalismo crítico ou "revolucionário" destaca o poder, o privilégio,

---

<sup>39</sup>“las estrategias y políticas adoptadas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad en los que se ven envueltas las sociedades multiculturales” con su variedad de distinciones: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativa y crítica-radical (HALL, 2010, p. 583).

a hierarquia de opressão e os movimentos de resistência (MCLAREN, 1997). Procura ser "insurgente, polifónico, heteroglósico e anti-fundacional" (GOLDBERG, 1994). E assim por diante (HALL, 2010, p. 584).<sup>40</sup>

O texto refere vários tipos de multiculturalismo. Todavia, nenhum deles aponta para o diálogo entre a diversidade e diferença culturais. O próprio multiculturalismo crítico, pelo que se pode inferir do texto, é apenas uma crítica e uma resistência ao modo de funcionamento da sociedade denominada "multicultural".

Ao dialogarmos com o pensamento de Boaventura Santos (2013), teórico contemporâneo, nos circuitos do *tempo e do espaço*, reconhecido em todo o mundo por sua contribuição teórica que mobiliza a academia, pelos seus projetos pluralistas, apontados à emancipação social, defende, principalmente, a ideia de que "uma das formas de pensar a globalização, é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista" (p. 11). Refere-se ao multiculturalismo como um "conceito contestado" do seguinte modo:

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades – modernas -. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de – cultura -, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas se tornou um terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, 2004, p. 20).

Ainda na linha de pensamento de Boaventura Santos (2004, p. 25), podemos explorar o *multiculturalismo emancipatório*, cuja expressão "pode continuar a ser associada a

---

<sup>40</sup>El multiculturalismo conservador sigue a Hume (Goldberg 1994) porque insiste en la asimilación de la diferencia a las tradiciones y costumbres de la mayoría. El multiculturalismo liberal busca integrar a los diferentes grupos culturales lo más rápidamente posible dentro de lo establecido por una ciudadanía individual universal, que sólo en privado tolera ciertas prácticas culturales peculiares. El multiculturalismo pluralista respalda formalmente las diferencias entre grupos a lo largo de líneas culturales y otorga distintos derechos grupales a distintas comunidades dentro de un orden político más comunitario o comunitarista. El multiculturalismo comercial presupone que, si el mercado reconoce la diversidad de individuos provenientes de comunidades diferentes, entonces los problemas de la diferencia cultural serán (di)(re)sueltos a través del consumo privado, sin necesidad alguna de una redistribución del poder y los recursos. El multiculturalismo corporativo (pública o privada) busca "administrar" las diferencias culturales de las minorías en interés o beneficio del centro. El multiculturalismo crítico o "revolucionario" destaca el poder, el privilegio, la jerarquía de las opresiones y los movimientos de resistencia (MCLAREN 1997). Busca ser "insurgente, polifónico, heteroglósico y antifundacional" (GOLDBERG, 1994). Y así, sucesivamente. (HALL, 2010, p. 584).



conteúdos e projetos emancipatórios e contra-hegemônicos” baseando-se “no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos.”

Catherine Walsh (2005, p. 05), coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidad Simon Bolivar, em Quito, no Equador, considera, na mesma linha de Santos, que “o multiculturalismo é, essencialmente, um termo descritivo. Normalmente, ele refere-se à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem necessariamente uma relação entre eles.” Para a autora, essa perspectiva multicultural, ocorre

no contexto de países ocidentais, como os Estados Unidos, onde as minorias nacionais (negros e índios) coexistem com vários grupos de imigrantes, minorias involuntárias como porto-riquenhos e chicanos, e brancos, todos descendentes de outros países, principalmente os europeus; ou, como na Europa, onde a imigração foi recentemente ampliada.<sup>41</sup>

Conforme foi possível observar, o conceito de multiculturalismo é polissêmico. Como refere Candau (2008) “entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49), seguramente são incontáveis e abrangentes as opiniões ou pontos de vista sobre as vertentes multiculturais. É primordial considerarmos que nenhuma cultura é monocultural, nesse sentido, é elogiável a reflexão de Boaventura Santos (1997, p. 114), quando propõe que “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos.”

No que se refere à interculturalidade, Walsh (2012, p. 62) afirma que pensar a Interculturalidade a partir do “contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade,<sup>42</sup> tomou forma prática e sentido.”

Para Walsh (2005, p. 09), autora que desenvolve importantes trabalhos sobre a temática, “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações,

---

<sup>41</sup>En el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente

<sup>42</sup>O conceito de colonialidade pertence a A. Quijano (2005) e é definido por ele como a face oculta e perversa da modernidade que invade todos os domínios: poder, mentes, conhecimento, género, ser, sexualidade, economia. Não se identifica com a colonização, mas é uma consequência dela.

negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes.” Sua perspectiva intercultural “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes.” (Id. Ibid.). Acredita, ainda, que é incontestável compreender a interculturalidade em suas diversas dimensões e sugere uma importante *discussão e análise profunda* da atual *realidade das sociedades* e, sem esgotar o objeto, busca resumir, de forma concreta, o que se entende por interculturalidade (WALSH, 2005, p. 10-11):

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.<sup>43</sup>

Nestes contextos, entendemos que os desafios que se colocam aos professores e educadores são enormes em termos de formação e abrem horizontes epistemológicos e axiológicos, impensáveis no âmbito do tradicional paradigma de formação docente. A formação de professores no âmbito da interculturalidade implica um novo modelo de formação docente que tenha em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas.

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo as que se situam na América Latina, sociedades verdadeiramente multiculturais, a interculturalidade assume, de fato, uma dimensão prática entendendo por essa dimensão o diálogo que se estabelece entre as diversas

---

<sup>43</sup>√ Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.

√Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.

√Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.

√Una meta por alcanzar (WALSH, 2005, pp. 10-11).

culturas. É, por isso, um projeto político que transcende a dimensão educativa para pensar a construção de sociedades diferentes, o que não é possível sem a esfera educativa. Os desafios educativos na América Latina, de acordo com a perspectiva de Raul Fournet-Bittencourt (2004) passa pela proposta de um diálogo intercultural como caminho para uma filosofia da alteridade em que os outros são reconhecidos nas suas identidades e tradições e a partir dos seus lugares de enunciação. Este é, de acordo com o autor, o percurso necessário para dissolver as hegemonias políticas e filosóficas do ocidente e iniciar um processo decolonial, passo necessário para uma filosofia da libertação.

Os fenômenos da multiculturalidade e da interculturalidade constituem importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, quer seja em nível individual quer coletivo. É importante considerar que a globalização e os fluxos migratórios aumentaram progressivamente nas últimas décadas, o que possibilitou outras formas de contato entre as culturas e, simultaneamente, a convivência entre diferentes modos de vida e de representação do mundo. Os processos migratórios têm contribuído para o que podemos classificar de multiculturalismo nas sociedades e nas instituições educativas, bem como para a partilha e coexistência de tradições culturais diferentes, de competências e de saberes. Todavia, como referimos anteriormente, o fato de as sociedades serem cada vez mais multiculturais não significa que sejam interculturais.

O conceito de interculturalidade, que assumimos neste texto, aponta para o reconhecimento de e respeito por todas as culturas, sem hierarquias entre elas. Na América Latina, a interculturalidade tem um significado específico: “ela está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistémicos, orientados para a transformação social e para a descolonização.” (WALSH, 2006, p. 21). Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter eurocêntrico e colonial.

A vantagem do conceito de interculturalidade é que a sua origem não está nos meios académicos, mas nas comunidades indígenas e na diferença colonial (MIGNOLO, 2003) que o tomam como um princípio ideológico transformador da realidade social e comunicacional. Por não ter a sua origem nos centros geopolíticos de produção do conhecimento – o mundo

acadêmico - não está impregnado de eurocentrismo nem de princípios que o norte global, tradicionalmente, impõe ao Sul. É, por isso, pensamos, um conceito subversivo, resistente e insurgente. Consideramos que sem os pressupostos assinalados não haverá qualquer possibilidade de decolonialidade (ver nota 28) do poder e do saber e de um diálogo inter-epistêmico.

A interculturalidade implica, por isso, o reconhecimento e o respeito das e pelas diferenças culturais, fator fundamental do diálogo entre as culturas. Catherine Walsh (2012; 2013, 2014, 2015), destacou três perspectivas para o conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Seguindo o pensamento da autora, a interculturalidade relacional é vista como o intercâmbio cultural pré-estabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Dessa maneira, pressupõe-se que sempre existiu a interculturalidade nos países da América Latina, em razão da formação étnico-cultural diversa; já a interculturalidade funcional aposta no reconhecimento da diversidade sócio cultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Pelo contrário, na interculturalidade crítica entende-se que as diferenças se constroem dentro de uma matriz de poder colonial, racializado e hierarquizado, assentes em espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder, podendo ser entendida também como projeto político, social, epistêmico e ético, que aposta não apenas nas relações culturais, mas, sobretudo, no entendimento das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação. A título de exemplo, as escolas e universidades, que são organizacionalmente constituídas por estruturas de dominação, por poderes e micropoderes, poderão impedir a interculturalidade. Esta deverá ser acompanhada por um processo de descolonização ou decolonialidade.. Em síntese, a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolúvelmente ligada ao processo de decolonialidade.

Partimos da conjectura de que o campo empírico que escolhemos como universo e *locus* de pesquisa se poderá enquadrar, do ponto de vista dos princípios, num modelo decolonial de educação superior pelas rupturas que sugere estabelecer com o modelo tradicional de universidade, pela adoção de um novo modelo pedagógico, pelos princípios de inclusão social e de interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas em oposição à disciplinarização e compartimentação do conhecimento. Estamos expectantes em relação ao

modo como os professores põem em prática a interdisciplinaridade à qual faremos, nas considerações finais, algumas críticas. Esperamos que não seja mera retórica ou uma espécie de nostalgia da disciplinarização.

#### 1.6.4 INTERDISCIPLINARIDADE E DESFRAGMENTAÇÃO DO SABER

Assumimos uma posição teórica de crítica ao princípio de interdisciplinaridade por considerarmos não ser o adequado a uma instituição que pretende, na sua filosofia, assumir-se como inclusiva e promover o diálogo entre saberes. No entanto, dado o fato de o referido princípio constituir um núcleo estruturante da instituição, faremos um percurso teórico pelas propostas que lhe conferem significado. O conhecimento científico e tecnológico está, indiscutivelmente, na base das maiores transformações que ocorreram nas sociedades, no modo de vida dos cidadãos e na construção de novas representações sobre o mundo, ao longo dos séculos XX e XXI. As sociedades, denominadas do conhecimento, privilegiam, naturalmente, o conhecimento científico nas diversas áreas que adquiriram estatuto científico entre os Séculos XVII e XX.

Os documentos da UFABC (PDI e PPI) realçam o enfoque científico e tecnológico da própria instituição e propõem um novo modelo pedagógico fundamentado “nas conquistas científicas do século XX (...) que prepare as pessoas para participar, seja como profissionais ou como cidadãos.” (PPI, 2006, p. 2). Reconhecendo a insuficiência e falência de um modelo que aponta para a especialização como modo de apropriação do conhecimento, sugere uma visão sistêmica, interdisciplinar, que valorize o trabalho de equipe entre vários pesquisadores e que articule as várias disciplinas na compreensão dos problemas em estudo e na convergência das práticas pedagógicas. O trabalho em equipa apresenta-se, assim, como uma dimensão essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação, colaborativa. O movimento que, historicamente, vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na educação e na produção do conhecimento constitui um dos pressupostos relacionados a um movimento de maior amplitude que abrange, não só a área da educação mas também outros setores da vida social, como a economia, a política e as tecnologias de informação e comunicação. Comparativamente às propostas tradicionais de produção e aquisição do conhecimento, direcionadas para a especialização e fragmentação dos saberes, trata-se de uma mudança paradigmática que está em curso com reflexos na formação superior dos cidadãos, no modo de perspectivar o conhecimento, na sua socialização e nas interações

sociais.

Na perspectiva de Maria Cândida Moraes (2002), a literatura sobre a problemática da interdisciplinaridade revela uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação de uma visão fragmentada do conhecimento, dos seus processos de produção e socialização. Trata-se, afinal, de um movimento que parece caminhar para novas formas de organização do conhecimento, para um novo sistema de produção, de difusão e de transferência. De acordo com Frigotto (1995, p. 26), “a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto de conhecimento social.” Edgar Morin (2005), um dos teóricos mais importantes dos estudos sobre a interdisciplinaridade entende que só um pensamento complexo sobre a realidade, também ela complexa, pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade.

Dos pontos de vista epistemológico e pedagógico, a interdisciplinaridade estabelece uma ruptura com uma concepção cartesiana e mecanicista do mundo, assumindo uma concepção totalizante, integradora e dialética na construção do conhecimento e na prática pedagógica. Tendo em consideração apenas o diálogo entre as disciplinas, uma visão interdisciplinar permite que, numa perspectiva dialética, se entenda melhor a relação entre a totalidade e as partes que a constituem.

O conceito, no seu sentido originário, significa uma interação entre as diversas áreas do conhecimento e a reciprocidade entre elas, tendo em consideração a abordagem de uma temática de conhecimento suscetível de relações e interações entre os diversos domínios do conhecimento. Pode ser definida como o ponto de cruzamento entre práticas disciplinares e interdisciplinares com conceitos e princípios epistemológicos diferentes mas que se encontram na prática interdisciplinar. (TAVARES, 2016, p. 29)

Tanto no domínio epistemológico quanto pedagógico, o princípio e prática interdisciplinares estão sustentados em princípios teóricos numa linha de ruptura com a visão positivista do conhecimento, do mundo e da atividade docente tradicional, procurando resgatar uma visão totalizante e relacional do conhecimento e uma perspectiva dialógica e colaborativa da pesquisa e prática docente. No que diz respeito às aprendizagens, o princípio interdisciplinar sugere a dissolução das dicotomias entre sujeito e objeto e a superação de uma visão meramente racionalista da aprendizagem. O sujeito não aprende utilizando, apenas, a razão, mas o processo de aprendizagem implica uma complementaridade interativa entre razão, intuição, emoções e sentimentos, promovendo a criatividade, a problematização e a

dimensão crítica. Esta visão rompe com a disciplinarização promovendo, na prática pedagógica, a articulação entre os conhecimentos das diversas áreas e ressignificando os trabalhos de pesquisa e as práticas pedagógicas. Gattás e Furegato (2006, p. 324) consideram que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste “em lançar pontes para religar as fronteiras das disciplinas onde cada uma delas sai enriquecida e, ao mesmo tempo, com conhecimento mais “inteiro” e harmonioso do fenômeno humano.” No entanto, sendo a interdisciplinaridade uma prática de relação entre as diversas formas de conhecimento, ela é, em primeiro lugar, uma atitude e, por isso, não deixa de ser um desafio para todos os que se sentem atraídos pela sua prática. A atitude colaborativa, o diálogo com o outro, o respeito por formas diferentes de conhecimento e a ousadia são inerentes ao processo interdisciplinar.

Luiz Bevilacqua (2016), numa recente entrevista à *Revista Brasileira*, tece duras críticas às universidades tradicionais e à compartimentação e hierarquização dos saberes disciplinares. Considera que o conservadorismo tradicional da instituição acadêmica e a matriz clássica que serviu de modelo para a formação de professores são fatores que contribuem para o congelamento curricular dos cursos de graduação. As grandes linhas que orientam a construção das grades curriculares dos cursos de graduação de quase todas as universidades brasileiras não atendem os requisitos da nova ciência que, cada vez mais, apontam para inter-relações entre os diversos campos científicos.

Não precisamos de mais disciplinas, precisamos de mais universidades com um projeto acadêmico adequado à dinâmica do conhecimento em curso. Vivemos na era do choque cultural em que passado e futuro quase se fundem no presente. É preciso coragem e ousadia. Note-se que o tempo é adequado para iniciativas de reforma ou criação de novas universidades. A criação é mais viável, uma vez que as atuais estão mais preocupadas com a pós-graduação e a pesquisa do que com a revisão das linhas fundamentais do conhecimento. (p. 12-13)

Na linha desta crítica se constrói a UFABC, com um projeto pedagógico e epistemológico interdisciplinares, dissolvendo os departamentos e os “feudos epistemológicos” (JAPIASSÚ, 1976) no sentido de obedecer e cumprir os objetivos do que deve ser uma universidade do Século XXI: a recuperação dos ideais universais que prevaleciam nas suas origens milenares, a descoberta, invenção e ordenação do conhecimento, sem barreiras disciplinares e sem constrangimentos ideológicos. A universidade deve ser um espaço de formação, de construção do conhecimento, de solução de problemas. Mas deve ser, também, um cenário de interação e de transformação sociais. O PPI da instituição UFABC refere, na linha de raciocínio que vimos adotando, que o problema da apropriação e

divulgação do conhecimento, no âmbito de uma sociedade mais justa e humana, desejada para o século XXI, ainda não está resolvido. Porém, “acreditamos que a visão sistêmica e a abordagem interdisciplinar apontam na direção correta. Por isso, a Universidade Federal do ABC será dotada de uma estrutura maleável e aberta, sem Departamentos, permeável aos novos modos e ritmos de apropriação do conhecimento.” (PPI, p. 4)

Considerando que a instituição que nos ocupa, embora tendo dissolvido os departamentos, não dissolveu as disciplinas, não tem, por isso, outra saída senão apostar no princípio da interdisciplinaridade. Como veremos na parte analítica do discurso dos professores, considera-se que para um novo modelo de educação superior que promove a inclusão social e visa também a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, o princípio mais adequado seria a interculturalidade como diálogos entre todos os saberes, disciplinares e não disciplinares, e não a interdisciplinaridade. No ponto 3.2. deste trabalho fazemos uma crítica à interdisciplinaridade por considerarmos não ser aqui o capítulo adequado para enveredar por essa crítica.



## **CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Toda a produção de conhecimento supõe e implica uma ou múltiplas abordagens metodológicas ao objeto de pesquisa. A metodologia de um trabalho confere rigor e cientificidade a uma pesquisa. Seguimos nestas abordagens as orientações de Severino (2007, p. 38) ao referir que “o aprofundamento da vida científica exige (...) uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa.” Procuramos, em todas as fases da pesquisa, esse rigor, uma permanente autocrítica e também uma certa “desconfiança epistemológica” em relação a alguma literatura consultada. A primeira fase da pesquisa foi, essencialmente, de caráter bibliográfico, uma bibliografia especializada e qualificada porque construída a partir de bases de dados reconhecidamente rigorosas e científicas. Do ponto de vista teórico, servimo-nos dos autores consagrados e considerados no mundo acadêmico como as grandes referências no âmbito da formação continuada, prática pedagógica, interdisciplinaridade, interculturalidade, educação superior e outras. Seguimos, do ponto de vista epistemológico, uma perspectiva pós-crítica, como referimos na apresentação/justificação do referencial teórico. Concordamos com Severino (2007, p. 100) quando afirma que todos os procedimentos metodológicos precisam “referir-se a um fundamento epistemológico que justifica a própria metodologia praticada (...) porque a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real.” Foi esse enlace que procuramos operacionalizar ao longo de toda a pesquisa até aqui realizada.

### **2.1 TIPO DE METODOLOGIA**

Ao tomarmos consciência do problema de pesquisa e ao formularmos a questão que orientou todo o percurso - como se organiza a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural? – o espírito de curiosidade intelectual e também afetiva definiu a atitude de pesquisa com que encaramos este trabalho.

Consideramos, desde o início, que ao objeto de pesquisa que construímos e problematizamos – a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural– se ajustaria uma abordagem metodológica

qualitativa. Não porque o qualitativo seja melhor ou pior do que o quantitativo, mas porque o objeto exige um estudo mais em profundidade do que em extensão. Daí que, inclusive, tivéssemos feito uma revisão prévia da literatura no sentido de localizar os estudos anteriores e construir o que Gatti (2008) e André (2010) chamam estado da arte. Fizemos, assim, na perspectiva de Cooper (1982, *apud* TUCKMAN, 2002, p. 83 ), uma “abordagem ancestral.” A pesquisa qualitativa

dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos. (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10).

Consideramos, por isso, que seria mais ajustado à nossa pesquisa a utilização do conceito popperiano de conjectura, e não o de hipótese, como referimos na Introdução. Não pelo fato de se recusar liminarmente o conceito de hipótese, mas por considerarmos que a visão mecanicista, causalista e determinista que o próprio conceito encerra, se ajusta a uma pesquisa de caráter positivista e não à nossa. O que aqui está em causa, não é a concepção científica de K. Popper, mas apenas o conceito de conjectura que ajustamos à realidade que constitui o nosso objeto de estudo. Por outro lado, a pesquisa qualitativa, por exigir a utilização de instrumentos que têm por finalidade a captação o sentido dos discursos, permite-nos compreender melhor o fenómeno da formação continuada e as relações com a prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar e intercultural. Uma pesquisa que, na linha de Severino (2013, p. 123), definiríamos mais como exploratória e menos explicativa: “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” É, também, uma pesquisa de caráter qualitativo porque, como pesquisadora, nos envolvemos com o objeto de pesquisa e não o tomamos como objeto separado e distante das nossas preocupações.

Como bem refere Boaventura Santos (1987), num paradigma emergente não existe a separação entre sujeito e objeto, mas o sujeito reconhece-se no conhecimento que produz. Por considerarmos que os indicadores que os discursos dos professores nos revelam apontam para a inexistência de uma modelo de formação continuada dos professores da UFABC, a nossa abordagem metodológica tem, também, um caráter projetivo – pretende promover uma séria reflexão sobre a necessidade de uma formação continuada no ensino superior que não se

limite à dimensão da pesquisa. Finalmente, na linha dos autores que tomamos como referências para a análise de discurso – Foucault (1986; 1997) e Fairclough (2001) – consideramos que a abordagem é também qualitativa pelo fato de nos interessar o discurso – documental e de entrevista – como expressão de sentidos múltiplos (sociais, ideológicos, políticos) e que precisam de ser interpretados.

## 2.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Qualquer abordagem metodológica implica a utilização de instrumentos de pesquisa que permitam a coleta de dados. A escolha dos instrumentos não se faz de um modo aleatório. Deverá estar de acordo com o objeto de pesquisa, com a questão de pesquisa e com os objetivos. Consideramos, por isso, que o instrumento mais adequado a um estudo aprofundado, de caráter qualitativo, seria a entrevista ao maior número possível de sujeitos, professores da instituição, de acordo com alguns critérios de escolha, que definimos no ponto

No Apêndice A apresentamos uma tabela a que chamamos “construção prévia de uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões.” Nessa tabela pretendemos ajustar aos objetivos as fontes de pesquisa e instrumentos, as categorias e as questões que formulamos para a entrevista. O roteiro da entrevista (Apêndice D) é constituído por oito questões que foram construídas de um modo semiestruturado de acordo com as seguintes categorias: formação continuada, prática pedagógica, inclusão e interdisciplinaridade. Por intermédio da entrevista aplicada a professores da instituição e ao vice-reitor pretendemos responder aos objetivos formulados para a pesquisa e à respectiva questão de pesquisa enunciada. As entrevistas possibilitam-nos, como refere Tuckman (2002, p. 307) “o acesso ao que está dentro das pessoas” e permitem-nos avaliar o que uma pessoa pensa, quais as suas crenças e valores, as suas expectativas e as suas preferências. O objetivo da construção de uma entrevista semiestruturada foi, precisamente, o de permitir aos sujeitos de pesquisa uma liberdade de expressão sem aprisionamentos nem constrangimentos. Nesta fase da pesquisa não é ainda feita a análise das entrevistas, dado que não foram transcritas e pretendemos completar o quadro de entrevistas para obedecer aos critérios que enunciamos, a seguir, na caracterização e critérios de escolha.

### 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA

No que respeita aos sujeitos da pesquisa, decidimos escolher 9 professores, a quem fizemos (2ª quinzena de abril, 2017) as entrevistas. Entrevistamos, também, o Vice-Reitor da Instituição. Os critérios de escolha foram os seguintes: 1. Professores que acompanharam o processo de fundação da UFABC; 2. Professores que ingressaram na UFABC nos últimos 05 anos; 3. Distribuição por gênero.

Apresentamos, em tabela, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, de acordo com as seguintes variáveis: gênero, idade, formação acadêmica, experiência profissional/área de atuação, tempo na instituição:

Referimos, ainda, que os professores entrevistados tiveram prévio conhecimento do roteiro de entrevistas (Apêndice D), assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e responderam a um pequeno questionário (Apêndice C) que teve por finalidade a coleta de informações, tendo em vista a sua caracterização, que fizemos anteriormente. Referimos, finalmente, que cada entrevista teve a duração média de 60 a 90 minutos.

#### 2.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Tabela 3.

<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Experiência Profissional/Área de atuação</b>	<b>Tempo de Atuação UFABC</b>
Masc.	53 anos	Engenharia Agrônômica Mestrado Ciências Biológicas Doutorado Ciências Biológicas	Magistério Superior 15 anos Coordenação do bacharelado interdisciplinar; Projetos de extensão em saneamento ambiental; Desenvolvimento Urbano	7 anos
Masc	46 anos	Ciências Sociais Mestrado Ciência Política Doutorado Ciência Política Pós Doutorado Sociologia do Trabalho	Magistério Superior 12 anos Coordenador do grupo de pesquisa Política; Membro do colegiado do Bacharelado em Ciências Humanas e Sociais;	10 anos

			Membro do Núcleo Docente Estruturante do Bacharelado em Políticas Públicas; Membro do Grupo de Trabalho do Projeto Pedagógico Interdisciplinar;	
Fem	58 anos	Comunicação Social Mestrado Política Científica e Tecnológica; Doutorado História Social	Magistério Superior 26 anos Membro eleita Conselho Universitário (2 anos); Membro eleita Consepe; Coordenadora Núcleo Ciência, Tecnologia e Sociedade; Desenvolveu, implantou e coordenou a Editora da UFABC; Coordenador da Pós Graduação Ciências Humanas e Sociais (PSHS)	7 anos
Masc	42 anos	Administração Pública Mestrado Política Científica e Tecnológica; Doutorado Política Científica e Tecnológica; Pós-doutorado Políticas de Ensino Superior	Magistério Superior 5 anos Coordenador do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas; Pró-reitor adjunto de extensão e cultura;	05 anos
Masc	42 anos	Psicologia Doutorado Filosofia Pós-doutorado Filosofia	Magistério Superior 10 anos	10 anos
Masc	39 anos	História Mestrado Sociologia Doutorado História Pós-doutorado História	Magistério Superior 13 anos Curso Bacharelado em Ciências Humanas; Curso Bacharelado em Relações Internacionais; Cursos de Extensão África e diáspora Africana;	03 anos

Fem	45 anos	Ciências Sociais / Filosofia Mestrado Filosofia Doutorado Filosofia Pós-doutorado Filosofia	Magistério Superior 16 anos Projeto extensão; Formação de Professores; PIBID Movimento sem Terra;	02 anos
Fem	36 anos	Economia Mestrado Economia Doutorado Economia	Magistério Superior 3 anos e meio Coord. NEEDDS; 06/07 anos de pesquisa aplicada USP, FGV, IED;	3 anos e meio
Fem	31 anos	Filosofia Mestrado Filosofia Doutorado Filosofia	Magistério Superior 3 anos	2 anos

De acordo com os dados inseridos na tabela, os nove sujeitos entrevistados correspondem a cinco do gênero masculino e quatro do gênero feminino. As idades situam-se entre os 31 e os 58 anos. Todos os sujeitos possuem doutorado com uma experiência na educação superior que varia entre os três e os vinte e seis anos e uma experiência na instituição entre os 2 e os 10 anos.

#### 2.4. VISÃO LOCAL – REGIÃO DO GRANDE ABC X UFABC

Toda a produção/construção do conhecimento científico é histórica e geograficamente situada. O conhecimento surge em contextos sociais, econômicos e políticos. Por isso, apresentada já, em seu devido espaço, a história da instituição como resultado da expansão do ensino superior, no Brasil, consideramos ser importante caracterizar a região onde ela está situada.

De acordo com informações da Agência de Desenvolvimento Econômico do Grande ABC, a região conta com uma população aproximada de 2,6 milhões de habitantes, subdividida em uma extensão de 828 km<sup>2</sup>, conciliando a existência de significativos conjuntos industriais, uma grande variedade de cadeias produtivas, progressiva participação das atividades do setor de serviços e amplo comércio varejista, além de relevante grau de urbanização, significativos espaços e reservas naturais destinados à preservação ambiental, da qual a produção de água é parte importante do sistema de abastecimento metropolitano. Vale destacar que as ações da Governança Regional também trouxeram substanciais melhorias na

construção de políticas e de projetos regionais, com conseqüente impacto na qualidade de vida da população regional.

Entretanto, de acordo com informações colhidas nos documentos institucionais, antes da criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), as cidades da região, comumente chamadas de região do Grande ABCD, contavam, com uma enorme necessidade de vagas no ensino público superior. O ABC já possuía mais de 2,5 milhões de habitantes e uma oferta de apenas 45 mil vagas, subdivididas em cerca de 28 Instituições de Ensino Superior, sendo composta pela maioria de universidades privadas. À vista disso, a comunidade da região do ABC, extensivamente representada por seus vários segmentos, atuou direta e indiretamente pela criação de uma Universidade pública e gratuita na região, sendo a UFABC a concretização desta luta.

De acordo com o PDI da UFABC, sua missão é: “Promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (BRASIL, PDI, UFABC 2013, p. XI) Dentre seus objetivos, destacam-se princípios e valores como: “redução das desigualdades e da pobreza extrema como norteadores das ações de extensão” (BRASIL, PDI, UFABC 2013, p. 96).

Ainda de acordo com dados da UFABC, dentre os aproximados 77 mil estudantes matriculados no ensino superior na região, cerca de 65% se encontravam em instituições privadas, apenas 20% em municipais e 15% na rede comunitária filantrópica. Com a exceção de uma porcentagem muito pequena de instituições que desenvolviam atividades de pesquisa, todas as demais empregavam seu trabalho apenas ao ensino, até mesmo no setor de tecnologia e engenharia, poucas apresentavam algum investimento em pesquisa aplicada.

A UFABC foi projetada como instituição *multicampi*, ou seja, com atividades espalhadas em múltiplos *campi* na Região do Grande ABC. Conforme o artigo 2º da Lei nº 11.145, “A UFABC terá por objetivo ministrar educação superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação *multicampi* na região do ABC paulista.” (BRASIL, 2005, p. 1). Apesar de ambos os *campi* já estarem em funcionamento, e a maior parte da obra ter sido concluída, o primeiro em Santo André, na Avenida dos Estados, ainda está em construção. O segundo, localizado em São Bernardo do Campo, na área central, nas proximidades da Rodovia Anchieta, também não encerrou a fase de construção. Durante boa parte do período de construção, a Universidade contou com o apoio de unidades em

edificações alugadas e adaptadas às atividades acadêmicas e administrativas, como o caso dos complexos na Avenida Atlântica e na Rua Catequese, em Santo André.

#### 2.4.1 O INGRESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

A política de ingresso de alunos na Graduação ocorre em fase única, pelo ENEM ou pelos chamados sistemas de transferência. Com a nota obtida no ENEM o candidato à vaga na graduação se inscreve pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Inicialmente, o aluno ingressa no bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) ou pode optar pelo bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). Na UFABC o aluno pode escolher as seguintes modalidades na hora de se inscrever: ampla concorrência, escola pública e PcD. Na modalidade “escola pública”, direcionada a quem fez ensino médio ou ensino médio supletivo em escola pública, há subcotas étnicas e para famílias de baixa renda. A UFABC conta com uma ampla política de ingresso por meio de cotas.

Quanto ao processo de ingresso, via admissão por transferência oriunda de outras instituições de ensino superior, fica condicionado à existência de vagas e aprovação em processo seletivo, regulado por meio de edital próprio, de acordo com Resolução ConsEPE Nº 174, que regulamenta a admissão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFABC, além do preenchimento de vagas ociosas que, conforme seu Art. 3º, também fica condicionado para critérios de seleção e classificação, ao rendimento final obtido pelo(a) candidato(a) em uma das edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

#### 2.4.2. PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE

Conforme informações obtidas nos documentos institucionais, a universidade desenvolve ano a ano uma ampla pesquisa relacionada ao perfil do aluno ingressante. Alguns desses dados, relacionadas ao último registro que corresponde ao ano de 2015, revelam que 42,67% desses alunos são oriundos do Município de São Paulo/SP e 31,33% da região do Grande ABCD; 54,47%. Dos alunos ingressantes cursaram ensino médio público 40,27%, ensino médio privado, 5,26 em instituições privada sem fins lucrativos; 44,46% não fizeram cursinho preparatório, 41,16% fizeram cursinhos tradicionais e 14,38% apenas cursinhos populares; quanto ao ingresso por cotas, 48,29% ingressaram pela ampla concorrência, 16,50% oriundos da escola pública, independentemente de renda, 16,25% com renda *per*



*capita* igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio, 8,94% étnico (PPI) de escola pública com renda *per capita* igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio; 8,33% étnico (PPI) de escola pública independentemente de renda e 1,69% deficiente. Os dados apresentados mostram que, pelo menos 60% dos alunos ingressantes são oriundos da escola pública, o que representa uma porcentagem bastante elevada relativamente a outras universidades federais de cunho mais tradicional.

#### 2.4.3 O CORPO DOCENTE DA UNIVERSIDADE

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI exige profissionais qualificados e, sobretudo, que se ajustem ao perfil da instituição. Os docentes da UFABC ingressam para o quadro efetivo da Universidade (Regime Jurídico Único - Lei 8.112) por meio de concursos públicos que, segundo informações institucionais, ocorre de acordo com as necessidades e disponibilidade orçamentária da União.

O corpo docente da UFABC é constituído por 100% de professores com título de Doutor, sendo esta uma condição para ingresso na universidade. Desta maneira, seu PDI (BRASIL, PDI, UFABC 2013, p. 69) afirma ser seu propósito:

Refinar o planejamento de contratação de docentes e sua alocação nos Centros, de forma a atender satisfatoriamente e com prioridade todos os cursos de graduação, com ênfase nos Bacharelados Interdisciplinares, bem como as demandas estratégicas da universidade. Deverá ser mantido preferencialmente o padrão adotado de docentes com titularidade mínima de Doutor, contratados em regime de dedicação integral e exclusiva ao ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessas considerações, parece-nos indispensável citar o que destaca Nóvoa (1992, p. 21):

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Para tanto, é importante percorrer as formas utilizadas para se chegar a essas mudanças no ensino e na educação, facultando perspectivas de envolver o professor em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre sua prática, sempre buscando a construção de uma práxis coerente com o atual momento e necessidades do contexto onde atua.

#### 2.4.4. A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

Desde os primórdios de sua fundação, a base do projeto pedagógico da UFAB é a interdisciplinaridade, comum também à pós-graduação. Normatizada pelo CONSEPE, por meio da resolução nº 186, de 13 de janeiro de 2015 e demais normas dos programas, a sua essência interdisciplinar é baseada na confiança de que os avanços na ciência e na tecnologia sofrem a necessidade de uma importante reformulação no modo de se adquirir e construir conhecimento. Assim como a graduação, a pós-graduação é amparada em um projeto pedagógico que permite ao discente se matricular, em disciplinas específicas do seu curso e também em disciplinas de outros programas de pós-graduação da UFABC sem ter a necessidade de solicitar aproveitamento da disciplina cursada, pois uma vez matriculado, essa disciplina entra automaticamente em seu histórico escolar.

A pesquisa e a produção do saber dela decorrente são tidas como o grande diferencial da formação altamente qualificada dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFABC. Seus programas de pós-graduação visam o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica de fronteira, objetivando formar pesquisadores altamente especializados e que sejam capazes de preencher a necessidade do ensino superior e do desenvolvimento tecnológico nos âmbitos nacional e regional.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFABC (PROPG) é a incumbida pela propositura dos cursos de mestrado e doutorado e seu objetivo maior é proporcionar meios de interação entre a Universidade Federal do ABC e demais campos da sociedade, influenciando, fundamentalmente, a formação do estudante, principalmente nos processos educativo, científico, cultural e político.

#### 2.4.5. O PROJETO PEDAGÓGICO E O PDI DA UFABC

Num tempo em que o novo modelo de ciência e novas tendências epistemológicas emergem determinando outras formas de conceber e representar a realidade, englobando, deste modo, diferentes áreas do conhecimento, a UFABC demonstra querer preservar a liberdade para a exploração de novas veredas em todas as atividades acadêmicas. Os preceitos que regem sua proposta vão dizer que as universidades devem estar comprometidas com a evolução do espírito e não somente em suprir as necessidades materiais de consumidores.

Em seu plano de interdisciplinaridade, enuncia que busca promover o conhecimento racional primário e, apesar do foco sobre o avanço da ciência e tecnologia que elege a pesquisa como sendo o principal mecanismo para atingir seus ideais, incentiva um sistema educacional que estimule o aluno a ser interlocutor de suas próprias escolhas, assumindo riscos e aceitando desafios. Em conformidade com seu projeto pedagógico, pretende demonstrar que “conhecimento não deve ser vinculado apenas a demandas sazonais de mercado, mas, acima de tudo, à evolução e iluminação do espírito humano.” (BRASIL, PP, UFABC, SP).

O projeto Pedagógico Institucional (PPI) estabeleceu, desde a sua fundação, alguns paradigmas inovadores no âmbito da educação superior brasileira. O novo modelo pedagógico que serviu de exemplo a outras instituições criadas nos governos Lula e Dilma, “visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo caminho e disseminando os aspectos bem sucedidos de seu PDI por todo o país.” (PPI, p. 45) A organização acadêmica é estruturada por meio de uma matriz transversal que possibilita a interação entre os seus núcleos acadêmicos e as suas pró-reitorias. Do ponto de vista dos princípios institucionais, esta interação deverá, na prática, possibilitar um diálogo, um trabalho colaborativo e troca de experiências entre as diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como referimos anteriormente, constitui um dos pilares do PDI da instituição. Ela é identificada como “a interação entre áreas e a integração de conhecimentos e apontada como caminho para resolução das grandes questões do século XXI, que exigem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes formações e visões (...)” A base da organização curricular dos bacharelados de ingresso e da própria organização estrutural da instituição está na interdisciplinaridade e na identificação de grandes eixos sistêmicos do conhecimento humano. “Diferentemente das universidades tradicionais, em que cada curso possui seu conjunto de disciplinas, na UFABC todas as disciplinas ofertadas compõem um catálogo unificado.” (p.58). Os alunos de qualquer um dos cursos existentes podem matricular-se em qualquer uma das disciplinas. Para além disso, o aluno pode matricular-se em até três cursos até que cumpra os requisitos principais do bacharelado interdisciplinar de ingresso. Verifica-se, assim, que as matrizes curriculares da instituição possuem uma flexibilidade que não se encontra nas universidades tradicionais. Os departamentos das grandes áreas disciplinares foram abolidos e “as responsabilidades acadêmicas foram distribuídas nos três Centros temáticos, todos eles reunindo profissionais das áreas científicas,

tecnológicas e humanas, visando maiores permeabilidade, flexibilidade e fluxo de informações.” (p. 46).

#### 2.4.6 A UFABC E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Ter como horizonte a interdisciplinaridade para orientar a proposta curricular a partir do ponto de vista de ciência e da constituição de uma lógica disciplinar é, sem dúvida, um grande desafio, pois foge da sistemática formativa das disciplinas curriculares isoladas e promove uma nova proposta educativa, aliando a prática docente e a formação do professor, ao que tudo indica serem pressupostos teóricos necessários a uma formação mais preocupada e consistente.

Com o intuito de expandir o projeto e o diálogo interdisciplinar, a UFABC instituiu a Revista *Interciente*, tendo como propósito a promoção da interdisciplinaridade como proposta pedagógica e científica. De acordo com a *Home Page* da revista, “A *Interciente* se propõe a ser a plataforma de discussão sobre o exercício da interdisciplinaridade nos aspectos de ensino, pesquisa e extensão, exercendo assim um papel norteador na prática interdisciplinar.”<sup>44</sup> Com registro oficial ISSN 2359-4756, publica artigos em inglês e português e os mesmos são em *open access*.

Além das publicações da *Interciente*, a UFABC é a universidade brasileira mais bem colocada nos quesitos *Normalized Impact* (que avalia o impacto internacional das publicações científicas da universidade, em comparação com a média geral mundial), *High Quality Publications* (que mede o percentual das publicações da instituição nas mais consagradas revistas do mundo) e *Excellence* (que mede o percentual das publicações das instituições entre as publicações mais citadas de todo o mundo), conforme consta no banco de dados Scopus e *ranking internacional Scimago 2015*, dentre outros importantes *rankings* divulgados.

## 2.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

### 2.5.1 ANÁLISE DE DISCURSO

Como afirmava Cassirer, o ser humano é um animal simbólico e é o uso da linguagem que o distingue dos outros animais. A linguagem é, por isso, o modo como expressa os seus

---

<sup>44</sup> <http://publicacoes.ufabc.edu.br/interciento/informacoes-sobre-a-revista/>

sentimentos e emoções, o seu pensamento, representações, os seus projetos. Reconhece-se, atualmente, como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais de grande amplitude e, conseqüentemente, considera-se a importância do uso da análise das produções linguísticas como um método para estudar as mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001). A língua, como expressão linguística de uma cultura, é, como defendia Saussure, um fato social.

A análise de discurso pode, pois, ser considerada como um método de pesquisa social mas, também, como uma estratégia ou técnica de análise para entender as transformações que se operam na realidade política e social. Foi esta a perspectiva analítica que decidimos adotar no nosso trabalho por considerarmos que o discurso é moldado por relações de poder, incorpora ideologias e têm reflexos na construção das representações sociais e das identidades institucionais, tal como no modo como se processam as relações no interior de uma instituição e nas relações sociais. Tendo em consideração que o nosso objeto de pesquisa se concentra na Formação Continuada de professores da educação superior de uma instituição específica – UFABC – e a confluência desta formação com o processo de inclusão dos grupos sociais historicamente mais esquecidos e com os fenômenos da interculturalidade e da interdisciplinaridade, tomamos como fontes de pesquisa empírica os documentos da instituição e o discurso dos entrevistados. Pensamos que os discursos poderão revelar posicionamentos ideológicos diferenciados e interesses distintos. Faz sentido, por isso, que o discurso surja como o mediador entre os sujeitos e as respectivas ações e que a respectiva análise desvele o sentido ou sentidos ideológicos e políticos dos discursos a partir das narrativas globais e/ou da respectiva estrutura argumentativa.

Todo o discurso está aberto a múltiplas interpretações, dependendo do contexto e do intérprete, o que significa que os sentidos sociais do discurso, bem como as ideologias que incorpora e que transmite, não podem ser simplesmente extraídos do discurso sem ter em consideração o emissor e o intérprete tal como a relação que entre ambos se estabelece.

Michel Pécheux desenvolveu uma abordagem crítica à análise de discurso “tentando combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual, trabalhando, principalmente, com o discurso político escrito. (...) A fonte principal da abordagem de Pécheux foi a teoria marxista de ideologia de Althusser” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51) que enfatiza a autonomia relativa da ideologia em relação à base econômica e a sua contribuição significativa para a reprodução ou transformação das relações econômicas. A ideologia, longe de ser um conjunto de ideias descorporificadas, ela ocorre em formas materiais. Neste sentido, a linguagem

funciona como uma forma material da ideologia e o discurso tem uma natureza ideológica. Pensar a linguagem na sua forma material é abrir um espaço para pensar a relação entre a estrutura discursiva e os acontecimentos, relação que se torna possível pela analogia que se estabelece entre a descrição e interpretação. O analista trabalha a possibilidade de descrever/interpretar um funcionamento discursivo “lidando/operando” com a paráfrase e a metáfora. A paráfrase e a metáfora explicitam-se, pois, enquanto procedimentos de análise.

Uma análise discursiva não consiste, assim, na reprodução do que foi dito, mas na busca do sentido, na tentativa de desvelamento dos sentidos políticos, ideológicos e sociais do que foi afirmado. Esta é uma marca da especificidade da análise de discurso: introduz uma noção não linguística de paráfrase e uma noção de metáfora que não deriva da retórica, ou dos estudos literários, assim como uma noção de “memória” que tem suas determinações que não são psicológicas, cronológicas, mas, sobretudo, políticas, sociais e ideológicas. A relação entre essas noções e o modo de procedimento da análise de discurso, ligando o que é estabilizado e o que é sujeito a equívoco, no movimento da descrição e da interpretação vai marcar profundamente os estudos da linguagem. É a paráfrase (pensada em relação à configuração das formações discursivas) que está na base da noção de *deriva* que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico: fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido. (ORLANDI, 1995).

A partir destas considerações iniciais, a nossa opção teórica para a análise do discurso, documental e de entrevistas, foi pelos caminhos sugeridos por Foucault e Fairclough.

A análise de discurso, nas perspectivas de M. Foucault (1986; 1997) e N. Fairclough (2001), afigura-se adequada ao objeto de pesquisa, tendo em vista que o discurso documental é permeado, por um lado, por fatores de natureza ideológica e política e, por outro, pretende organizar e configurar as práticas institucionais e sociais. Interessa-nos o pensamento pós-estruturalista de Foucault e não a dimensão estruturalista que se concentra na estrutura da linguagem. Agrada-nos a ideia de discurso como prática institucional e social, aquele que se produz no âmbito de relações de poder e micro-poderes sempre visíveis ou ocultos nas relações institucionais. De acordo com o autor, não há estruturas permanentes, categorias universalmente válidas responsáveis pela constituição da realidade. O discurso é uma prática social e é produzido em função de relações de poder. Com clareza, Foucault (1986, p. 56) refere que não lhe interessa o discurso como conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações, mas

Como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Analisar o discurso na perspectiva de que ele é, também, uma construção das práticas sociais e políticas e de que a linguagem é constitutiva das próprias ações. É este o fundamento da análise de discurso e o sentido que Foucault lhe atribui.

Um aspecto importante a considerar em Foucault é o fenómeno da temporalidade. Não há discursos fora do tempo, anacrónicos, abstratos e universalizáveis. Eles surgem na dinâmica de um feixe de relações históricas, contextuais, sociais e políticas. São os contextos e a respectiva temporalidade que permitem entender a relação entre os discursos e as formações não-discursivas, como as instituições, os processos sociais, políticos e económicos. Interessa-nos Foucault, também, pelo fato de entender a linguagem e os discursos numa relação indissociável com o poder e os micro-poderes, muito presentes nas instituições académicas. Os discursos são produtores de saberes, de modelos de conhecimento, prefiguram, assim, um modelo epistemológico. Que saberes produz a linguagem, que modelo institucional e epistemológico ganha forma pelo discurso, em oposição a outros discursos que “criam” outros modelos? Analisar os discursos na perspectiva de Foucault é, por isso, dar conta de relações históricas e de poder e de práticas muito concretas que estão presentes nos discursos.

N. Fairclough, por sua vez, perspectiva o discurso nas suas dimensões ideológica e política, seguindo a linha de M. Pécheux. “O discurso é moldado muito por relações de poder e ideologias e exerce um efeito construtivo sobre a identidade social e as relações sociais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31). A análise da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e de hegemonia no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. As hegemonias nas instituições, refere Fairclough (2001, p. 28), “são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso.” A partir do conceito de hegemonia de Gramsci, Fairclough considera que, na ordem do discurso, o conceito de hegemonia se manifesta também pelo domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais na consensualidade do que no uso da força. Neste sentido, a luta hegemônica assume a forma de prática discursiva e o próprio discurso se apresenta como uma esfera da hegemonia (RESENDE; RAMALHO, 2006) como, parece-nos, teremos oportunidade de constatar na análise das entrevistas dos

professores, confrontando os diversos discursos manifestados pelos diversos sujeitos que têm posições/estatutos diferenciados na própria instituição.

O modelo tridimensional trabalhado por Norman Fairclough reúne três tradições analíticas: análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social. Esta tridimensionalidade acaba por moldar um quadro representativo das práticas institucionais e sociais, das relações discursivas que estão envolvidas com o contexto em que o discurso se produz e, naturalmente, com as temáticas ou formações discursivas em função das quais o discurso se produz. Daí que a semântica dos discursos se entenda no interior de cada uma das formações discursivas.

Interessa-nos, também, abordar os fenômenos da intertextualidade e da interdiscursividade que são as marcas da heterogeneidade do discurso textual e, simultaneamente, a fonte da sua ambivalência. “Os elementos de um texto podem ser planejados para serem interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é uma fonte de ambivalência antecipatória intertextual”. (op. cit., p. 138). O conceito de intertextualidade, herdado de Bakhtin (1981), via Kristeva, é considerado como a presença de outros textos em um texto. Significa que, afinal, é necessário encarar os discursos como uma série de enunciados em cadeia e que, talvez, não haja discursos originais, uma vez que cada um deles incorpora enunciados anteriores, absorve e é construído por textos do passado. (FAIRCLOUGH, 2001).

Dar-lhe-emos, no entanto, outro sentido tal como Foucault (1986) indica: dentro de um texto intertextual encontramos campos de presença, concomitância e memória diferentes que constituem a ordem do discurso. Textos com sentidos diferentes e que se entrecruzam na busca de um sentido comum. O conceito de interdiscursividade significa “a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas.” (op. cit., p. 29). É um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si, ou seja, termos de outras esferas ou discursos, atuando numa relação discursiva conflituosa (ou não), num determinado discurso. Numa análise de discurso importa dar atenção ao interdiscurso, dado que se caracteriza como um espaço de trocas entre vários discursos que são selecionados numa determinada situação discursiva.

Os documentos são uma produção histórica e, em muitos casos, resultam de contextos políticos, enraizados em contextos sociais, que definem os ciclos de políticas (BALL, 1990; 1993), particularmente a sua formulação, preconfigurada por questões ideológicas. As palavras que constituem os discursos documentais são, também elas, uma construção que



pretende afirmar-se como constitutiva das práticas. Os documentos em análise foram submetidos a uma hermenêutica discursiva em função das linhas teóricas apresentadas e da respectiva matriz conceitual.

Para além do discurso documental, analisaremos também os discursos dos professores entrevistados. As formações discursivas (FDs) foram construídas a partir das categorias previamente discutidas (referencial teórico) e das mesmas como categorias analíticas, inseridas nas questões formuladas. A partir do pensamento de Foucault, Pécheux utiliza o conceito de Formações Discursivas (FDs) para definir o que “em uma dada formação ideológica determina o que pode e deve ser dito” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52). As palavras mudam o seu sentido de acordo com as posições de quem as usa. Não interessa o sujeito produtor do discurso, mas a sua posição, o lugar a partir do qual se produz um discurso. Se, por exemplo, tomarmos o conceito de “militante” como referência, ele pode ter um significado no discurso institucional e outro no discurso relacionado com a prática pedagógica. O discurso de um responsável institucional (reitor ou vice-reitor) será, com certeza, diferente do discurso de um sujeito que apenas cumpre a sua função docente. Na mesma Formação Discursiva (FD) pode haver palavras e expressões em comum, mas os significados e os sentidos que lhes atribuem poderão ser diferentes. Daí a importância de uma análise interdiscursiva. Muitas vezes, os sujeitos poderão distanciar-se de uma FD pelo uso de marcadores metadiscursivos tais como “o assim chamado...”, “o que você chama...”. Pécheux denomina este posicionamento discursivo por “contra-identificação” ou desidentificação – o distanciar-se de práticas discursivas sem substituí-las por novas práticas.

A cada Formação Discursiva correspondem unidades discursivas que constituirão o objeto de análise. Não se analisa todo o discurso, mas as unidades discursivas que estiverem de acordo com a Formação Discursiva construída que, por sua vez, está em consonância com as categorias pré-definidas para a pesquisa.

No próximo capítulo faremos a análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa. Trabalharemos, numa primeira fase, apenas com os documentos internacionais e institucionais dado que as entrevistas, embora já realizadas, não foram ainda transcritas nem submetidas a uma primeira leitura. Pensamos ser importante, nesta fase de qualificação, apresentar uma visão analítica, ainda que parcial, do objeto de pesquisa a partir de alguns dados coletados.

## CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

### ANÁLISE DOCUMENTAL

O último capítulo deste trabalho de pesquisa é constituído pela análise e interpretação dos dados empíricos. Começaremos por analisar os documentos nacionais e internacionais no sentido de aferir as influências e confluências entre uns e outros no que respeita à formação e formação continuada dos professores do ensino superior. Analisaremos, também, os documentos da UFABC de acordo com as seguintes formações discursivas: novo modelo pedagógico da instituição; práticas pedagógicas interdisciplinares; inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos e ingresso dos estudantes na instituição. Concluiremos este capítulo com a análise e interpretação dos discursos dos sujeitos entrevistados e com a triangulação dos dados a partir das diversas fontes de pesquisa. Como já referimos no subcapítulo sobre (2.5.1), foram construídas formações discursivas onde se incluirão as unidades de discurso submetidas a análise e interpretação. As formações discursivas foram constituídas a partir das categorias previamente definidas: umas, *a priori*, tais como formação continuada e prática pedagógica, interculturalidade e outras, *a posteriori*, formadas a partir da leitura dos documentos da Instituição: interdisciplinaridade, modelos pedagógicos e inclusão. As formações discursivas são, afinal, o “lugar” a partir do qual os sujeitos produzem o seu discurso, o lugar de enunciação dos discursos, tendo em consideração as condições ou contextos de produção do discurso (de onde e o que diz), o sujeito do discurso (quem diz) e os seus efeitos de sentido (para quem e com que sentido). Não há discursos iguais mesmo proferidos pelo mesmo sujeito. Há que ter em consideração as condições materiais de produção do discurso e também o que se pretende com ele.

#### 3.1. DOCUMENTOS NACIONAIS E DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

Tomaremos como objeto de análise, o discurso produzido sobre a formação discursiva: O discurso documental sobre Formação Continuada. Não se encontra qualquer referência relevante às restantes formações que decidimos construir, a partir das categorias, tais como interdisciplinaridade<sup>45</sup>, modelos pedagógicos, interculturalidade e inclusão. Efetivamente, no

---

<sup>45</sup> No documento da UNESCO (1999, p. 15) surge uma referência à interdisciplinaridade como base da renovação da qualidade do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes.

que diz respeito à inclusão, a “preocupação” das agências reguladoras diz respeito à educação básica e não ao ensino superior.

A intenção assinalada previamente de analisar os documentos legais que referenciam a formação continuada no Brasil, bem como os diversos documentos citados anteriormente na construção e problematização do objeto de pesquisa - as orientações políticas das agências internacionais, tais como Banco Mundial (2011), OCDE (2016), UNESCO (1999, 2004) e a Resolução da segunda reunião da cúpula das Américas, realizada no Chile em 1998, os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)*; *Prioridades y estrategias para la educación (1996)*, a própria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) e os referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada (BRASIL, 2005), além do Plano Nacional de Educação (PNE) - ampliam-se à medida que aprofundamos a pesquisa e reafirmamos a relevância da formação continuada na contemporaneidade. A despeito disso, conforme registra a Unesco (1999, p. 13),

(...) o ensino superior precisa repensar sua missão e redefinir muitas de suas funções particularmente em vista da necessidade que a sociedade tem de pessoas com treinamento e conhecimentos em constante atualização.

Tal convicção se fortalece ainda mais quando as políticas de mudança do citado documento, clarificam a primordialidade de renovação de ensino e aprendizagem, com intuito de melhorar sua “relevância e qualidade”:

Pede a introdução de programas que desenvolvam a capacidade intelectual dos estudantes, melhorando o conteúdo interdisciplinar e multidisciplinar dos estudos, e o uso de métodos de divulgação que melhorem a efetividade da experiência em ensino superior, especialmente tendo em vista os rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação. (UNESCO, 1999, p. 15).

Por conjectura nossa, não parece existir condição cognoscível que permita atingir esta melhora de relevância e qualidade do ensino para a educação superior, sem percorrer o rumo dos caminhos que induzem à formação continuada dos professores. Não se pode pensar em formar cidadãos capazes de criar ou “mudar as regras do jogo” (CORTESÃO, 2011) - quando necessário - se o professor, enquanto fio condutor, não estiver apto a lidar com os diferentes contextos políticos e ou sociais que (re)produz, uma vez que “a educação, enquanto reflexo,

retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 97).

Como estamos tendo a oportunidade de observar, numerosos fatores nos induzem a analisar a relevância da formação continuada. Se pararmos, por exemplo, para refletir sobre um breve contexto histórico, a partir da década de 90, o número de alunos ingressos ao ensino superior - ainda que predominantemente em instituições privadas - teve alto nível de crescimento ano a ano. Segundo dados do censo da educação superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 2014, o número de alunos nas IES Federais era 471.189, nas IES Estaduais 211.451, nas IES Municipais 111.308 e nas IES Privadas 7.287.421 (INEP, 2014). Bem como, cresceu também exageradamente, o número de professores universitários. Ao pesquisar o panorama da América Latina Selma Pimenta e Léa Anastasiou constatarem que “entre período de 1950 e 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes” (2012, p. 249) - dados coletados da Conferência Regional de Ministros de Educación, (1996). Com relação ao Brasil, segundo dados do INEP, o número de docentes em exercício registrado em 2003 foi de 218.489, já em 2014, o registro foi de 383.386, ou seja, teve um crescimento de 75,5%. Além do próprio documento da Unesco, que frisa o acesso ao nível superior de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minoria étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32), fatores que, indubitavelmente, aumentam, consideravelmente, a responsabilidade docente sobre o que se ensina e como se ensina.

### 3.1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), documento de referência no Brasil, trata, genericamente, sobre a formação continuada em vários artigos, porém, como mencionado, nada específico para o ensino superior. Iniciando pelo artigo 40, no que concerne à formação continuada, direciona o olhar mais como subterfúgio para a formação para o trabalho (pedagogia tecnicista<sup>46</sup>), a valer: “A educação profissional será

---

<sup>46</sup>A pedagogia tecnicista considera que as instituições de ensino devem modelar o modo de se comportar do aluno, assim, estará contribuindo para um sistema harmônico, funcional e orgânico, cabendo à prática docente organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos específicos deste aluno, permitindo integrá-lo à máquina do sistema social global. Para Demerval Saviani, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia

desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” O artigo 63, no inciso III, traz os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” O artigo 66 aponta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Já o artigo 67, inciso II, estipula o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. O artigo 80 emblema que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” E o último artigo a evidenciar é o 87, §3º, inciso III que, mantendo a subsequência da forma generalizada, proclama “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.” (BRASIL, 1996, arts. 40, 63, 66, 67, 80, 87, respectivamente). Como dito anteriormente, percebe-se no texto da lei 9.394/96, a referência à formação continuada, porém, a mesma não faz alusão ao ensino superior e nem tão pouco ao docente do ensino superior. Traz, unicamente, a educação dos diversos níveis, como cita o artigo 63, contudo, nada que venha nortear a formação continuada e que abra caminhos para uma educação no ensino superior que permita romper com a educação tradicionalista. Como refere Maria Lucia Vasconcelos (2009, p. 33), na interessante análise que faz acerca da LDB e a capacitação do docente do ensino superior, “há preocupação com a formação dos docentes da educação básica, tendo, até mesmo, a formação pedagógica excepcionalmente explicitada. O professor universitário, no entanto, estaria sendo excluído nos “programas de educação continuada.””

Em junho de 2014, foi lançado pelo governo federal um novo Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005), e o mesmo traz uma série de metas, algumas que, inclusive, tratam diretamente do trabalho e carreira docente. No entanto, assim como a LDB, nada específico para o ensino superior, nem tão pouco para a formação continuada do docente do ensino

---

tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. “Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2013, p.382).

superior. Para melhor clarificar esta afirmação, buscamos evidenciar algumas dessas metas e estratégias e seu modelo generalista, que mais se aproximam ou genericamente se direcionam para o ensino superior, ou esclarecendo melhor, para a formação continuada do professor do ensino superior.

A meta 13 do PNE, em seu texto: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.” (BRASIL, PNE, 2014-2024). Tal meta se traduz um tanto heterônoma, pois ao tempo que convida a elevação da qualidade da educação superior, bem como ampliação de mestres e doutores do corpo docente, não esclarece qual estratégia será utilizada - lembrando, o contexto em que vivemos, onde, segundo afirmação do próprio Ministro da Educação, Mendonça Filho “a educação brasileira vem progredindo, mas a passos lentos, aquém do desejável.” (PORTAL BRASIL, 2017). “A previsão”, segundo o ministro é um aumento orçamentário nos recursos para a educação de “7% em relação a 2016, o que representaria um crescimento de R\$ 9 bilhões para a educação.” (PORTAL BRASIL, 2017). Mas esta previsão - se efetivada - seria o suficiente para dar conta de suprir as carências da educação brasileira e, ainda, elevar a qualidade da educação superior conforme o sugerido na meta 13. De acordo com o PNE - LEI N° 010172 - a meta “16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%”, (BRASIL, PNE, 2001-2010) já trazia a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, porém, não foram encontrados dados que comprovassem ou não a efetivação de tais metas.

O aumento orçamentário de 7% dos recursos para a educação, conforme informado pelo ministro da Educação do Brasil, é terminantemente insuficiente para suprir as necessidades dos novos desafios propostos para aumentara qualidade do ensino superior. Os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), documento que integra um vasto universo de indicadores, buscando aferir, desde a dimensão de mulheres na docência, regularidade de uso das tecnologias por grau de instrução, até a totalidade de valor mútuo - destinado ao Ensino Superior – revelam a insuficiência dos investimentos em educação superior para o cumprimento das metas. Vale dizer que dos 35 países compõem a OCDE e mais nações associadas, o Brasil continua com índices abaixo da média, segundo dados do relatório “o Brasil investe 5.5% do PIB nos ensinos fundamental,

médio e superior” (OCDE, 2016, tabela b4.2). Mantemos uma posição inferior em relação aos outros participantes da pesquisa levada a cabo pela OCDE. A necessidade de investimento para a educação “superior” no Brasil é de 10% do PIB em educação. Somente a partir de 10% (do PIB em educação) seria possível melhorar a qualidade do ensino e avançar na educação, criando o equilíbrio necessário, entre avanço e qualidade de forma consistente. Como maior garantidor para nossa afirmativa sobre a insuficiência orçamentaria, se faz importante destacar, também, que o Brasil é um dos últimos colocados no total de investimento anual por estudante. Ficando à frente apenas de México, Colômbia e Indonésia.

A qualidade da educação superior, de acordo com Dias Sobrinho (2012, p. 26) “deve corresponder à qualidade definida pelos atores supranacionais do mundo científico, de acordo com os imperativos da economia globalizada.” Ainda segundo o autor “diferentemente das práticas mais comuns, a qualidade não é reduzida a seus aspectos quantificáveis e mensuráveis, nem o ensino superior deve ter um único propósito instrumental.” (p. 26). Qualidade medida por índices de produtividade, situação nos rankings, % de sucesso dos estudantes; adequação ao mercado de trabalho; utilização das novas tecnologias de informação e comunicação – afinal, um conceito que é definido a partir de dados quantitativos e que não considera qualidade, por ex., a inclusão dos sectores mais desfavorecidos da população ou a inclusão de novas culturas e epistemologias.

Retomando a análise do PNE, na meta - 14.13) - tenciona-se “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs” (BRASIL, PNE, 2014-2024). Do mesmo modo, questionam-se as transformações da economia, neste caso “mundial”, e os mecanismos a serem adotados, uma vez que, ainda assim, não se encontram definições estratégicas para sustentar tais metas.

Nas estratégias propostas, a 15.11, aspira “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;” (BRASIL, PNE, 2014-2024). Se analisarmos os artigos 63, 66 e 67 da LDB, referidos anteriormente, é possível observar que são ações que já haviam sido previstas e, ou estão, ou deveriam estar em andamento e efetivadas e não justificam estar relacionadas dentro do PNE 2014-2024, como metas e estratégias a serem cumpridas.

Quanto à estratégia 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, PNE, 2014-2024), vem acentuar o exposto na Constituição de 1988, em seu Art. 214<sup>47</sup>.

Apesar das “mudanças” e “avanços” verificados no PNE 2014-2024, tem-se a ideia de que seu desenvolvimento se relaciona com o modo de produção capitalista no Brasil, fomento da iniciativa privada, embora com o incremento de algumas políticas de impacto social, como o REUNI e PROUNI. Conforme dito, nada está especificamente direcionado ao ensino superior e/ou ao docente do ensino superior. As metas e estratégias apontadas foram destaques que, genericamente, buscamos traduzir para o ensino superior, já que o novo PNE sancionado em junho de 2014, é voltado quase que “especificamente” à educação básica e ao professor da educação básica, sem contar o fato de que as metas são desproporcionais aos recursos destinados ao programa, além do importante agravante do PNE estar se firmando com política educacional ligada, apenas, à formação de trabalhadores que atendam as demandas da produtividade, desprestigiando, cada vez mais, uma formação superior atrelada a uma educação autônoma em relação ao neoliberalismo, ao sólido sistema sócio econômico capitalista.

Quanto às Resoluções CNE/CP (Conselho Nacional de Educação Conselho/ Pleno) considerando que a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, revoga as que vigoravam anteriormente, como cita seu art. 25<sup>48</sup>, optamos em desconsiderar os demais citados no texto da revogação e propor a análise a partir da resolução em vigor. O texto da referida resolução, inicia dizendo que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

---

<sup>47</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: 609 I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

<sup>48</sup> Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. (BRASIL, 2015, CNE/CP).



de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 1), bem como traz uma série de considerações que definem a importância “profissional do magistério”, a “valorização profissional,” devendo ser asseguradas pela formação inicial e continuada. Contudo, assim como na LDB, a formação inicial e continuada para o ensino superior só aparece genericamente e sua base central está direcionada, fundamentalmente, para a educação básica, o que serviu para delimitar sua explanação.

Tendo concluído a análise dos documentos nacionais, importante para buscarmos compreender como figura legalmente a formação continuada para o docente do ensino superior, na atual conjuntura em nosso país, seguimos, dando continuidade à pesquisa, analisando os documentos internacionais, cujo objetivo principal é verificar em que medida os princípios genéricos da legislação brasileira se ajustam ou não aos princípios dos documentos internacionais.

### 3.1.2 BANCO MUNDIAL E UNESCO

Principiamos analisando os documentos do Banco Mundial<sup>49</sup>, pesquisando, inicialmente, como o ensino superior aparece na sua perspectiva. Ao longo de toda sua história, o Banco Mundial, passou por diversas modificações. É evidente que o Banco vem ampliando sua missão, assumindo um papel cada vez mais político, mediante a formulação de políticas globais e setoriais, as quais tendem a influenciar a agenda dos países credenciados para seu financiamento. Porém, existem indicadores que prefiguram uma política educacional neoliberal, indicadores que remetem ao capitalismo, aparentando favorecer apenas a classe dominante. Dado o extenso volume que compõe o acervo de documentos do Banco Mundial, optamos em trazer a análise apenas do documento cujos exercícios fiscais se pautam no período de 2012 a 2015 - Relatório nº 63731-BR, a fim de tentar responder às necessidades de nossa pesquisa.

---

<sup>49</sup> “O Grupo Banco Mundial, é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. (...) parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente.” (ONUBR, 2016).

Diante do acima exposto, não inusitadamente, foi possível observar que o ensino superior pouco aparece nos documentos do Banco Mundial, o que neste aspecto, não o distancia muito dos documentos nacionais, visto que o mesmo, similarmente, dá um realce prioritário à educação básica. Existe destaque para a participação das mulheres no ensino superior, cujo índice, segundo consta do documento, tem aumentado constantemente, bem como, “maior qualidade de educação, especialmente para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27) no ensino superior. Quanto à formação continuada, nem sequer é mencionada. Se analisarmos rudemente as diretrizes da LDB, as metas do PNE e os documentos do Banco Mundial, torna-se oportuno inferir, que um bebeu ou bebe na fonte do outro. As metas do PNE seguiram engessadas nos instrumentos de reestruturação produtiva do capitalismo neoliberal, determinadas pelo Banco Mundial. O que eles nomeiam de “estratégias para a superação das desigualdades educacionais” são amparadas por planos como o REUNI, Reestruturação e expansão das Universidades Federais, e PROUNI, que aumenta cada vez mais o número de vagas nas universidades “privadas”. Porém, em ambos os casos, em geral, sem ampliar a estrutura, nem tão pouco investir nos professores e em sua formação inicial e continuada.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais sobre o “incentivo” e influência do BM no que diz respeito à educação superior e à formação continuada, buscamos visitar o conhecido documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)*, e *Prioridades y estrategias para la educación (1996)*, ambos publicados pelo banco mundial. O primeiro documento, de início já nos traz afigura característica de uma política educacional neoliberal, considerando que o mesmo evidencia a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social. Em suas notas “investimentos neste nível de educação ajuda aumentar a produtividade do trabalho e para produzir um maior crescimento econômico de longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1) ressaltando, os traços do tradicionalismo assinalados pelo BM. Ao apresentar suas estratégias de reforma para o ensino superior, faz menção aos recursos públicos, porém, não apresenta projetos de formação continuada do profissional docente, com o intuito de maior valorização do ensino superior:

fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino

superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade” (BANCO MUNDIAL, 1994, 29)

Se analisarmos de forma tácita as estratégias acima propostas, é possível concluir que se trata somente de estratégias teórico-políticas ao redor da educação superior. A primeira visa impulsionar a universidade, mas questionam-se os grandes custos das universidades públicas, incentivando as universidades privadas. Na segunda traz a diversificação de fonte de financiamento. Isso significaria o incentivo à extinção da gratuidade da universidade pública? A terceira traz uma nova orientação das funções do governo no que diz respeito ao ensino superior – o que sugere? Apoio a novas privatizações, reafirmando a extinção das EIS públicas? A quarta orientação, traz a outorgação de prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, apenas com o intuito de fiscalizar e avaliar as IES. Ou seja, a prioridade é o mercado, o valor privado, confirmando as características de política educacional neoliberal, cuja única importância da educação superior é o - desenvolvimento econômico e social - “capital”.

O segundo documento, *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), torna a reproduzir, de forma tácita, as estratégias teórico-políticas - explicita as opções políticas para os países de baixa e média renda, faz frente aos dilemas educacionais, e traz prioridades e estratégias para a educação - semelhantes ao destacado no documento anterior, onde, de forma acabada, busca definir as políticas e estratégias no âmbito educacional, valorando a educação básica e frisando novamente, acabar com o ensino público gratuito das IES:

Um conjunto de medidas, taxas e gastos mais eficiente do setor público pode consistir no seguinte: Ensino básico gratuito, incluindo os custos compartilhados com as comunidades e bolsas para crianças de famílias pobres. E coleta seletiva de taxas para o ensino secundário segundo ciclo, combinado com bolsas para grupos selecionados. Cobrança de taxas para todo o ensino superior público (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11).

É possível observar que no âmbito dos projetos do BM está o combate à pobreza, mas não podemos desconsiderar sua excessiva preocupação com a racionalidade de custos financeiros para as políticas educacionais - assim como nos documentos nacionais - encontramos, uma grande preocupação quanto à organização dos trabalhadores, e, de igual modo, nas políticas para educação pública, direcionadas, fundamentalmente, para a educação básica, porém, uma excessiva preocupação com a racionalização dos custos com educação superior, onde a formação continuada ou especialização do profissional do ensino superior, sequer é lembrada.

O descrito acima demonstra os avanços significativos na história da educação superior no Brasil, contudo, é assustador escorregar ao passado, na década de 90, e, memorar a erupção que avassalou o Brasil – Privatizações, agressões à classe trabalhadora, a força da direita burguesa aliada ao estado – de Fernando Collor e os destruidores “Plano Collor” e Fernando Henrique como consequências das políticas neoliberais dos governos de Reagan (EUA) e Thatcher (Reino Unido) e do consenso de Washington. Segundo o Historiador Britânico, Perry Anderson, apesar de inegáveis avanços do governo Fernando Henrique, seu legado, foi “essencialmente negativo” justificando ao referir que “o regime foi condenado em seus próprios termos”, cuja razão do fiasco, foi o neoliberalismo, um governo caracterizado tipicamente pelo neoliberalismo "*light*" no qual: “A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. (...) os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa” (ANDERSON, 2002, p. 02) e direcionar o olhar à contemporaneidade, em que, no atual contexto, de Trump, atual presidente dos Estados Unidos, e Temer, presidente interino do Brasil, surgem possibilidades de novas concessões e privatizações de empresas públicas, novos cortes destinados à educação, cuja atemorização recai, essencialmente, sobre o ensino superior, além de tantas outras incertezas que estão por vir. Frigotto e Ciavatta, em 2003, parece terem renunciado a situação política, econômica e social atual:

o ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 106).

Como vimos até aqui, essas reformas, têm o poder devastador, e que podem comprometer fortemente a educação no país. Apoiando-nos no esforço de análises de pesquisadores e intelectuais que não declinaram diante de todas essas questões, quando se fala de professores dos ensinos básico e secundário, é possível afirmar que é constante o reconhecimento de que o exercício da docência exige formação continuada. No entanto, ao tratar sobre o ensino superior essa constatação nem sempre constitui referência, o que nos leva a revisitar os documentos da UNESCO - *Declaração mundial sobre a educação superior no*

*século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998), e a Estratégia UNESCO para a Educação 2014-2021.

Será que a UNESCO, ao defender a educação como deturpado “bem público” em seus princípios orientadores, não cria bases para que a educação superior - em especial - venha apenas a se tornar um promissor campo de exploração, um promissor campo de investimentos para o capital em crise? Em seu objetivo estratégico, declara “apoiar o acesso equitativo ao Ensino Superior”, e de certo que “toda pessoa tem o direito à educação” (UNESCO, 2014-2021) e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito” (UNESCO, 1998), é certo que aponta para uma contradição, pois se toda pessoa tem direito a educação, e, se deverá ser igualmente acessível, porque basear-se no respectivo mérito? Bem como traz também “abordar as questões dos professores e melhorar a qualidade do ensino”, mas não menciona em momento algum, modelos de formação continuada, para o docente do ensino superior e, assim como na LDB e nos documentos do Banco mundial, não descarta o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, orientado para a ideia do investimento para o capital.

Como está sendo possível observar nos documentos nacionais, leis, metas, e até mesmo nos documentos internacionais, a educação superior e a formação continuada, aparecem apenas como políticas isoladas, e isso quando aparecem. Ao debruçarmo-nos sobre o plano de ação estabelecido na segunda reunião da cúpula das Américas, realizada no Chile em 1998, é possível observar que é feita uma análise sobre as políticas globais e regionais das diretrizes para a educação na América Latina, porém, não se distingue muito dos demais documentos até aqui apresentados. A ênfase maior de seus objetivos é direcionada para a educação básica e para o ensino secundário - o ensino superior e a formação continuada permanecem surgindo apenas genericamente - e de um modo geral, as ações para alcançar os objetivos traçados e os recursos financeiros destinados para tais objetivos, demonstram certa fragilidade e, ao que parece, intentam permanecer no plano do discurso:

Estimularão sistemas de bolsas de estudo e de intercâmbio de estudantes, docentes, pesquisadores e administradores de educação, por meio de distintas estratégias, incluindo vínculos institucionais, tecnologia de comunicações e estágios que permitam conhecer, em outros países do Hemisfério, inovações pedagógicas e de gestão. Estas últimas contribuirão para o objetivo de fortalecer a capacidade institucional de Ministérios ou Secretarias de Educação, de órgãos de administração descentralizados e de centros de educação superior. (Segunda Cúpula das Américas - Santiago - 18-19 de abril de 1998 s.p)

O plano do discurso traz o estímulo a ser dado às bolsas a serem ofertadas, referem estratégias, mas, não fica claro a forma como tudo isso será posto em prática. Tais objetivos, metas e estratégias, aparentam estar estreitamente relacionados com o cenário político e econômico dos países, o que nos faz manter os questionamentos, sem saber de fato o que esperar.

Dando sequência ao compromisso de explorar os documentos internacionais, buscamos analisar o *texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000*, porém, optamos em não deixar registros, pois o mesmo sequer refere o ensino superior, dado que dirige seu foco para a educação básica e alfabetização.

### 3.2 DOCUMENTOS DA UFABC: RUPTURAS, INOVAÇÕES OU CONTINUIDADES?

A UFABC, fundada em 2005 (Lei Federal nº 11.145), localizada em Santo André, no grande ABC paulista, apresenta-se como um novo modelo de educação superior em ruptura com os paradigmas elitistas de universidade. Logo pela apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2022, p. XIV) se pode entender que o Projeto UFABC ultrapassa o âmbito local e regional. Pretende ser uma referência de excelência e inovação tecnológica em níveis nacional e internacional. Revisitamos o texto, numa perspectiva mais analítica, já referenciado na caracterização da instituição: “a edição de um PDI para uma década se reveste de muitos significados. Através deste documento a instituição se apropria do seu próprio projeto, ao qual imprime o seu próprio ritmo e direção de maneira a assegurar-lhe conformidade com seus valores e missão. (...) No âmbito externo é através do PDI que a Nação e a Região tomam conhecimento das perspectivas e rumos da UFABC, das oportunidades que a universidade abre para os indivíduos que a ela se juntam e para a coletividade que a sustenta. No âmbito interno, ela representa o acordo, provisório que seja, em torno do qual servidores, docentes, técnico-administrativos e alunos uniremos nossas forças para avançar. Em 1822, o Brasil descobria a sua identidade como Nação. Em 1922, proclamava a sua autonomia cultural na Semana de Arte Moderna. Conduzindo-nos até o Bicentenário da Independência, o PDI 2013-2022 haverá de contribuir para colocar o País em novo patamar de protagonismo e soberania.” Como referem os autores que nos guiam na perspectiva analítica, estamos perante um discurso institucional que pretende produzir uma

hegemonia discursiva configuradora das práticas institucionais e, ao mesmo tempo, de caráter nitidamente político.

A comparação do PDI com marcos fundamentais da história brasileira representa a pretensão de uma hegemonia só possível a nível de um discurso retórico, como se uma única instituição pudesse “colocar o País em novo patamar de protagonismo e soberania.” Como referia Foucault (1997, pp. 9-10), “a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade.” Um discurso que manifesta ou oculta um objeto de desejo e, simultaneamente, um empoderamento precoce.

Do ponto de vista da sua organização, a instituição fundamenta-se numa concepção nova de ensino superior, estabelecendo rupturas com alguns paradigmas tradicionais:

A organização da UFABC está baseada numa nova concepção de ensino superior, na qual a flexibilidade curricular se faz presente, assim como a atuação multicampus, o que apresenta grandes desafios à gestão universitária. Também por ser uma Universidade jovem, além de inovadora, a UFABC tem em suas mãos grandes desafios, que são sua implantação plena, seu desenvolvimento e sua consolidação, criando, ao mesmo tempo, novos paradigmas de ensino, pesquisa e extensão, assim como de gestão. (PDI, p. 133)

Indiscutivelmente, estamos perante a quebra de diversos paradigmas resultante das lutas dos diversos grupos sociais que, historicamente, foram excluídos dos processos civilizacionais.

Do ponto de vista dos fundamentos conceituais, a UFABC defende “a excelência acadêmica, interdisciplinaridade e a inclusão social”. Este tripé conceitual representa a diretriz de todo o desenvolvimento da instituição. A excelência acadêmica abrange a pesquisa, ensino, extensão e gestão. Ainda do ponto de vista dos fundamentos conceituais defende-se o princípio ético do respeito acadêmico “como condição imprescindível para o convívio humano e profissional” e o princípio da interdisciplinaridade como uma “efetiva interação entre as diversas áreas do conhecimento”. O princípio da interdisciplinaridade dissolve os departamentos disciplinares como forma de possibilitar e estimular “o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade acadêmica.” A superação das barreiras disciplinares, permite, de acordo com o PDI, uma “interpenetração entre ciência e sociedade” e a “inseparabilidade entre produção e transmissão do conhecimento”. (p. 19).

O novo modelo pedagógico que serviu de exemplo a outras instituições criadas nos governos Lula e Dilma, “visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo caminho e disseminando os aspectos bem sucedidos de seu PDI por todo o país.” (PPI, p. 45). A interdisciplinaridade, como referimos anteriormente, constitui um dos pilares do PDI da instituição. Ela é identificada como “a interação entre áreas e a integração de conhecimentos e apontada como caminho para resolução das grandes questões do século XXI, que exigem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes formações e visões” (...). “Diferentemente das universidades tradicionais, em que cada curso possui seu conjunto de disciplinas, na UFABC todas as disciplinas ofertadas compõem um catálogo unificado.” (p.58). Os alunos de qualquer um dos cursos existentes podem matricular-se em qualquer uma das disciplinas. Verifica-se, assim, que as matrizes curriculares da instituição possuem uma flexibilidade que não se encontra nas universidades tradicionais.

Reconhece-se que a prática pedagógica ainda não se coaduna com estes princípios: as técnicas didáticas são ainda tradicionais, as aulas expositivas e um excesso número de alunos por sala. Faltam projetos de natureza interdisciplinar que ponham em prática e consolidem estes princípios, “intercursos e intercentros que mobilizem a comunidade acadêmica para o exercício destes princípios” estruturantes. Dado tratar-se de um projeto em construção, instituiu-se um Observatório da Interdisciplinaridade que tem como tarefa a organização de formas de acompanhamento e aprimoramento do projeto e das respectivas práticas pedagógicas.

A questão da interdisciplinaridade tem-se afirmado, ao longo do tempo, como a solução para todos os problemas do ensino. Seguimos, nesta matéria, a perspectiva crítica de Tavares (2016). O próprio tempo tem mostrado que é uma questão impregnada de múltiplos equívocos. O primeiro equívoco diz respeito à partilha de poder que a interdisciplinaridade exige. O segundo equívoco prende-se com a ilusão de que a interdisciplinaridade tem um caráter inclusivo. O terceiro diz respeito à tendência para ajustar a realidade a um modelo interdisciplinar.

Genericamente, poderemos inferir que a interdisciplinaridade, a ser possível, seria, apenas, um diálogo entre disciplinas. Por si só, já se apresenta como uma visão excludente em relação aos saberes não disciplinares. Não parece, também, que a interdisciplinaridade seja capaz de dissolver as hierarquias que existem entre as disciplinas pelo fato de o poder se concentrar, essencialmente, nas áreas das chamadas ciência exatas e naturais. O que, nesta



perspectiva, coloca a questão da partilha do poder disciplinar como uma mera retórica. A questão da interdisciplinaridade parece não promover a interculturalidade, o diálogo horizontal entre os diversos saberes, mas, pelo contrário, pode conduzir ao aprofundamento da exclusão de saberes, irredutíveis às dimensões disciplinares. Dado tratar-se de um diálogo interdisciplinar, a dimensão de colonialidade epistêmica é ampliada pela interdisciplinaridade. Se a ausência de departamentos pode, numa primeira análise, dissolver as estruturas de dominação de longa duração e contribuir para a decolonialidade da educação superior, a ausência de um discurso intercultural representa a continuidade da colonialidade do poder e do saber.

No que diz respeito à formação discursiva de ingresso e permanência, a UFABC criou políticas de ações afirmativas com a intenção de “garantir as condições de acesso e permanência no ensino superior público, gratuito e de qualidade a uma parcela da população que foi historicamente alijada desta possibilidade.” (p. 70). Estas políticas de ações afirmativas têm o objetivo de reforçar o papel da universidade pública na formação de cidadãos críticos, transformadores da sociedade e fazendo representar no seu espaço de formação acadêmica todos os segmentos sociais, étnico-raciais e acelerar “a oportunidade de igualdade aos segmentos mais vulneráveis da população”. (p. 70). O discurso institucional, para além da sua dimensão ideológica caracterizada pela clara tomada de posição em relação à inclusão “dos mais vulneráveis socialmente” e de segmentos étnico-raciais, promove uma das dimensões da identidade da instituição.

Uma instituição que apresenta um diferencial relativamente às universidades tradicionais, quer na sua organização e modelo académicos, quer nas matrizes curriculares e na sua flexibilidade quer ainda no sistema quadrimestral de ensino, que possibilita ao aluno maior dinâmica e variedade na escolha das disciplinas, e, ainda, na gestão participada dos vários organismos que a constituem. Por outro lado, nos documentos em análise encontram-se discursos que se cruzam, se contradizem sem horizontes de consenso: a universidade adota um discurso neoliberal e hegemônico no que diz respeito às questões da qualidade e da excelência, querendo afirmar-se nos *rankings* nacionais e internacionais como uma instituição de referência. “A UFABC pode e deve usar os *rankings* e as avaliações como ferramentas na busca da excelência, mas sem abrir mão, (...) da sua individualidade e de seu perfil único que a diferencia de outras universidades nacionais e internacionais.” (p. 28)

O discurso social e de inclusão, por sua vez, parece estar na contramão dessa hegemonia discursiva. Como incluir as populações mais pobres, suas culturas e saberes no

âmbito de um paradigma epistemológico dominante? São estas intertextualidades que, parecem, nas suas contradições, revelam uma enorme distância entre o que é a instituição, o que quer ser e o que realmente poderá ser, encerrando as políticas institucionais em diversos dilemas difíceis de resolver. Isso mesmo se revela na seguinte unidade discursiva:

Para construir consensos sobre o perfil institucional é preciso guiar-se por respostas a algumas grandes perguntas. Quais são os grandes temas que hoje representam os principais desafios a ser enfrentados? A universidade deve ser um espaço de pluralidade de temas e de conhecimentos, ou deve dar ênfase a grandes temas que representem os principais desafios do Século XXI? É possível combinar as duas perspectivas? Como fazê-lo? Quais são as oportunidades e os constrangimentos que o atual contexto do país em geral e da organização científica e universitária, em particular, colocam para uma universidade em formação como a UFABC? No contexto brasileiro e no enfrentamento destes temas situados na fronteira do conhecimento científico é possível conciliar a necessária inclusão social com a busca pela excelência acadêmica? Há um dilema entre estas duas perspectivas ou é possível conciliá-las?(PDI, p. 19)

É verdade que um dos princípios fundamentais da instituição é a afirmação da diversidade e da pluralidade no ambiente acadêmico, quer de público quer de culturas e saberes. Do ponto de vista discursivo, parece não haver incompatibilidade nem dicotomias entre a busca e afirmação da excelência em determinadas áreas científicas e tecnológicas e a inclusão da diversidade. A fuga à excessiva especialização é um dos caminhos e a relação dos projetos de pesquisa e extensão interdisciplinares com os problemas sociais e ambientais parece ser outro percurso a trilhar: “A universidade deve dar conta das demandas sociais colocando os valores acadêmicos como a pedra angular da vida universitária.” (p. 22)

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI exige profissionais qualificados e, sobretudo, que se ajustem ao perfil da instituição. Reconhece-se que os professores, formados em instituições tradicionais, atuam ainda no âmbito da sua especialidade disciplinar manifestando “alguma dificuldade em atuar fora dos limites de seu tópico de estudo, ou mesmo em trabalhar na integração de seu conhecimento com o de colegas de outras áreas.” (p. 46) Para além dos projetos de pesquisa, em consonância com as determinações das agências financiadoras, os documentos analisados não referem nenhum modelo institucional de formação contínua dos seus professores no sentido de promoverem e se ajustarem, nas suas práticas pedagógicas e de pesquisa, aos princípios e perfil da instituição. Construir um modelo inovador de educação superior exige a superação da contradição enunciada. Cremos que a UFABC, desde que obedeça aos grandes princípios fundacionais e não seja asfixiada

financeiramente, poderá ser, como se refere no PDI, (2013-2020, p. 10) “com o seu modelo pedagógico de ensino interdisciplinar uma referência para as universidades brasileiras e influenciar uma reforma do sistema de ensino superior, com difusão de novas práticas e formas para a construção, difusão e transmissão do conhecimento.”

Se tivermos em consideração os discursos das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, poderemos inferir que a dimensão de inclusão no ensino superior proposta pela UFABC se situa na contramão das pretensões do Banco Mundial. É verdade que pretende promover o acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda a “instituições do setor privado de ensino pós-secundário (...) por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes.” (p. 28) A proposta do BM não visa a inclusão de estudantes de baixa renda no setor público de educação superior mas, pelo contrário, conceder financiamentos à iniciativa privada responsável pela “democratização” do ensino superior. Por outro lado, as diretrizes do BM vão no sentido da expansão do ensino vocacional e técnico tendo em consideração as exigências do mercado de trabalho. Na década de 1990, com algumas alterações de incremento das políticas sociais na década de 2000, as reformas educacionais difundidas no Brasil estão pautadas pelo ideário neoliberal, com uma menor participação do Estado, por meio da concepção de um Estado mínimo.

A influência das agências de financiamento internacionais referente ao ensino superior aponta para a diminuição dos gastos dos setores públicos com as instituições federais, assinalando um movimento de privatização das mesmas. Os financiamentos estão dependentes do cumprimento das orientações do BM. Os documentos do Banco Mundial apresentam uma tese de separação entre instituições de ensino e pesquisa e as instituições destinadas somente ao ensino, a finalidade seria concentrar essas duas atividades apenas em algumas universidades públicas, devido ao alto custo, criando, assim, algumas instituições de excelência. Pode concluir-se que o destaque educacional do Banco Mundial não é direcionado à Educação superior, mas, essencialmente para a educação básica no sentido de diminuir os índices de pobreza, justificando a retirada da responsabilidade do Estado com a educação superior, que, consideramos ser um direito de todo o cidadão. Segundo o Banco Mundial, os países em desenvolvimento apresentam um gasto elevado com a educação superior, dessa forma não devem investir em subsídios como “alojamentos e comida aos estudantes; propondo também a cobrança de taxas dos alunos já graduados.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3). Neste sentido, parece haver uma contradição entre as pretensões de inclusão social da UFABC e as propostas do Banco Mundial.

Por sua vez, a UNESCO (1999, p. 13) reconhece a necessidade de investimento na qualidade do ensino superior apostando no treinamento e na atualização dos docentes tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem. Significa, do nosso ponto de vista, o reconhecimento, ainda que sutil, da necessidade de formação continuada dos docentes para que possam responder e corresponder às exigências impostas pelas transformações céleres das sociedades. No que diz respeito ao acesso, e revisitando o texto já referido anteriormente (3.1.), o mesmo documento considera o acesso ao nível superior de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32), fatores que, indubitavelmente, aumentam, consideravelmente, a responsabilidade docente sobre o que se ensina e como se ensina. Todavia, a própria UNESCO (1998) refere que a educação superior deverá ser acessível a todos com base no respectivo mérito e, conclui-se, não como um direito!

### 3.3. O DISCURSO DOS PROFESSORES

Organizaremos o discurso dos professores, de acordo com as formações discursivas que referimos anteriormente, e, por uma questão de maior visibilidade das unidades discursivas, organizá-las-emos em tabelas. Faremos, posteriormente, e para cada uma delas, a análise e interpretação do discurso de todos os sujeitos.

Tendo em consideração o roteiro de entrevista, a primeira formação discursiva foi o resultado da junção entre duas categorias: prática pedagógica e inclusão da diversidade cultural e epistemológica e geradora da questão colocada aos sujeitos: Como insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

#### 3.3.1. INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E EPISTEMOLÓGICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tabela 4.

FORMAÇÃO DISCURSIVA 1 – INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E EPISTEMOLÓGICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma das primeiras estratégias que antecedeu a própria lei, é o acesso no caso das cotas para estudantes da escola pública e étnico raciais. Isso</li> </ul>

	<p>desde o primeiro processo de seleção já a universidade adotou as cotas como uma política de seleção de ingresso na universidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nós não vemos excelência e inclusão como dicotômicas, como dimensões distintas, dicotômicas, senão necessárias, porque também não nos interessa as pessoas aqui se não for para que elas tenham acesso ao que tem de mais avançado ao nível mundial inclusive</li> <li>• Para haver excelência, ela precisa ser inclusiva e a inclusão só se justifica se for para a excelência, porque se não for para a excelência, senão não é excelência, senão não é inclusão</li> <li>• E é interessante, porque a gente insiste muito em diferenciar a inserção social e a inclusão social. Nós não queremos inserir socialmente, nós queremos incluir porque é na inclusão que pode ter esperança de transformação. Porque se for inserção é repetir o que tá e a gente não está sendo excelente porque não vamos estar inovando.</li> </ul>
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesmo em projetos pedagógicos inovadores como o da UFABC tende a predominar aquilo que o Boaventura de Sousa Santos chama de Epistemologias do Norte, isto é, a sobrevalorização do conhecimento produzido pelos chamados países desenvolvidos/ricos (notadamente América do Norte/Europa) e a subvalorização do conhecimento produzido pelos chamados países subdesenvolvidos/pobres (notadamente da América Latina/África). Estas práticas científicas e pedagógicas hegemônicas são refratárias a outros tipos de conhecimento, outros tipos de saberes que não tenham a chancela dos grandes centros globais de produção científica. Assim, no cotidiano das nossas práticas pedagógicas, como no cotidiano das práticas científicas, tendemos a sempre nos referenciar nos mesmos autores e nos mesmos conhecimentos. Em síntese, mesmos nas matrizes pedagógicas ditas inovadoras, há pouco espaço para a prática da Ecologia dos Saberes.</li> </ul>
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu diria que o nosso professor aqui, em graus variados ele já incorporou, ele pode até não aceitar inteiramente, mas ele sabe que é parte da cultura do ambiente no qual ele está inserido, que é esses 3 pilares, excelência, interdisciplinaridade e inclusão são elementos condicionantes das suas práticas. Eu diria pra você que ainda é uma escala muito diferenciada entre aqueles que aderem profundamente, intensamente e aqueles que digamos, só mais formalmente, ou até aqueles que nem formalmente, eu diria que são níveis distintos, acho que tem uma boa parte que sim, que se</li> </ul>

	<p>dedica a tentar construir nessa perspectiva e alguns são mais formais apenas e em uma parcela reduzida que vai recusar, que vai desqualificar o projeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eu insiro formalmente pelo debate (...) sempre que possível - e aí eu tento fazer com que isso seja sempre possível - eu insiro esses conteúdos, essa última disciplina da graduação desse quadrimestre foi identidade e cultura, então dentro da disciplina identidade e cultura você vai trabalhar com formação social do Brasil, então você vai fazer uma discussão sobre as questões da desigualdade, das diferenças estruturais, sobre diferentes aspectos historicamente como que isso se construiu. Na pós-graduação, da mesma forma, até porque trabalho com disciplinas que vão discutir desde aspectos da interdisciplinaridade, até os projetos, a construção dos projetos (...) isso está presente, como um compromisso pessoal mesmo de trazer essa discussão. Sei que muitos colegas tem essa perspectiva, mas isso também não está aferido, não está quantificado dentro na universidade.</li> </ul>
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que eu tenho tentado fazer é fazer convergir os problemas que eu trato, os projetos que eu coordeno com essas atividades de ensino.</li> <li>• Em sala de aula, eu tento primeiro diversificar os assuntos teóricos que eu estou falando</li> <li>• Eu procuro ilustrar isso com uma diversidade de exemplos e linguagens que aproximem isso do interesse do aluno.</li> <li>• E aí eu adoto essas estratégias, para pensar na diversidade de interesses. Por exemplo, quando eu consigo em turmas dar um trabalho final, eu faço uma lista de assuntos e textos em vários campos de ciência e ai eles escolhem.</li> <li>• Outra coisa que eu tento é inserir discussões sobre assuntos regionais, problemas da região, porque a maior parte deles é daqui. Então, eu acho que ai tem uma proximidade maior. Então a, tem o problema da construção da usina de incineração de lixo aqui em São Bernardo do Campo, que são lugares que eles conhecem, ouvem desde pequenos - o lixão do Alvarenga - e ai eu puxo uma discussão sobre agenda, política e tecnologia - como que se decidem grandes projetos tecnológicos - e se eu fizer isso com exemplos no acelerador de partículas na Suíça, eu acho que não vai ser tão próximo do que interessa também, aí eu procuro adotar essas estratégias.</li> </ul>

SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eu tento incluir essa diversidade cultural e epistemológica, respeitando um pouco o campo da filosofia. Eu costumo dizer que a filosofia, ela é anterior às disciplinas, foram as disciplinas que se destacaram dela, então de alguma maneira, não existe filosofia que não seja interdisciplinar, talvez ela seja pré-disciplinar. Então dessa maneira eu tento incluir em minhas aulas de epistemologia, essa visão de que se a filosofia não dialogar com outros campos do saber, então você na verdade não está fazendo filosofia.</li></ul>
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nós trabalhamos aqui basicamente com aula expositiva, então em alguns momentos nós temos menos aulas do que geralmente se tem nas universidades tradicionais, por conta do quadrimestre</li><li>• Essa questão do quadrimestre eu acho que já é um complicador, porque a gente acaba dando menos aula em uma disciplina, do que se dá nas universidades que são semestrais.</li><li>• Uma disciplina como, formação do sistema internacional, é uma disciplina que geralmente tem um caráter bastante eurocêntrico, que conta a história da formação do estado moderno, do chamado sistema interestatal, formação do capitalismo na Europa, então a tendência ao se dar essa disciplina é que se reproduza um certo modelo eurocêntrico de narrativa, de construção histórica. Agora, o meu esforço aqui, até com outros colegas, é tentar superar, se não superar, pelo menos pensar um pouco fora dessa caixinha, pensar para além dessa construção eurocêntrica, então nós incluímos por exemplo, várias discussões sobre África, nessa disciplina, nós incluímos certas perspectivas em relação a própria diversidade cultural em um sentido mais amplo, da diáspora, então digamos, nós conseguimos construir nessa disciplina específica um currículo, não um currículo, mas uma prática bastante diferenciada do que seria essa narrativa eurocêntrica mais tradicional. Agora isso é um pouco da ação do professor individualmente, a UFABC ela tem poucas disciplinas que permitem esse olhar mais voltado para diversidade cultural, etc.</li><li>• Na prática eu percebi que a discussão sobre a questão do negro brasileiro, das populações afrodescendentes e etc, estava quase que nula dentro da universidade, então nós começamos um trabalho para inclusão dessa disciplina, que foi importante para mudar esse quadro, que é a de estudos étnico raciais, voltada para discussão da população afro-brasileira e secundariamente a população indígena.</li></ul>

SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meus cursos eles nunca tem base epistemológica a não sereuropéia, eu procuro não seguir mesmo dentro de uma mesma cultura, as mesmas bases epistemológicas, então assim, eu fui fazendo isso na medida do possível ao longo de todos os cursos que eu dei, tem lugares que restringem, porque você chega e já tem projetos fechados,</li> <li>• Aqui na UFABC, virou militância</li> <li>• Mas eu acho que isso vai muito de tentar quebrar os pressupostos da minha própria área, e mostrar que a gente precisa de epistemologias fincada em outros povos</li> <li>• Então a gente trabalha com as epistemologias do Sul</li> <li>• Eu fui ao longo do tempo também lendo a tradição européia a partir do olhar desses povos mais periféricos, que para o aluno acho que é muito rico. Então era uma práxis que ela é teórica, ela é filosófica, mas eu vou sempre procurando trazer a culturalidade, mas principalmente nesse sentido geográfico</li> </ul>
SUJEITO 8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse foi um aprendizado que eu tive que desenvolver aqui na UFABC, primeiro porque a UFABC é minha primeira experiência em magistério e segundo porque minha formação ela é puramente em economia e ela nunca teve uma preocupação em questionar seus próprios rumos em sentido epistemológico e muito menos da diversidade cultural, então era uma formação muito tradicional dentro da economia heterodoxa de entender as condições estruturais da sociedade</li> <li>• Eu tive que rever minha prática pedagógica e aí olhar, primeiro fazer um questionamento epistemológico e aí tentar torná-la mais diversa, não só em termos de abordagem teóricas e divisões, mas também culturalmente.</li> <li>• A hora que eu comecei a ouvi-los, eu falei, nossa preciso elevar muito o nível do meu discurso, no meu debate, porque eles estão vindo com umas perguntas, e com um background que eu não tenho.</li> <li>• Ao fazer os programas eu conversei com meus colegas que já deram essa disciplina, aqui a gente tem essa vantagem de estar em contato com os colegas de outras áreas</li> <li>• permitir que os alunos viessem com a própria bagagem</li> </ul>
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sempre nos cursos em geral eu trabalho mais de um autor, ou mais de uma autora, em geral, pensando um pouco não necessariamente uma diversidade cultural, mas é uma diversidade, uma certa tentativa que eu faço nos cursos de tentar permitir uma certa reflexividade com relação não</li> </ul>



	<p>só ao ponto de vista dos outros, mas com relação ao nosso próprio ponto de vista e posição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em geral eu tento, por exemplo, no curso que eu estou dando agora três aulas, quatro aulas sobre um determinado autor e eu tento construir sempre a oposição desse autor, dessa autora, de uma forma na medida do possível coerente etc e quase não advogando de forma explícita, mas tentando construí-la da melhor forma possível, até que quando eu acho que de alguma forma eu consegui convencer os alunos, ou trouxe os alunos para dentro do texto digamos eu começo a questionar o texto e mostrar os problemas e aí construo digamos uma outra posição a partir de algum outro autor, de alguma outra autora e eu tenho a impressão que isso funciona muito porque de alguma forma permite que os alunos e as alunas reflitam um pouco sobre a própria posição e assim por diante e permita que eles adotem ou discutam determinadas posições em sala, tanto com relação a cultura, como com relação a preconceitos, como com relação a teorias que eles aceitam como válidas, de uma forma mais flexível, mais ponderada.</li> </ul>
--	---

Consideramos, como referimos no capítulo sobre a abordagem metodológica e, especificamente, sobre a análise de discurso (2.5.1), como técnica de análise de dados (documentais e de entrevista) que o discurso está relacionado, não só com o poder mas também com a perspectiva que os sujeitos têm acerca das funções da instituição nas transformações sociais. O discurso revela, por isso, essa dimensão política e ideológica mas também o compromisso com as transformações sociais. De referir que a instituição UFABC foi o lugar a partir do qual o discurso foi proferido o que lhe confere, indiscutivelmente, uma dimensão de “regulação social e institucional”, ou seja, aquilo “que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 19) e que revela uma ordem do discurso, isto é, um conjunto de relações tanto interdiscursivas quanto entre o discursivo e o não discursivo no âmbito de uma instituição, no caso concreto, a UFABC. Assim, a relação entre o discursivo e o não discursivo manifesta-se no recurso a estratégias institucionais (Sujeito 1) de inclusão social para mostrar que o princípio da inclusão, sendo estruturante, regula todas as práticas institucionais e determina, inclusive, o princípio da excelência: “não há excelência se não houver inclusão,” “é na inclusão que está a esperança de transformação.” Os mecanismos estruturantes, como inclusão e interdisciplinaridade, refere o mesmo sujeito, “abrem espaços para as práticas.” Neste

sentido, parece que o próprio discurso inaugura as práticas, institui-se ele próprio como prática.

Os princípios estruturantes, como o princípio de inclusão, parece terem sido incorporados pelos próprios professores, como refere o sujeito 3. Naturalmente, o mesmo sujeito considera, também, que essa incorporação tem acontecido em graus diferentes em função dos professores e dos seus compromissos políticos. No entanto, face a um discurso promissor e inclusivo do sujeito 1, surge a dúvida de se é possível levar a cabo uma política de verdadeira inclusão no âmbito de “uma epistemologia do Norte” como refere o sujeito 2, havendo pouco espaço para a “ecologia dos saberes” e “trabalhando basicamente com aula expositiva”, como refere o sujeito 6.

Nos diversos discursos nota-se alguma discrepância, possivelmente relacionada com as diversas áreas do saber. Assim, por exemplo, o sujeito 8, da área da economia, considera que a entrada na instituição a obrigou a rever “a prática pedagógica e aí olhar, primeiro fazer um questionamento epistemológico e aí tentar torná-la mais diversa, não só em termos de abordagem teórica e divisões, mas também culturalmente”, o que até aí nunca tinha acontecido, ou seja, não tinha questionado sequer os princípios epistemológicos da sua própria área disciplinar. Este discurso revela, de fato e do nosso ponto de vista, a assunção de um compromisso político com os princípios institucionais quer de inclusão cultural quer epistemológica. Parece, nesta linha de pensamento, que a problemática da inclusão quer social quer epistemológica “virou militância” e os professores procuram apresentar uma dimensão crítica e problematizante em relação às propostas epistemológicas eurocêntricas a partir de autores que se enquadram no âmbito das epistemologias do Sul, como assinala no seu discurso o sujeito 7 ou mesmo a partir de discussões críticas na sala de aula, como refere o sujeito 9. Embora este esforço se desenvolva numa perspectiva individual, como assinala o sujeito 6, há o reconhecimento de que a própria inclusão de novas disciplinas abre horizontes para a discussão de novas questões, como as relações étnico-raciais, fora do âmbito de uma epistemologia eurocêntrica. (sujeito 6).

O discurso dos professores mostra, apesar do esforço de inovação, a dificuldade, já reconhecida no PDI, de adequar as práticas aos princípios inovadores da instituição: “reconhece-se que a prática pedagógica ainda não se coaduna com estes princípios: as técnicas didáticas são ainda tradicionais, as aulas expositivas e um excesso número de alunos por sala. Faltam projetos de natureza interdisciplinar que ponham em prática e consolidem estes princípios, “intercursos e intercentros que mobilizem a comunidade académica para o

exercício destes princípios” estruturantes.” De salientar que, apesar das dificuldades, os professores questionados, de um modo geral, procuram, na sua prática pedagógica, trabalhar com a diversidade cultural e epistemológica (S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9), com a diversidade cultural regional (S4) e utilizando uma linguagem que se aproxime dos interesses dos alunos. (S4). Recuperando a perspectiva teórica de Cortesão (2011), parece que o discurso dos professores questionados revela um compromisso político com os princípios institucionais e a sua vontade em “mudar as regras do jogo,” assumindo, na medida do possível, práticas pedagógicas inovadoras.

De notar que a ausência de marcadores metadiscursivos (FAIRCLOUGH, 2001) no discurso dos diversos sujeitos, tais como “o que se chama”, “o que você chama”, “o que se costuma chamar” etc., que poderia revelar, caso existissem, uma des-identificação dos sujeitos com a própria “causa UFABC,” pelo contrário, o discurso revela uma identidade e compromisso dos sujeitos com os aspectos inovadores e com os princípios estruturantes do projeto UFABC, o que vai ao encontro das perspectivas de Foucault (1997) e Fairclough (2001) quando referem que todo o discurso é permeado por princípios ideológicos e políticos que organizam as próprias práticas.

Uma das questões que ao longo deste trabalho de pesquisa nos preocupou foi a da diversidade cultural e saber se os professores promovem a interculturalidade na sua prática pedagógica. Veremos, de seguida, qual o discurso dos professores em relação a esta Formação Discursiva: diversidade de saberes e interculturalidade.

### 3.3.2. DIVERSIDADE DE SABERES E INTERCULTURALIDADE

Tabela 5.

FORMAÇÃO DISCURSIVA 2 – DIVERSIDADE DE SABERES E INTERCULTURALIDADE	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<p>Pergunta: Eu teria a ousadia de lhe perguntar se considera que para um novo modelo de instituição é mais adequada a interdisciplinaridade ou a interculturalidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A interculturalidade com certeza. Eu vejo que na verdade os modelos ainda tem uma deficiência, porque nós partimos de um campo de conhecimento que são campos de poder, parcial. Na verdade, que tem uma origem datada e territorializada nos grandes centros que é a Europa e América do Norte.</li> <li>• Sem dúvida nenhuma, esse trânsito pelas outras culturas e as outras</li> </ul>

	<p>filosofias, os outros saberes, nos falta, nessa formação. Eu vejo isso com mais permeabilidade já acontecendo na área da própria filosofia, na área das ciências sociais e na medida em que as próprias engenharias começam a discutir o seu desenvolvimento a partir da sustentabilidade e não da para discutir sustentabilidade sem considerar a questão intercultural. Porque ainda mais em um país tropical do sul, onde a maioria da aplicação dos conhecimentos tecnológicos, eu diria, não se adequam a produção sustentável no hemisfério sul. Eu digo isso com tranquilidade, eu sou engenheiro agrônomo de formação, eu tenho trabalhado aqui com agroecologia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu diria que realmente a saída é a interculturalidade.</li> <li>• Grande parte dos docentes, são egressos da própria USP, eu mesmo sou um deles, apesar de que nós temos dos mais, de maior experiência profissional, vamos chamar assim, dos que tem maior experiência profissional, e aí eu digo um pouco por mim e pelos colegas que vieram, a universidade não é o primeiro emprego, desse grupo que a universidade não é o primeiro emprego, aí vieram praticamente todos eles atraídos pelo Projeto Político Pedagógico. O que denota uma certa perspectiva de poder atuar de numa forma interdisciplinar e intercultural, menos tradicional e menos enquadrada nas suas diferentes áreas e isso nós temos docentes nessa situação em praticamente todos os cursos, em praticamente todas as áreas.</li> </ul>
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos primeiros anos da UFABC minhas principais preocupações estavam direcionadas a compreender e a desenvolver a interdisciplinaridade. Só mais recentemente tenho inserido as questões relativas à diversidade cultural e epistemológica na minha prática pedagógica. Mas a importância desta inserção não me foi revelada pelas minhas reflexões sobre a interdisciplinaridade, mas sim pelo ativismo político de colegas e estudantes que colocaram as questões de gênero, raça e homoafetividade na agenda política da universidade. As preocupações com a interdisciplinaridade favoreceram uma postura epistemológica mais aberta e sensível para as questões culturais, mas sem o ativismo político destes colegas e estudantes dificilmente eu teria inserido estas questões na minha prática pedagógica. Agora, no pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), as preocupações com aquilo que o professor Boaventura de Sousa Santos chama de Ecologia do</li> </ul>

	<p>Saberes e Epistemologias do Sul foram definitivamente integradas às minhas preocupações pedagógicas e científicas. Ousaria dizer que só agora, estou conscientemente empenhado, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, em fazer este debate cultural e epistemológico com meus alunos e demais colegas (professores e técnicos administrativos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda me considero um professor tradicional, monocultural, mas definitivamente e criticamente empenhado em superar esta prática tanto em sala de aula quanto nas minhas atividades de pesquisa. No último ano letivo, por exemplo, tanto nas disciplinas de Políticas Públicas quanto nas disciplinas de Ciência Política introduzi temas relativos à gênero, raça e homoafetividade na segunda parte do curso. Na primeira parte continuei utilizando os autores do chamado <i>mainstream</i> acadêmico.</li> <li>• Nos primeiros anos da Universidade, até a criação do Bacharelado em Ciências e Humanidades (BCH), o grande desafio pedagógico era o desenvolvimento da prática interdisciplinar nas salas de aula e nos laboratórios de pesquisa.</li> <li>• A meu ver, a interação entre interdisciplinaridade e inclusão tende a ser mais harmônica do que a interação entre excelência e inclusão.</li> </ul>
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É, com certeza o segundo ponto, eu procuro de fato essa, eu procuro fomentar o debate, procuro valorizar a diferença.</li> <li>• Eu acho um equívoco, mas reconheço o direito das pessoas de serem, conservadoras, eu só não aceito, obviamente, em classes, qualquer tipo de manifestação racista, homofóbica, machista ou coisa do gênero, aí realmente eu não vou aceitar, mas do ponto de vista do plano das ideias, de eu dizer que é contra o estado, é pelo estado mínimo, enfim, é a favor do golpe, isso não chegou a acontecer, mas se porventura acontecer, eu levo a discussão até certo ponto, e, havendo como haverá um certo impasse, eu falo, olha, é um direito das pessoas terem suas posições e a gente, vamos adiante.</li> <li>• Do ponto de vista do corpo discente, a gente tem uma variedade maior, a gente tem uma variedade maior na composição étnico racial e esse é um ponto muito positivo, essa é uma universidade que nós vamos encontrar alunos e alunas negras com uma frequência maior que em outras, no nosso programa de pós-graduação de ciências humanas sociais, nós implantamos, discutimos e implantamos um percentual de cotas, é o único programa da universidade que tem as cotas para afro descendentes e</li> </ul>

indígenas, isso tem modificado a composição, tem sido interessante e para além da questão étnico racial, acho que tem um ponto muito positivo dentro da universidade, que a população LGBT também tem alcançado muito espaço, então a gente tem, por exemplo, a gente tem uma aluna muito engajada, que é uma aluna *trans* que coloca-se de uma forma muito efetiva nessas discussões. Os coletivos aqui dentro dos discentes também tem se manifestado, tanto os coletivos LGBT, quanto os coletivos feministas, então eu diria pra você que a gente tem do ponto de vista de um espectro de presença de grupos sociais distintos, a gente tem um bom espectro, a gente tem uma boa formação e sobretudo, não só uma existência efetiva, mas uma existência também política, porque são grupos que tem se organizado, tem se manifestado, que tem atuado, que vão para o consUni. Que a gente tem várias, em várias oportunidades, seções em que se manifestaram, em que buscaram, que aprovaram moção, estão agora buscando. A gente tem um observatório LGBT dentro da universidade que tá ganhando mais relevância, densidade, a própria coordenadoria de direitos humanos tem privilegiado essa questão dessa discussão e para além das questões étnico racial e de gênero, um elemento fundamental da universidade é a população deficiente, então a gente tem essa preocupação, nós temos não só docentes com um grau de deficiência muito efetivo, muito real, com muitos problemas de locomoção, deslocamento, no entanto que ingressaram não porque houvesse cotas, importante que se diga, ingressaram dentro do contexto do concurso.

- Então assim, eu acho que do ponto de vista de diversidade, a universidade é muito vitoriosa, acho que assim, essa diversidade existe concretamente de fato e existe politicamente, existe até de uma forma cada vez mais orgânica, mais sistêmica, em que esses grupos têm voz, esses grupos são ouvidos, esses grupos se manifestam, sem nenhum temor, ou seja, não há invisibilidade, então acho que isso é importante. Na questão epistêmica, eu já diria para você que é mais delicada.
- O quadrimestre é um desafio, porque o desafio de você ter a questão da profundidade, que o quadrimestre não permite na sala de aula, ou seja, a profundidade, a densidade disso vai ter que ser buscada pelo alunado e ao mesmo tempo saber dosar, saber calibrar a quantidade de informações, de textos que vão ser introduzidos, então eu acho que esse é um dos desafios. Ai, assim, fazer uma discussão teórica sobre a diversidade, como eu te

	<p>falei, eventualmente pode ser feita dentro de uma disciplina como essa de identidade e cultura, agora, reconhecer a diversidade dentro da universidade, acho que isso tem sido possível até pelo próprio modelo que a universidade tem, então acho que dessa forma tem conseguido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Então essa diversidade do ponto de vista da política, houve fricções. Do ponto de vista da, digamos assim, nós temos muitos relatos, que, ai eu não sei se isso atende sua pergunta, relatos de alunas que relatam assédio moral, assédio, com conotação sexual, de professores, mais frequentemente nessa área da engenharias e particularmente no campo da gestão, a gente tem o curso de engenharia de gestão, em que relatos são muitos frequentes, em que os professores fazem piadinhas de mau gosto, teve um relato agora recentemente. A gente na semana das mulheres em março, essa coordenação de direitos humanos que eu ti falei, eles fizeram uma - achei muito interessante - uma exposição que é o machismo de todo dia, eles buscaram relatos que não precisavam ser identificados, de experiências de machismo.</li> </ul>
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu já cheguei a ter 80 alunos, ai fica difícil tudo né, acompanhar. Então acho que a avaliação também depende do acompanhamento e a gente vê, a gente sente isso às vezes com orientandos. Como evolui a qualidade do texto, mas depois de 2, 3, 4 feedbacks, agora como é que eu passo uma prova ou trabalho, para um aluno que eu nunca dei um retorno sobre o que eu espero de uma prova ou trabalho e avalio a prova com base nisso que eu espero que ele não sabe, então para ele é muito arriscado, ele não sabe o que eu estou querendo, como eu trabalho. Então acho que isso é um problema, tanto para conhecer os interesses dos alunos, como para avaliar os alunos.</li> <li>• Tem que correr, o tempo de amadurecimento é mais curto, mas para os alunos tem uma grande vantagem, que eles têm mais oportunidades de fazer cursos diferentes.</li> <li>• Eu acho que eu sou um pouco tradicional, eu espero leitura de textos, tenho dificuldade em visualizar alternativas, mas também eu procuro explicar aquilo por outras linguagens, que não sei se são as mais adequadas. Eu posso passar um vídeo que eu acho superinteressante e eles podem achar um “porre”, acharem chato. Eu acho que eu acabo me referenciando muito em coisas que eu me interesso e também hábitos que eu tenho - como hábito de ler jornais - Eu leio jornal e lendo nas entre</li> </ul>

	<p>linhas, isso é uma coisa que tento fazer eles aprenderem. A uma notícia, às vezes, primeira aula de CTS eu passo ali uma propaganda do “mister músculo”, eles não entendem porque tá passando a propaganda de TV aqui, mas eu quero que eles leiam qual concepção de ciência que está ali, sabe que é uma, que eu acho que, as mídias, principalmente a propaganda, elas diz muito sobre o que a gente pensa, sobre varias instituições sociais, sobre governo, sobre política, sobre ciência, sobre capitalismo, tá tudo ali na entre linhas, acho que as mensagens são indiretas. Quando a gente vê um filme de ficção, quando a gente vê o filme do “HULK”, tá ali a imagem de ciências, de cientista, uma imagem do exército, dos capitalistas, da livre iniciativa. Eu sempre falo - filme americano tem muito exaltador da capacidade individual de se livrar da praga que é o estado ou a sociedade, essa é uma mensagem liberal.</p>
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que maior obstáculo nosso da UFABC e que as pessoas não falam com muita frequência é o tempo, porque nós tínhamos um calendário quadrimestral, que são apenas 12 semanas de aula, contando que duas semanas para avaliação, duas provas e mais a primeira semana de apresentação do curso, sobram apenas 9 semanas, então a gente tenta incluir, mas não é um curso semestral, que possibilite ter folga na ementa para dedicar mais tempo a isso. Acho que é uma questão mais do nosso calendário que é apertado.</li> <li>• Não, eu acho que não, faz parte do etos da UFABC particularmente essa inclusão da diversidade, e outros aspectos acho que não e o que restringe um pouco eu acho que é realmente o tempo. Na verdade, somos até incentivados a incluir as questões da diversidade cultura.</li> <li>• Acho que é justo cumprir a ementa, a inclusão desses assuntos é importante, mas não pode se sobrepor a ementa total, um exemplo é que nós tratamos de uns temas de pesquisas, de investigação última disciplina em da epistemologia, o tema da epistemologia feminista, então ela foi incluída, dentro desse, um assunto diferente, foi incluída e trata-se da diversidade, mas eu não acharia correto só tratar de epistemologias desse cunho, então fazer um curso inteiro só com epistemologia feminista, epistemologia africana, epistemologia do sul, nesse aspecto achei que não seria muito justo com os alunos, se a ementa diz uma coisa e depois o curso se transforma em outra.</li> <li>• Então aqui as questões envolvendo cotas e também o respeito à</li> </ul>



	<p>diversidade é uma luta constante e há vários atores que se dedicam a isso com mais afinco e até com mais resultados do que eu faço.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É, a gente como é um grupo grande, então vai haver essas diferenças assim, quem esta mais na gestão, então vai haver essa preocupação com a inclusão um pouco mais forte do que o pessoal que está só na pesquisa.</li> <li>• É provavelmente na agenda do pessoal de estudos étnico raciais, essa questão da diversidade é mais forte, o que é importante, tá gravando? O importante é que os autores da universidade não barre isso, tem que estimular, mas também não da pra barrar o sujeito que é o lógico e esta na linha de frente da pesquisa em lógica que provavelmente na universidade com seis mil alunos vai ter dois que vão chegar aqui e ter interesse, mas esses dois tem que ter, porque vai ter que ter os dois lados, não da para mobilizar os recursos tudo para isso, mas alguma coisa da linha de ponta e que é realmente difícil e esse estilo de investigação não pode ser dispensado, vira tudo voltado para a diversidade, é uma mescla e cada um faz melhor sua parte.</li> </ul>
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu sou um professor tradicional no sentido da aula expositiva, isso sim, mas faço o possível para sair do óbvio em relação ao conteúdo das aulas e eu acho que isso é relativamente, quer dizer, nós temos colegas aqui que tentam fazer isso, mas não são formados em áreas que não sejam história europeia, mas eles fazem um esforço para isso, para mim é mais tranquilo, porque eu estudei outra coisa que não a história europeia tradicional, então, digamos eu faço esse esforço em tentar desconstruir essa monocultura.</li> <li>• Aula expositiva, nesse sentido é, bem tradicional, agora, pelo conteúdo não, falar coisas novas, que eles não saibam, ver se isso os instiga de alguma forma e provoca, aquele tipo de coisa e isso eu acho que os professores aqui da UFABC, eles são, eles tem essa instigação pra aula, essa disposição pra, eu to falando, eu to generalizando, mas digamos, dentro do grupo das ciências humanas, com o qual eu convivo mais, eu percebo que os professores são bem provocadores, tem essa coisa de instigar o aluno a pensar, e cutucar, não é pra botar o aluno para dormir não.</li> </ul>
SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu promovo todo o tipo de diversidade que você possa imaginar e sou ao mesmo tempo muito tradicional. Gosto da aula expositiva, então não sei muito bem explicar o que eu faço assim, acho que os alunos também não</li> </ul>

sabem. Eu procuro ser afetuosa com os alunos, eu procuro trazer para a realidade deles, eu procuro criar maneiras diferentes de apresentar as coisas. Eu falei para você, eu ponho um autor argelino do lado de um autor alemão, então os confronto. Então assim, eu procuro fazer a coisa de maneira extremamente criativa, absolutamente inovadora, mas as minhas aulas são todas expositivas, e aí o pessoal fala, nossa, ela faz um negócio muito diferente. Mas aí você olha, e se você não estiver escutando o conteúdo, você vai falar, o que tem de diferente – é lousa, é giz – às vezes uma aula tem quatro horas eu ponho um trechinho de um vídeo ou filme e isso não é inovação nenhuma, então assim, acho que tem o lado da tradição, gosto da ideia de que você está ali para trazer a tradição para o aluno, mas ao mesmo tempo eu acho que eu faço uma coisa que é totalmente diferente do que os outros professores fazem, porque o pessoal fala que é muito diferente e eu não sei bem. Mas eu tenho dificuldade de medir o que é isso sim. Porque eu também leio texto, eu levo texto, eu discuto texto, eu dou prova. Eu acho que a diversidade ela é muito epistemológica e eu acho que tem um lance de não vir a tratar o aluno como se ele fosse um absorvente para ficar pegando o que você fala e colocando nele. Mas por outro lado eu entrei muito em várias épocas, (...), muitas vezes na tentativa de fazer algo diferente no ponto de vista pedagógico. Mas eu comecei a achar que fazer isso na escola é hipocrisia, porque você mantém toda estrutura escolar, toda ela, sem exceção e depois, não vou dar prova, porque prova é tal coisa. Não vai dar prova então também não entra na hora, então também não controla a frequência do aluno. Ou seja, eu comecei a me preocupar se a gente não estava só alterando aquilo que de alguma forma era cômodo. Então aos poucos eu voltei para algumas práticas e me preocupa também, como o estudante lida com aquilo que ele está fazendo. Sabe, coisa da seriedade com aquilo que ele está fazendo, de ele ter compromisso, isso me preocupa.

Mas eu não faço nada tradicional em termos de apresentar as coisas cronologicamente, o que se espera então a gente procura inventar uns cursos bem diferentes, fazer referenciais inimagináveis. Eu e o Daniel, no curso que a gente deu no mestrado ano passado a gente colocou Fanon, a gente colocou Said, a gente colocou Sub Comandante Marcos para falar de Chiapas, que, aliás, é filósofo. Ou seja, mestrado é lugar para estudar Heidegger, mas a gente estuda estes caras também, a gente da aula sobre

	Subcomandante Marcos e da o Sartre e vai fazendo um bem bolado.
SUJEITO 8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Então, eu acho que eu era tradicional e me tornei mais do que praticante da diversidade de saberes e da interculturalidade. Eu tenho só um pouco de dificuldade de afirmar a interculturalidade e a diversidade cultural, eu diria que eu estou praticando mais uma diversidade teórica e de abordagens também, de culturas eu acho que eu ainda não cheguei lá. Porque eu estou falando isso, porque depende de como você está querendo interpretar aqui a interculturalidade.</li> <li>• Essa preocupação existe, mas eu acho que faz parte da inclusão também apresentar conteúdos com que diversos grupos se identifiquem. Então, pensamentos de lugares diferentes, então, por exemplo, uma crítica que a gente faz aqui frequente, na discussão de desenvolvimento e a visão euro centrista do desenvolvimento versus uma visão periférica e eu sempre vim com a visão periférica mais da América Latina. Então, através dos colegas aqui e da troca de pesquisa, que a gente foi chegar ao pensamento africano, que é algo que eu desconhecia totalmente e ai isso já vem de uma demonstração de como pode funcionar essa organização da UFABC sem departamento, em que permite essa maior troca entre ciências, isso permite chegar a outras abordagens, e a abordagem de lugares diferentes, que facilita essa interculturalidade.</li> <li>• Eu ajudei a organizar a semana da mulher em março, a primeira mesa chamava a trajetória das mulheres da UFABC, mas propositalmente essa mesa era formada totalmente por mulheres negras. Por quê? Porque não chamou trajetória das mulheres negras? Porque não era para falar das mulheres negras, era para falar das mulheres e geralmente quando se fala mulheres, se isso acontecer, que já é raro, vai até lá, geralmente uma mulher branca, embora não seja a maioria, e ai - tinham alunas, tinham professoras, tinham técnicas e deveriam ter funcionárias terceirizadas, e, mas elas não puderam vir – e aí a fala delas foi consensual em dizer: olha é muito difícil a gente ocupar espaços em que a gente não tem relação de espelho, eu não vejo uma professora negra, tenho poucas colegas negras na sala de aula, tenho poucas colegas, para começar, porque a maior parte é homem, e tenho poucas colegas negras. Então uma aluna me falou, e eu acho que nunca vou esquecer: “eu chego na sala, primeira coisa que faço, conto quantas pessoas tem, quantas mulheres tem e quantas negras tem e geralmente eu vejo que só tem eu. E ai eu vejo um docente falando uma</li> </ul>

	<p>coisa de um mundo que não é o meu e eu não vejo nenhuma conexão com aquilo.” E ai eu pensei, puxa, eu sei o que é estar em uma sala onde a maioria é homens, a gente sabe, acontece bastante, e já é difícil e você ser a minoria da minoria, você tem que tirar uma força interna, porque assim, não tem essa coisa interna, essa parceria, essa coisa do grupo tão facilmente quanto quem é da maioria. Ou seja, tem que fazer um movimento contra-hegemônico muito maior. E ai eu falei, nossa, então isso é uma coisa a se pensar. Então, bom, eu não vou ser a mulher negra na frente dela, não sou, mas posso trazer autoras negras, posso trazer questões do negro, da negra para aula e de alguma forma seria isso um debate, na medida que a ementa do programa permitir, ou no curso e tal, então essa preocupação eu tenho, mas veja que ela nasceu daqui e isso que é muito interessante.</p>
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sei, não sei o que seria um professor tradicional. É, monocultural certamente não, nem os cursos que eu tenho que dar, eu tento fazer exatamente o oposto disso, eu tento sempre o confronto, sempre apresentar os cursos. Em geral que eu tenho que fazer são orientados por questões, por debates, então eu sempre faço isso que eu falei no começo, apresento uma coisa e desmonto, apresento outra coisa e desmonto, dificilmente eu termino um curso por exemplo digamos desmontando várias posições e chegando no final e defendendo uma posição final que eu acho por exemplo que os alunos deveriam adotar, muito pelo contrário, a ideia que eu tento passar nivela, o curso já é exatamente essa diversidade, exatamente essa tentativa de mostrar que há argumentos que apontam para coisas diferentes e que o mais importante dentro da filosofia é desenvolver essa capacidade argumentativa e reflexiva, ou seja, não também argumentar para qualquer posição ruim, mas de fato desenvolver argumentação, mesmo que o aluno siga uma linha completamente diferente da minha. Tá, então eu não seria tradicional, ou monocultural, certamente ou espero que não, meu objetivo é ao contrário, então eu sempre tento juntar. E intercultural porque eu trabalho com filosofia mais contemporânea e vinculada a teoria social, economia, teoria da democracia, então eu sempre trabalho autores de várias áreas com posições bastante diferentes, então eu acho que funciona muito bem. Aqui na UFABC em particular, porque os alunos em geral não são da filosofia, ou são parcialmente da filosofia, então acaba que esse diálogo entre, eu</li> </ul>

	<p>não diria culturas, talvez diferentes, mas muitas vezes, por exemplo, tem uma pessoa na sala que ou ainda está no BC&amp;F, mas tem gente que está já na economia, ou nas relações internacionais, ou filosofia, ou às vezes engenharia, por algum motivo a pessoa tem interesse em engenharia, mas também em teoria crítica e aí é muito interessante que às vezes não é uma diferença talvez cultural entre eles, mas uma forma diferente de abordar questões ou objetos iguais e eu acho isso muito rico, aqui. Porque eu tenho um economista, para falar da questão, eu tenho às vezes uma pessoa que estuda psicologia, uma pessoa que esta pensando aquele ponto de vista da pessoa que estuda relações internacionais e um filósofo e eles estão todos dentro de uma sala de aula discutindo a questão, então eu acho que funciona, esse embate de posições eu acho que tem sido muito frutífero nas salas, eu gosto muito da ideia de que não há só filósofos dentro da sala de aula, que em geral mesmo os filósofos tiveram uma formação interdisciplinar então de alguma forma vem a somar também.</p>
--	--

Manifestamos no subcapítulo 3.2., no âmbito da análise documental, uma posição crítica em relação à interdisciplinaridade que constitui um dos eixos estruturantes do modelo institucional da UFABC. Consideramos que a interdisciplinaridade não altera as relações de poder e hierárquicas entre as disciplinas, mas contribui para o seu reforço. A interdisciplinaridade exclui do diálogo todos os saberes não disciplinares. Por isso mesmo, consideramos que seria interessante colocar a questão com toda a objetividade: se, para um novo modelo de educação superior, que promove a inclusão será mais adequado o conceito de interdisciplinaridade ou se não seria o de interculturalidade. O sujeito 1 responde claramente que o conceito mais adequado seria o conceito de interculturalidade., o que legitima a perspectiva crítica que manifestamos em relação à interdisciplinaridade como uma espécie de jogo de poder entre as várias disciplinas.

A ausência do conceito, de acordo com o mesmo sujeito, acaba por ser justificada pelo fato de o ponto de partida epistemológico ser “um campo de conhecimento que são campos de poder, parcial. Na verdade, que tem uma origem datada e territorializada nos grandes centros que são a Europa e América do Norte.” Pelos discursos dos professores percebe-se que há um esforço de promoção, na sala de aula, de uma diversidade de saberes mas ainda distante da interculturalidade: “essa preocupação existe, mas eu acho que faz parte da inclusão também apresentar conteúdos com que diversos grupos se identifiquem;” diversidade cultural constitui o pressuposto da interculturalidade, mas são conceitos que não se identificam, como

reconhece o sujeito 8: “Eu tenho só um pouco de dificuldade de afirmar a interculturalidade e a diversidade cultural, eu diria que eu estou praticando mais uma diversidade teórica e de abordagens também, de culturas eu acho que eu ainda não cheguei lá.” Por outro lado, os professores reconhecem que não há incompatibilidade entre ser professor tradicional e promotor da diversidade cultural (S2, S3, S4, S6, S7; S8), discutindo com os alunos uma diversidade de temáticas “procurando desenvolver a capacidade argumentativa.” (S9).

Consideramos, pelo discurso dos professores existir alguma “identidade” entre interdisciplinaridade e interculturalidade: o sujeito 9, por exemplo, refere que promove discussões entre diversas áreas, como economia, psicologia, filosofia, relações internacionais e que o debate é muito rico. Por sua vez, e na mesma linha, o Sujeito 3 refere que valoriza o debate nas suas aulas e que é possível “fazer uma discussão teórica sobre a diversidade (...), eventualmente pode ser feita dentro de uma disciplina como essa de identidade e cultura”. O sujeito 2, por sua vez, considera que o grande desafio pedagógico nos primeiros anos da universidade foi, sem dúvida a questão da interdisciplinaridade como estratégia de inclusão social sendo a questão da excelência menos harmônica do que a primeira: “nos primeiros anos da Universidade, até a criação do Bacharelado em Ciências e Humanidades (BCH), o grande desafio pedagógico era o desenvolvimento da prática interdisciplinar nas salas de aula e nos laboratórios de pesquisa. (...) a interação entre interdisciplinaridade e inclusão tende a ser mais harmônica do que a interação entre excelência e inclusão.” O sujeito 1, por exemplo, ao referir-se à questão do binômio inclusão e excelência é muito claro ao referir que a excelência supõe inclusão. Se não existir inclusão, a universidade não poderá ser considerada uma instituição de excelência. Esta questão, a nosso ver, implica que a inclusão se faça a vários níveis: não só no acesso, mas também a nível cultural e epistemológico.

A discussão sobre a diversidade surge no âmbito das disciplinas o que é diferente do reconhecimento da diversidade na própria universidade: “reconhecer a diversidade dentro da universidade, acho que isso tem sido possível até pelo próprio modelo que a universidade tem (...).” Nota-se, genericamente, alguma desidentificação com o conceito de interculturalidade. Como referimos, ele nem sequer surge nos documentos institucionais. Essa desidentificação e afastamento em relação ao conceito revela-se pelos marcadores metadiscursivos utilizados, por exemplo, pelo sujeito 8, tais como: “como você está querendo interpretar aqui a interculturalidade.” Em síntese, parece, pelo discurso de todos os professores que a questão da diversidade cultural, do ponto de vista institucional, é uma batalha ganha mas que não é identificável com a promoção da diversidade epistêmica (sujeito 3). Tal como na Formação

Discursiva anterior, o discurso dos professores é permeado por interdiscursos, intertextualidades de natureza diferente: discursos pedagógicos, didáticos, epistemológicos, institucionais, políticos, ideológicos que concorrem para um mesmo sentido e revelam o compromisso político dos professores com o modelo institucional.

### 3.3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA

Tabela 6.

FORMAÇÃO DISCURSIVA 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na verdade não há nenhum modelo não, eu diria que existem mecanismos que são ainda os tradicionais. De novo, a arquitetura da gestão pedagógica da Universidade, nos permite nos incentiva a um intercambio permanente com outras instituições.</li> </ul> <p>Essa questão não está equacionada, não está resolvida. Equivocadamente se espera que um doutor esteja preparado pedagogicamente para o ensino superior e não é verdade, nós sabemos que não é verdade. Mas até pelo fato de ser todo um corpo docente doutorado, né, que significa dizer como as suas linhas de pesquisa definidas, introduzi-los nessa nova realidade para a formação e tudo mais, tem sido feito em baixa quantidade. É um pouco da, aí até tem um pouco mais de êxito – formar para a educação à distância – tem um paralelo aí, aí às pessoas assumem que não tem formação para educação à distância e se dispõem a participar dos projetos de formação continuada para ensino à distância. Nós criamos núcleos de tecnologia educacionais, oferecemos cursos permanentes de capacitação para isso e tudo mais e tal. Até nisso tem sido muito interessante, porque eu vejo até uma via para discutir educação a distância interdisciplinar, como é que você faz isso interdisciplinarmente. E nesse sentido tem sido interessante - isso nós temos uma política e uma estratégia de conversão e de convergência, do presencial e o ensino a distância e nós estamos fazendo isso a partir das disciplinas, das formações, dos bacharelados interdisciplinares. E nós estamos começando a dar incentivo mesmo para docentes que se disponham a repensar seus planos, seus projeto pedagógicos da disciplina, seu plano de ensino, nessa perspectiva do presencial e do</p>

	semipresencial e a distância e as tecnologias envolvidas nisso e tudo mais.
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creio que a organização e formalização dos grupos de pesquisa possam ser uma alternativa importante à ausência de um modelo de formação continuada. Em primeiro, lugar devemos quebrar a artificial dicotomia ensino e pesquisa. Os trabalhos em grupos de pesquisa podem, simultaneamente, aprofundar o conhecimento epistemológico, metodológico e pedagógico dos participantes. Paraphrasing Paulo Freire, não existe ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esta divisão é artificial. Assim, a formação continuada de professores, deve envolver estes dois elementos centrais da área educacional: ensino e pesquisa. Como disse acima, os grupos de pesquisas podem cumprir este papel na ausência de uma política formalizada de formação continuada.</li> </ul>
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Então, a gente não tem uma política, você já percebeu, não tem uma política.</li> <li>• Não existe uma política e não existe um modelo. Acho que assim e também não existe uma demanda. Acho que é importante isso, não existe demanda dos professores da universidade, por quê? Como são todos doutores, eu acho que existe um grau de autonomia intelectual e até digamos, uma perspectiva que se coloca do ponto de vista dos próprios docentes, de que essa formação continuada vai se dar muito no campo da sua própria pesquisa, ou seja, a pesquisa é uma ênfase muito grande e portanto a atualização, a formação, ela está inserida nos seus grupos, está inserida na sua atualização. Então por exemplo, a gente tem um freqüente, a nossa participação nos congressos internacionais, nas sociedades científicas nacionais e internacionais, isso vai dando aquele, digamos, aquele diferencial mesmo de uma atualização permanente, então, por isso, enquanto formação continuada não tem a gente não tem o político, não tem o modelo e não tem uma demanda, porque isso é suprido, é resolvido pela pesquisa, pelos grupos, por essa perspectiva mesmo de está produzindo, publicando, se atualizando, se renovando.</li> </ul>
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que algum jeito de compartilhar práticas pedagógicas, principalmente os mais novos com os mais antigos</li> <li>• Ter um repositório de planos de ensino, com as práticas pedagógicas e as práticas de avaliação e mesmo conteúdos mesmo, os próprios diários de classe poderiam ser compartilhados</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquele professor que quer renovar o curso ir lá e dar uma olhada para ter ideias e outra seria ter mais encontros dos professores da disciplina e discutir, que acaba sendo muito, a disciplina do professor que tem autonomia, ele acaba tendo, me da à impressão que ele tem um certo receio de expor como ele pratica, a gente senti, porque é muito fácil criticar qualquer coisa que a gente faça, só que eu acho que tem que ter um espírito de critica construtiva, de ganho a ganho. Então eu acho que ter encontros, discussões sobre conteúdos, sobre práticas, seria muito saudável.</li> </ul>
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos reclamam muito da didática, que a gente é contratado como pesquisador e há algum tipo de reclamação que vários professores tem pouca didática, então imagino que algum treinamento a respeito disso é importante e nós não tivemos, seria realmente importante um treinamento mais no ponto de vista pedagógico da relação com os alunos, com a sala de aula</li> <li>• É a formação pedagógica. Isso realmente nós não temos, nós temos bacharéis</li> </ul>
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É, nós estamos planejando os cursos de especialização na área étnico racial, há um pessoal também da filosofia fazendo cursos de extensão</li> <li>• Dos cursos, o que nós temos feito aqui são os cursos de extensão,</li> <li>• De África nós fizemos com todos os coordenadores pedagógicos de São Bernardo do Campo, bem na ideia de tratar a temática da 10.639, então fizemos um curso de extensão razoavelmente longo sobre isso.</li> <li>• Deve haver uns 15 professores, que tem essa preocupação, num total de, diz aí depois, 500 talvez, bom você dar uma olhada aí depois. Acho que são uns 15 professores, os outros são digamos, mais assim, tradicionais.</li> <li>• Eu acho que depende desses 15 professores se eles quiserem fazer algo sobre isso, porque os outros 480 não vão fazer nada, eles não vão se renovar, se reciclar, estudar novas coisas, dificilmente eles vão fazer isso, os que vão é a minoria que se dá a esse trabalho. A reitoria mesmo tinha projetos de fazer..., não vamos fazer um projeto de extensão dessa disciplina de estudos étnicos raciais para BCT, não, então vamos formar os professores nesse assunto, eu falei, olha, isso não existe, quem vai passar a dar esse assunto, isso não é realista. Se vocês apoiam isso, vocês façam a política necessária para a contratação de professores que vão trabalhar com isso. Não adianta ficar com conversa de que nós vamos</li> </ul>

	<p>fazer uns cursos e todos os professores vão vir e vai ser ótimo, não vai, não vai ser ótimo e eles não vão vir e se vier vem obrigado, aquelas questões que nós conhecemos. Eu tenho uma certa experiência no curso de formação de professores, a gente sabe quando os professores querem estar lá ou não querem e a diferença que isso faz, de se fazer um curso obrigatório, você ganha coisas com isso, porque o cara que não quer nem saber desse assunto é obrigado a ouvir, mas ao mesmo tempo, você não pode esperar muito de um cara que é obrigado a estar lá, é completamente diferente trabalhar com quem quer ouvir, está disposto a entender das questões, está aberto a isso, então eu acho que vai depender muito desses 15 professores.</p>
SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A primeira coisa é que os nossos concursos eles deveriam priorizar a contratação de professores, certo, e não de pesquisadores.</li> <li>• Tem universidade que pede para você fazer um plano de atividade acadêmica, que seria ensino, pesquisa e extensão. Então você tem que inventar o que fazer e se você não for da área docente, você se vira. Se você quer entrar na universidade, você tem que dar um jeito. Então eu acho que a primeira coisa é isso, para você pensar, eu vou falar bem da UFABC, porque eu não sei como é o contexto das outras universidades públicas</li> <li>• Primeira coisa para eu pensar em formação continuada de professor, eu preciso pensar antes em ser professor, eu acho que se a gente superar esse problema, a questão da formação continuada vai ser a coisa mais fácil do mundo de resolver.</li> <li>• Eu nem sei como o pessoal da aula no ensino superior sem ter nunca pensado em educação, isso é um problema seriíssimo.</li> </ul>
SUJEITO 8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, elas podem ser interpretadas como uma formação continuada, ai cabe a nós ter essa preocupação de tentar novos caminhos, então isso aí, é que talvez, esse incentivo, que pra, para os novos caminhos, que possa ser reforçado, eu acho que a universidade já tem uma preocupação boa, bastante de interdisciplinaridade</li> <li>• Eu acho que essas trocas da comunidade acadêmica também permitem a formação continuada. Já recebi e já tentei fazer, alguns dos cursos que a universidade promove, mas nunca consegui e a maioria é à distância e eu não tive a disciplina para seguir, principalmente porque o que eu tentei</li> </ul>

	<p>mesmo fazer, eu estava num processo ainda de fazer os cursos e eu estava muito sem tempo e agora na coordenação do NIS eu também não tenho tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Também por outro lado, inicialmente o que pode ajudar na pressão do tempo é essa história de que a gente ainda está preenchendo ainda as últimas vagas do docente, pro bem ou pro mal, e a universidade tá parando um pouco de expandir, então agora que a gente tá nessa fase mais de patamar e lutando para não deixar cair, as atividades não tão crescendo, não está no crescente.</li> </ul>
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gente trabalha muito com grupos de estudo, por exemplo: agora eu tenho algumas orientandas que estão estudando uma autora Benhabib, e alguns outros alunos que de alguma forma manifestaram interesse próximo a isso.</li> <li>• Eu participo desse tipo de grupo de estudos tanto aqui na UFABC, eu participo de um grupo de estudo que é interuniversidades que costuma acontecer na USP e eu participo de um grupo de estudos que ocorre num lugar que chama CEBRAP – Centro de estudos brasileiros de análise e planejamento, que tem também gente do direito, tem gente da sociologia, da economia e etc. E o que acontece nesses grupos de pesquisa que eu acho que são exatamente os lugares privilegiados.</li> <li>• Eu não sei assim um diagnóstico, o que eu acho talvez, em particular na UFABC, eu tenho a impressão que quase todos os professores, senão todos os professores são contratados em regime de exclusividade, o que significa que a gente não só dá as horas aulas, como também no tempo em que não estamos dando aula a gente está em principio vinculado exercendo alguma atividade de pesquisa, eu acho que aqui dentro da universidade, pelo menos com grande parte dos professores que eu converso, atividade de pesquisa de fato que pra mim parece ser essa atividade que permite a formação continuada e etc ela é muito forte.</li> </ul>

A formação continuada constitui, desde o início, a nossa preocupação e, por isso, a elegemos como objeto de pesquisa relacionada, embora, com outras dimensões que consideramos indissociáveis, tais como a prática pedagógica, a inclusão e a interculturalidade. A dinâmica existente entre esses conceitos não permite ter um olhar meramente fenomenológico, abstrato, sobre a Formação Continuada. Todos os professores são unânimes em afirmar que não existe nenhum modelo institucional de Formação Continuada e os

próprios documentos institucionais, como vimos na análise documental, também não referem: “Não existe uma política e não existe um modelo. Acho que (...) também não existe uma demanda” (S3); “Na verdade, não há nenhum modelo não, eu diria que existem mecanismos que são ainda os tradicionais.” (S1). Os professores são contratados como pesquisadores e não como docentes. Todos são doutores e, por isso, genericamente, não sentem necessidade de formação continuada, como refere o Sujeito 6: “Deve haver uns 15 professores, que tem essa preocupação, num total de (...) 500 talvez (...). Acho que são uns 15 professores, os outros são digamos, mais assim, tradicionais.” Ou, como refere o sujeito 7: “Eu nem sei como o pessoal dá aula no ensino superior sem ter nunca pensado em educação, isso é um problema seriíssimo.” Consideram, no entanto, que na ausência de um modelo e de uma política de Formação Continuada, a pesquisa, o ensino e a extensão podem contribuir para essa formação: “atividade de pesquisa de fato que para mim parece ser essa atividade que permite a formação continuada.” (S9). “O ensino, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, elas podem ser interpretadas como uma formação continuada.”(S8); “Creio que a organização e formalização dos grupos de pesquisa possam ser uma alternativa importante à ausência de um modelo de formação continuada. Em primeiro lugar devemos quebrar a artificial dicotomia ensino e pesquisa. Os trabalhos em grupos de pesquisa podem, simultaneamente, aprofundar o conhecimento epistemológico, metodológico e pedagógico dos participantes.” (S2). A preocupação existente na universidade pela interdisciplinaridade e as discussões que acontecem em função desse eixo estruturante, como refere o S8, “essas trocas da comunidade acadêmica também permitem a formação continuada.” Dado que a instituição tem cursos em EAD, há a oferta de Formação Continuada para essa modalidade, como refere o Sujeito 1: “as pessoas assumem que não têm formação para educação a distância e se dispõem a participar.” Nota-se, no discurso dos professores, a necessidade de uma Formação Continuada que possa suprir algumas carências de formação na área pedagógica e da didática até porque, como refere o Sujeito 5 “os alunos reclamam muito da didática, que a gente é contratado como pesquisador e há algum tipo de reclamação que vários professores tem pouca didática, então imagino que algum treinamento a respeito disso é importante e nós não tivemos, seria realmente importante um treinamento mais no ponto de vista pedagógico da relação com os alunos, com a sala de aula.” Como refere Maria Lucia Vasconcelos (2009, p. 33), o professor da educação superior “é permanentemente excluído da formação continuada” o que se reflete na sua prática pedagógica. Na linha dos teóricos Luiza Cortesão, António Nóvoa e outros autores que nos serviram de referência, qualquer projeto de formação encerra um projeto de

transformação da própria ação. Neste sentido, consideramos que os discursos dos professores que foram entrevistados se situa na mesma linha de exigência de uma formação continuada que possa contribuir para responder às exigências de um novo modelo de educação superior e de novos públicos que a ela têm acesso.

### 3.3.4. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tabela 7.

FORMAÇÃO DISCURSIVA 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversava ontem com um colega físico experimental e ele falou olha – só aqui eu comecei a conversar com químicos e com engenheiros de materiais - ele é um desses da velha guarda e ele falou assim – de onde eu vim, eu nunca tinha entrado em um departamento de química e nunca tinha ido até um departamento de materiais – é e um físico experimental, trabalha com matéria condensada, que é matéria, material. E ele falou – mas aqui, se a gente não faz, os alunos nos articulam, os alunos fazem a gente conversar – Então, realmente a nossa formação, até porque nós não temos ninguém formado com esse perfil, que já digo que estamos formando, profissionais interdisciplinares, isso a gente já esta tendo indicadores, mesmo de mercado, disso, da atuação dos nossos alunos nesse sentido, mas a arquitetura da gestão, por não ser tradicional, tem criado este espaço de diálogo interdisciplinar dentre o corpo docente e aí é um processo de formação permanente, né, continuada, ou seja, a gente continua, na verdade continua não, aqui a gente está começando a aprender fazer interdisciplinaridade.</li> <li>• Há espaço para a disciplinaridade, há. Não é proibido você ser disciplinar, no estrito senso da palavra, mas você é provocado ao desafio permanentemente a se integrar de forma interdisciplinar, quer seja pelos grupos de pesquisa, quer seja pela própria demanda dos alunos. Porque nós somos permanentemente solicitados pelos alunos para desenvolvimento do projeto dirigido do bacharelado interdisciplinar.</li> </ul>
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os grupos de pesquisa constituem um espaço privilegiado para a discussão de projetos em diferentes estágios de desenvolvimento: iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado</li> </ul>

	<p>etc. No entanto, é preciso despertar a consciência de que o trabalho científico também é um trabalho pedagógico. Na universidade, principalmente na pós-graduação, não formamos apenas cientistas, formamos educadores. Ocorre, porém, que o modelo de ensino público superior brasileiro privilegia o trabalho de pesquisa. É este trabalho que proporciona <i>status</i> aos professores universitários. Uma prática pedagógica inovadora deveria valorizar igualmente o ensino e a pesquisa, haja vista que, como notei acima, estas são indissociáveis</p>
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem uma questão que eu até sempre coloco em discussão sempre que possível, existe uma expectativa, uma demanda e uma perspectiva sobre tudo dos docentes da universidade, não vou dizer que seja totalidade que obviamente isso não existe, mas de um bom número, que é aquela perspectiva mesmo Humboldtiana, de que você é docente porque pesquisa, você dá aula porque pesquisa, ou seja, que sua atividade, sua prática docente esteja na verdade, seja derivada, seja uma decorrência da pesquisa, então isso é um ímpetus, um ânimo muito grande dos docentes de que aquelas descobertas, aquela produção derivada, seja do laboratório, seja do grupo e das análises que são feitas, que isso seja, esteja presente na sala de aula de uma forma muito efetiva, eu diria que é assim, dentro da universidade, como eu disse, não é que você vai encontrar isso na totalidade, mas isso, uma boa parte dos docentes, eles carregam essa perspectiva, eles trazem esse ânimo operante, operam e atuam nessa perspectiva, assim, de que a perspectiva tem um lugar decisivo na sua atuação, dentro da sua vida aqui, da sua experiência universitária e a sala de aula e as suas qualificações são decorrentes, ou seja, a pesquisa como uma dimensão matricial mesmo dessa atuação.</li> </ul>
SUJEITO 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O produto é da prática pedagógica e a formação do aluno, como a gente mede a formação do aluno, que a gente tem os conceitos de avaliação nacional de cursos e isso é um indicador, mas é um indicador agregado, não é um indicador do curso como um todo, não é um indicador da prática individual, da prática individual a gente não tem. O que tem no Lattes, disciplinas no mestrado e só.</li> <li>• O projeto de pesquisa em geral, tem contato com professores mais seniors, que a gente sempre aprende muito com eles, a gente acaba participando de algum tipo de, às vezes tem integrada no projeto de ensino e a gente tem que expor os produtos de pesquisa e eu acho que</li> </ul>

	<p>isso ajuda em toda a prática de exposição discente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Então é muito diferente dar aula na universidade, que a gente sabe que.. Bom, esse aluno tem uma bagagem mínima para absorver o que vou falar. Bem diferente de quando você tá passando para uma comunidade externa, para um público externo. A gente tem que fazer um processo de interessamento. A pessoa tem que se interessar no que eu estou falando, aqui, ou com meu projeto, com o que eu estou oferecendo, diferente da sala de aula na universidade, que o professor trabalha com esse pressuposto - se ele tá aqui, é porque ele está interessado – ele tem que se interessar porque isso faz parte do componente curricular do curso, que na verdade ele concordou em seguir, então acho que projeto de extensão é muito importante para isso.</li> </ul>
SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A minha formação inicial era como psicólogo, então algumas técnicas a respeito de desenvolvimento e aprendizagem eu tive, só que eu não pesquiso mais exatamente nisso, então atualmente eu uso minha pesquisa como exemplos, ou como uma maneira de estimular os alunos, mas não há um resultado da minha pesquisa que seja dedicado a área educação.</li> <li>• Exatamente, a pesquisa não funciona, pelo menos por enquanto não está funcionando para isso.</li> </ul>
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mim completamente, porque esses cursos de extensão me ajudam a pensar, são parte do meu objeto de estudo também, então junta interesse pessoal, político, acadêmico, para mim tá tudo muito próximo e uma coisa fortalece outra, tá tudo inter-relacionado, tudo dentro dessa área.</li> <li>• Agora, é muito difícil o cara que é formado nisso, essa questão da formação continuada dos professores, que nós estamos conversando, isso é muito difícil. Aqui obrigamos professores a fazer isso, que no BRI especificamente, bacharelado de relações internacionais, ai tem uma coisa específica, porque nós damos várias disciplinas, então estamos longe de ser aquele professor quadrado, que só dá uma disciplina, duas, ou então passa o resto da vida dando duas ou três disciplinas. Então por falta de professores, nós fazemos muito isso, agora, os professores estão reclamando, então vamos ter que dar uma calibrada, mas eu em um ano, um ano e meio, eu dei 7 disciplinas diferentes, não foi em um ano não, foi um ano e pouco, isso pra um professor universitário, é uma formação continuada, eu nunca estudei tanto na</li> </ul>

	<p>minha vida quanto agora. Eu tenho que dar aula sobre assuntos que não domino, então isso é muito difícil, então nós temos na prática, nas relações internacionais especificamente, um processo de formação continuada, quer queira, quer não.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agora, tentando responder sua pergunta, eu acho que ela é uma universidade tradicional no sentido que é eurocêntrico, nesse sentido ela é absolutamente tradicional. Agora no sentido de que ela nasce com cotas, que ela realmente se esforça em realizar uma interdisciplinaridade, ela não é tradicional, enquanto tinha permanência era um elemento a mais para torná-la inovadora, não tem mais, não tem mais é exagero, mas diminui muito, a iniciação científica, diminuiu muito, então..</li> <li>• Eles não têm esses cursos mais tradicionais das ciências humanas aqui, tipo história, sociologia, eles tem o bacharelado geral de ciências humanas que já é em si interdisciplinar, mas como as vezes não tem a base do que são essas disciplinas, gera mais uma confusão do que uma própria interdisciplinaridade e eu me esforço muito para explicar para eles o que seria uma visão mais sociológica de determinado problema</li> </ul>
SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dou muito formação de professor, a gente está fazendo um agora que teve quase duzentos inscritos, então tento fazer curso de extensão, tento fazer formação, divulgar a universidade para as pessoas, dessa coisa de inclusão. Só de pensar nas pessoas da comunidade aqui entrar e todo o resto que é possível assim, acho que já vem muito da tradição. Mas acho que isso não é tanto a práxis pedagógica na sala de aula, ela é prática pedagógica, mas ela é ligada ao espaço como um todo, de estar aqui, de dar apoio, de fortalecer, de ir lá, entendeu.</li> <li>• eu estou tentando me apropriar do Projeto Pedagógico da UFABC na prática entendeu e ainda está em construção isso tudo, to tentando entender o fazer e depois o que você vê acontecendo.</li> <li>• As formações elas são ainda pautadas em transmissão de conhecimento, então eu vou falar de direitos humanos e eu vou levar um conteúdo de direitos humanos para aquelas pessoas. Tudo bem sensibiliza tal, é legal, mas eu acho que a gente teria que preparar o professor para ele poder pensar em qualquer um dos temas que venham se apresentar ao longo do século XXI.</li> </ul>
SUJEITO 8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se houvesse um período em que se consegue sentar escrever a própria</li> </ul>



	<p>pesquisa e a prática pedagógica livre de outras interferências, mas isso é totalmente utópico, não tem, então tem que ser no dia a dia mesmo, e com essa consciência que não é perfeito no começo. Então eu sinto isso muito claramente, tem algumas disciplinas que já dei três vezes hoje e que vejo que a terceira edição foi mil vezes melhor do que a primeira, porque eu aprendi como dar a disciplina, um melhor corte, então eu faço esse esforço de, puts, o quê que deu certo e o que não deu certo naquela matéria, nossa, eu lembro muito bem, que eu dei esse assunto aqui antes do que deveria ter sido dado, então inverte a ordem e isso ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O debate vem de várias abordagens e isso é muito rico, isso me ampliou muito, a partir daí eu acho que tive condições de entrar no NITS e aí recebi o convite para ser coordenadora, quando me tornei a coordenadora e lido com muito mais membros, são 30 membros, e das engenharias, das filosofias, de todas as humanidades, de todas pós graduações, aí sim a pluralidade é incontestável, eu aprendo muito com eles e é mais um obstáculo, de como a gente consegue conciliar as nossas agendas para fazer essa pesquisa coletiva e aí além de permitir a minha formação também enriquece a minha prática pedagógica e me faz repensar a forma de ensinar também.</li> </ul>
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que pode ser uma tarefa difícil para os professores e eu acho que é uma tarefa que todos têm que se engajar e tentar de alguma forma realizar bem e aqui tem um agravante, porque eu dou aula também não só para o BC&amp;H, mas também para o BC&amp;T, o que eu achei que é muito difícil, porque você tem que tentar montar e isso eu acho umas das especificidades mais interessante da UFABC. Como eu não só não dou aula só para a filosofia eu dou aula para outras pessoas de outras áreas das humanas, como eu dou aula também para pessoas que vão ser futuramente, que vão se formar no BC&amp;T, e depois vão ser ou engenheiros, ou físicos e assim por diante, eu tenho sempre a preocupação de na hora de apresentar a questão, fazer com que essa questão seja palpável para aquelas pessoas com as quais eu estou dialogando, mas eu acho que isso é uma coisa que se aprende na prática, eu não fiz a licenciatura para dizer, mas eu acho que teria ajudado bastante e diminuído digamos boa parte do meu trabalho no início, porque foi exatamente essa tentativa de tentar criar uma linguagem que</li> </ul>

	<p>seja rigorosa do ponto de vista da análise do autor, do tema que eu estou discutindo e ao mesmo tempo compreensível e interessante para aqueles que estão me ouvindo.</p>
--	--

Na ausência de um modelo nacional e/ou institucional de formação continuada, os professores tendem a centrar o seu discurso na pesquisa e na interdisciplinaridade como formas de formação dos professores. Os professores são, sobretudo, pesquisadores, mais pesquisadores do que docentes e, neste sentido, consideram que na prática pedagógica se deve estabelecer a relação entre ensino e pesquisa. O sujeito 2 refere que “os grupos de pesquisa constituem um espaço privilegiado para a discussão de projetos em diferentes estágios de desenvolvimento: iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado etc. No entanto, é preciso despertar a consciência de que o trabalho científico também é um trabalho pedagógico” e que pesquisa e ensino são indissociáveis. O sujeito 3 considera que a visão humboldtiana de universidade está muito presente na atuação dos professores. As pesquisas sejam de laboratório, sejam resultantes das análises que são feitas, devem “estar presentes na sala de aula de uma forma muito efetiva, eu diria que é assim, dentro da universidade, como eu disse, não é que você vai encontrar isso na totalidade, mas isso, uma boa parte dos docentes, eles carregam essa perspectiva, eles trazem esse ânimos operante, operam e atuam nessa perspectiva.” A pesquisa constitui, afirma o mesmo sujeito, “uma dimensão matricial (...) dessa atuação” docente, ou seja, a formação levada a cabo por intermédio da pesquisa, é trazida para a prática pedagógica. Discordando desta visão, o Sujeito 5 refere que “a pesquisa não funciona, pelo menos por enquanto não está funcionando para isso, ”o que significa, na sua perspectiva e, possivelmente, relacionado com a sua área, que pesquisa e ensino são dimensões diferentes e que não se encontram na prática pedagógica.

Como se referiu anteriormente, a interdisciplinaridade é um dos eixos estruturantes da instituição e uma das apostas de grande parte dos seus docentes, um verdadeiro desafio, considerando que a sua formação acadêmica foi disciplinar. Se pensarmos, como refere o Sujeito 1, que a interdisciplinaridade é uma dimensão importante da formação continuada dos professores, há um desafio permanente para a prática pedagógica interdisciplinar que, muitas vezes, resulta da própria demanda dos estudantes, mas também dos próprios grupos de pesquisa. Não existe unanimidade no discurso dos professores. Se recuperarmos outras partes de discurso que inserimos em unidades discursivas anteriores, referentes, por exemplo, à questão da interculturalidade, alguns sujeitos referem que a sua prática pedagógica se ajusta mais a um modelo tradicional do que a um novo modelo pedagógico e que a sua formação

continuada está muito concentrada na auto formação: “Eu nunca estudei tanto na minha vida” (S6), que a universidade é, do ponto de vista epistemológico, bem tradicional (eurocêntrica), mas, por outro lado, na medida em que promove a inclusão a partir das cotas de alunos da escola pública e promove a interdisciplinaridade ela não é tradicional (S6).

Pensamos que o discurso dos professores em relação às diversas temáticas não é unívoco. As narrativas dos docentes são, como referimos, “determinadas” pelos contextos institucionais, pelo seu comprometimento político, por quem pergunta e qual a finalidade da pergunta, subentendida pelo sujeito. Encontramos, assim, intertextualidades múltiplas no discurso dos professores que ora se direcionam para questões políticas e ideológicas ora para questões de natureza epistemológica e pedagógica e que, do nosso ponto de vista, revelam algum distanciamento entre o que é a instituição e o que quer ser e pode ser.

### 3.3.5. MODELOS INSTITUCIONAIS E MODELOS PEDAGÓGICOS

Tabela 8.

FORMAÇÃO DISCURSIVA 5 – MODELOS INSTITUCIONAIS E MODELOS PEDAGÓGICOS	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
SUJEITO 1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>É uma abordagem do conhecimento por eixos, quando a gente chama dos seis eixos, há eu poderia ter outros recortes, poderia ter outros recortes, mas eu acho muito feliz a abordagem de abordar o conhecimento universal, humano, a partir dos eixos, que é a matéria, a energia, a transformação a comunicação e a representação, a informação e as humanidades. Eu acho que essa abordagem, que não é justamente uma abordagem disciplinar, nos permite (re)significar e (re)conectar linhas de desenvolvimento do conhecimento que ficaram perdidas depois da revolução industrial e tudo mais e se submeteram a um modelo de desenvolvimento industrial, que é hoje dominante e durante muito tempo vem dominando e tal. Então não submeteram o conhecimento a esse sistema. Que o conhecimento tem outros recortes, o que nos leva justamente a abordagens interdisciplinar, nos permite e cria um campo de abordagem interdisciplinar. O reconhecimento do que nós acabamos de falar, de que só é possível ser excelente se formos inclusivos e a inclusão só nos interessa se for para a excelência e não para a reprodução dos modelos aí existentes e aí pensar e este é um desafio que nós estamos diariamente discutindo e trabalhando e retrabalhando, que é como dentro</li> </ul>

	<p>do estado brasileiro, nos organizarmos administrativamente, gerencialmente para que esses projetos não se engessem e não sejam cartoriais e não assumem as formas tradicionais como o estado se organiza. O que nos leva em discussão a autonomia da universidade brasileira - que não existe – ela está no papel, está na constituição.</p>
SUJEITO 2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo da UFABC é um modelo em construção, mais do que isso é um modelo em disputa. Uma parte da comunidade acadêmica busca moldar a universidade dentro dos padrões científicos predominantes no Norte Global. Trata-se de uma inserção subordinada aos interesses dos grandes centros de produção científica no mundo. Uma agenda exógena, definida de fora para dentro. Uma outra parte da comunidade acadêmica busca afirmar uma agenda de dentro para fora, centrada nas questões prementes para o Sul Global. Busca pensar os nossos grandes problemas econômicos, políticos e sociais, pretende levar estes problemas para o centro da agenda mundial, mas de forma autônoma. Definimos previamente o que vamos estudar e a relevância destes estudos. Trata-se de afirmar a horizontalidade, a simetria e a equidade na produção do conhecimento. Uma relação de igual para a igual entre o Sul Global e o Norte Global. É nesta última perspectiva que a UFABC se diferencia das universidades tradicionais. Uma Universidade consciente do seu lugar no mundo, geograficamente, politicamente e socialmente.</li> </ul>
SUJEITO 3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando eu ingressei na universidade, eu tinha uma visão muito esperançosa da universidade no sentido de dizer o seguinte, se essa universidade der certo, esse país vai dar certo, era um pouco ousado, eu continuo de certa forma achando isso mesmo, porque eu acho que é exatamente quando a gente trabalha nesses dois polos, na verdade são três, porque interdisciplinaridade é uma visão epistêmica relevante de ponta na discussão do conhecimento, na produção do conhecimento, mas eu vou deixar essa dimensão epistêmica um pouco aqui na lateral. Nós somos um país com excelentes produções, contribuições em diferentes campos e com essa dívida social brutal, se a gente conseguir a ponte que vai fazer o resgate dessa dívida social, ou seja, de olhar de fato e produzir resultados de que essa dívida reduza e que não se reproduza os mecanismo que geram essa dívida e ao mesmo tempo fazendo isso em uma dimensão que seja da busca da excelência, da qualidade, da produção, ai eu acho que o país vai dar certo, então eu não aposto muito nisso, aposto e procuro</li> </ul>

	<p>contribuir para que essa universidade dê certo, porque eu acho que é parte dos microcosmos, assim, é como se fosse uma amostragem, depois a gente vai ali e pinça, de um território maior a gente pinça uma amostra e vamos trabalhar com essa amostra.</p>
<p>SUJEITO 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que têm o que é muito válida essa tentativa de sair das fronteiras disciplinares e aí a própria organização da universidade tenta conduzir a isso. Só que aí vem aquele, que é uma velha questão de estrutura contra a agência. Então mais tem uma estrutura, mas o indivíduo ele é formado disciplinarmente, então acho que isso é um processo de modificação da cultura dos próprios docentes e não dos discentes - Ah, eu quero fazer esse curso - não, você vai ter uma formação geral, interdisciplinar que você vai carregar para teu pós BI, mas isso é um bacharelado que você vai ter, é uma formação interdisciplinar, que vai ser base ou não, da tua atuação, porque o BI ele é um curso completo, ele é um bacharelado. Então acho que isso, em termos de estrutura, a UFABC ela é muito inovadora, mas a gente sabe que a estrutura, a instituição, a norma, a regra, ela não muda a cultura individual, não é tão fácil assim. Então acho que esse é o desafio do modelo da UFABC, eu acho que o modelo é muito interessante, pelo menos tem sido em termos de estruturas de inclusão que vai esbarrar mesmo no modelo, que.. Então você vai criar uma estrutura que reconhece diferenças, que reconhece que as oportunidades não são iguais para todos, mas você vai preencher essa estrutura com um exército de meritocratas, então vai ter um conflito das regras, da instituição com o indivíduo. Isso é uma regra para qualquer instituição, mas também o processo de mudança cultural.</li> <li>• O fato de a gente estar num centro dessa sua excelência tradicional, isso acaba nos deixando a gente menos livre para inovar, porque a gente tá mais amarrado nos modelos de excelência e também nas instituições que exigem esse padrão, então a gente tem que manter o conceito do curso de pós-graduação nota 7, isso não é gratuito, isso não veio sem custos, isso cobra um preço que não é só, não são só coisas boas que saem disso. Então se a gente tem uma nota 7 é um sinal de que a gente tá indo bem - em alguns aspectos - mas é um sinal que tá se descuidando de outros. Talvez isso seja uma limitação nossa, o fato também de muitos professores nossos virem das tradicionais.</li> </ul>

SUJEITO 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que de alguma maneira nós avançamos nesse aspecto da inclusão, mas eu acho que a tradição não é uma coisa que seja criticável por si mesma, acho que, como eu tinha dito, o importante seria esse desenvolvimento da zona proximal, ainda manter a seriedade do trabalho acadêmico, a dedicação, o aprofundamento e mesmo a questão na filosofia da erupção das pessoas. Não é mau a pessoa ler bastante, estar ligado a uma cultura erudita. Então eu não sou favorável de que a universidade se torne popular, digamos no mau sentido, acho que tem que haver uma aproximação da universidade com a sociedade, mas isso pode ser feito de duas maneiras, ou a universidade que adere aos valores da sociedade ou por outro lado - e pelo que a gente tem visto - isso não significa que a sociedade apresente valores que devam ser aderidos, ou por outro lado, essa aproximação se faz com a vinda da sociedade para mais próximo da universidade. Eu estaria mais disposto a o segundo caso. Eu acho que a universidade tem a missão de ser um polo de difusão do conhecimento – a palavra não é boa – mas ela não deve se rebaixar, não acho legal que a fim de popularizar a universidade ela perca seus valores e se transforme naquilo que eu tinha falado “um grande <i>college</i>”, que é só uma espécie de empresa de bater carimbo em diploma.</li> </ul>
SUJEITO 6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acaba se aproximando muito na prática do modelo USP. Pode ter um discurso diferente, digamos, para chegar na USP, veja a briga que tivemos, hoje estamos até mais avançado que a USP, porque a USP tá se fechando para isso e nós temos 7 professores que trabalham com a temática étnico racial, mas não é nada substancialmente diferente.</li> <li>• Isso é difícil de responder, eu não sei, não tenho uma profunda convicção sobre isso, veja, a UFABC surgiu para resolver um problema específico que é o fato de que as universidades federais eram pouco tecnológicas do modo geral, então aqui se pensou a UFABC para suprir esse fato, é isso, essa é a questão. O que havia de novo nisso, quer dizer, isso em si já é novo, para além disso. Ela nasceu com cota social, racial, ok. Ela tinha um programa em que já existia interdisciplinaridade dentro do debate de ciências de tecnologia. Essa interdisciplinaridade conforme foram abrindo os cursos de ciências humanas, ele se ampliou, hoje envolve também curso das duas ciências, o curso de ciências tecnológicas. Então nesse sentido ele é inovador, é interessante a visão que você tem da ciências</li> </ul>

	<p>humanas é uma visão tradicionalista, poderia ser muito melhor no sentido de que mais atualizado a discussão internacional de ciências humanas, esse debate sobre eurocentrismo, é um debate que faz se internacionalmente, mas enfim, tá consolidado desde 20 anos, isso não foi o fulano ou beltrano que inventou. Não foi o Boaventura, ou o Said ou Guerreiro Ramos que inventou, isso é um debate que foi colocado nos anos noventa e várias, no âmbito de várias organizações que trabalhavam com ciências humanas. Então, digamos hoje, esse é um debate importante pro projeto das ciências humanas, uma ciência humana não eurocêntrica é mais ciência do que uma ciência humana eurocêntrica, e agora, compreender isso deveria ser algo importante para todas as pessoas que trabalham na área de ciências humanas, mas não é assim que é visto no Brasil, porque o Brasil tem uma formação acadêmica muito eurocêntrica. Que eu qualificaria só quase como um racismo epistemológico.</p>
SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu tenho dificuldade de falar isso, porque eu não sei assim, porque eu venho para cá muito resistente a várias coisas, principalmente a essa coisa de o aluno não estar em um curso.</li> <li>• Eu achava que era assim, que o aluno entrava aqui para fazer um bacharelado e então ele faria esse bacharelado por tipo dois anos. Ele faria um bacharelado. Que ele ia fazer então uma sequencia de disciplinas e que em dois anos ele ia terminar - bacharelado de ciências humanas, bacharelado de ciências de tecnologias – e que depois ele escolhia um curso, então daria dois anos, aí dentro das disciplinas que ele viu, ele gostou mais disso ou daquilo e ele ia escolher, o que eles chamam aqui de pós BC&amp;T ou BC&amp;H. Aí ele escolheria filosofia, ou economia, ou tal, eu achava que era isso. Não é isso. Eu vim um pouco resistente a esse modelo, porque eu pensava, será que não prejudica a formação específica, o cara tá, e o pessoal fala, não, mas ele fica mais anos na faculdade. Eu falava, mas será que para fazer uma graduação precisa de mais anos, o cara que é pobre e trabalha, consegue fazer uma graduação de seis anos, né, é estranho e tal.</li> <li>• Quando eu cheguei aqui, o que quê eu descobri: primeiro que a gente tem alunos muito inteligentes, entendeu, e inclusive alunos que são muito inteligentes e são frutos desse processo, então aí eu achei interessante. Aí eu comecei a ver que eu estava dando aula de filosofia para um aluno, por exemplo, falando de filosofia da mente vamos supor, e de repente o cara</li> </ul>

começava a me contar da aula que ele teve que construir um robô. E aí eu descobri que o aluno da filosofia, e o aluno de filosofia nunca tinha construído um robô. Os alunos da filosofia estudavam Platão, Aristóteles, Kant. E eu descobri como isso era interessante, era genial e aí eu nunca construí um robô.

- O que eu comecei perceber que me preocupa muito, os alunos não tem turma, nem um deles tem, eles não têm turma, não existe turma, cada um deles estuda, escolhe o seu caminho o tempo todo, todo quadrimestre da disciplinas. Mesmo que a disciplina seja obrigatória, ele não está em um curso, ele demora para estar em um curso e ela não precisa ser feita naquele quadrimestre, então mesmo que vários do mesmo curso façam a obrigatória, ele não precisa estar fazendo numa turma com o colega. O que significa isso, raramente, os alunos estão nas mesmas turmas, eles não estão com os colegas, então se eu e você fizermos filosofia aqui, a gente dificilmente vai se encontrar na mesma sala, a menos que a gente combine, vamos fazer aquela disciplina, o problema é que a sua vida é diferente da minha, porque eu moro aqui, você mora lá, então talvez para você fique melhor o horário, então não dá. E isso criou duas coisas que eu acho muito preocupantes, que eu acho que é caso de intervenção psiquiátrica já, de saúde pública. Você tem um isolamento muito grande, assustador, então esses meninos eles não tem lugar de convivência, entendeu, então eles não tem aquela liga da turma que vai se formar
- E eu sinto que tem um isolamento, um sofrimento, psíquico muito grande, eles não fazem reuniões para discutir as coisas do curso, entendeu. Isso que a gente está fazendo aqui, que tá olhando uma para outra há uma hora, isso é quase impossível entre alunos jovens da filosofia hoje. Impossível, não consigo imaginar isso.
- Os alunos se queixam, eles se queixam é porque não necessariamente as práticas dos professores estão ajustadas a desencontro, imagina o que é fazer um trabalho em grupo, quando você tem essa confusão toda. Eu não sei, eu acho que essa pergunta ela é inclusive respondida pelo aluno do que pelo professor. Porque quem vive isso é o aluno, entendeu. Quem vive esse projeto pedagógico é o aluno. O professor, Sandra, tem professor que vive o projeto pedagógico da outra Universidade que ele tinha, tem o outro que nem sabe do que se trata, tem o outro que inventou um projeto na cabeça dele que é a interdisciplinaridade e aí ele usa esse. Aí o aluno



	<p>não, o aluno vive esse projeto, ele vive no dia a dia. E eles também o que eles chamam de liberdade, que isso também é um problema sério.</p>
<p>SUJEITO 8.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro eu preciso pontuar que eu não sou uma grande, eu não sou uma estudiosa na educação e nem tenho uma avaliação geral dos modelos de educação superior, mas da experiência que eu tenho, do que eu observo, eu acredito que a UFABC é bastante moderna e de vanguarda no sentido de propor um projeto pedagógico muito pós-moderno, vamos dizer assim e que concilia e tem esses três pilares fantásticos, que é a interdisciplinaridade, a inclusão e a excelência, que sim, podem andar juntos e que tem uma preocupação constante em si renovar e que mantém essa olhar para os movimentos pedagógicos educacionais no mundo, tentando se atualizar, sem se enrijecer, o que é muito difícil em uma instituição que cresce em um modelo não só no projeto pedagógico, mas também administrativo da UFABC é bastante interessante de não haver departamentos, de haver só 3 centros e esses centros congregarem diversas ciências e de ter dois grandes conselhos - o conselho do estado, o conselho de ensino, pesquisa e extensão - para decidir os temas acadêmicos em geral e esse modelo administrativo também é muito interessante e que torna os processos mais céleres, embora que ainda é longe do ideal, mas que eu acho que para uma instituição publica é bem fora da média, na forma como a gente consegue encaminhar processos e fazer acontecer novas ideias, então a UFABC é incrível como que cresceu exponencialmente em 10 anos. Tantos cursos de graduação, de extensão, de pós-graduação, agora de aperfeiçoamento também. Então assim, nossa, para mim como docente daqui, o que também me faz gostar muito, além do alunado, é essa possibilidade de criar, de ter uma ideia e tocá-la para frente e não encontrar entraves burocráticos e também teóricos de abordagens, bem no estilo do Bourdier mesmo que eu aprendi aqui durante as minhas aulas, do grupo científico não permitir, porque sei lá, de alguma forma contradiz o paradigma prevalecente daquele momento, daquele grupo, então eu acho que na UFABC esse paradigma ele é muito mais flexível, ele é muito mais amplo e permite mais criação, mais novidades e atuação coletiva de uma forma mais real, do que os outros lugares, mas isso também voltando a dizer, isso é uma percepção minha, porque também não tenho amplo conhecimento sobre como funciona todo modelo educacional no país.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos modelos tradicionais de ensino e de administração, eu acho que com certeza, se distância, eu acho que no discurso, nosso projeto pedagógico e nosso funcionamento, ele deveria não ser elitista, ser contra-hegemônico, digamos assim, mas isso não acontece totalmente, eu acho que não seria real dizer que na UFABC não é elitista totalmente, eu acho que pode ser que em algumas áreas, sim ainda aconteça, pelo próprio fato de ser um ensino superior de ponta e financiamento amplo, nos torna um grupo privilegiado, e que tenta fazer a inclusão, mas assim, ele começa em um corpo docente, que não tem essa inclusão totalmente realizada, então inclusive, na composição da categoria docente a gente ainda teria muito a melhorar na representatividade dos grupos</li> <li>• Existem caminhos tentando ser traçados, mas ainda, até pela forma como nasceu, de tudo que vem de cima para baixo, acho importante na transição, tem que acontecer, mas ela vem pronta e a estrutura começa em um ponto de partida específico e nesse caso hegemônico também e alguns discursos dentro da universidade, não deixam de ser elitistas também, porque a busca pura pela excelência, depende de como se interpreta excelência, mas se interpretação de excelência for meramente como está nos rankings internacionais hegemônicos, aí a gente não está promovendo inclusão, mas na minha interpretação a excelência está em vários lugares, e também nos principais diurnos, e pertencer a esse lugar, mas através de pesquisas inovadoras e que promovem a inclusão, então dá para fazer isso num caminho diferente, mas ele não precisa ser tradicional.</li> <li>• A gente pode simplesmente ignorar os rankings principais e estar em outros lugares que nos interessa, mas de repente não conta nada para a excelência acadêmica</li> </ul>
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho muito interessante que os alunos possam prestar o ENEM e que possam entrar em grandes áreas e que possam em um primeiro momento cursar disciplinas diárias, distintas, mas primeiro, é muito difícil para o aluno, porque eu lembro, você sai do ensino médio que você tem um número x de matérias e você tem de escolher já uma coisa muito específica e eu acho que a ideia de ter grandes áreas no BC&amp;T e no BC&amp;H no qual os alunos ingressam e conseguem cursar disciplinas distintas e a partir já desse contato direto com as diferentes áreas e conseguir ir percebendo quais são os temas de interesse é bom, porque permite que o aluno tome uma decisão já mais informado sobre o que ele</li> </ul>

	<p>quer, caso ele queira fazer o bacharelado específico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que é uma universidade que até onde eu tenho visto, ela é muito mais aberta ao diálogo com alunos e etc do que várias outras universidades, mas eu não sei até que ponto, por exemplo, essa preocupação em não ser elitista vai conseguir se concretizar diretamente ou efetivamente, porque eu não sei a partir de agora, por exemplo, se a universidade vai dispor de recursos.</li> </ul>
--	---

Refere-se no PDI da instituição que com “o novo modelo pedagógico se pretende revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo o caminho e disseminando os aspectos bem-sucedidos (...) por todo o país (BRASIL, p. 45)”. Já tivemos a oportunidade de apresentar e discutir os dois eixos estruturantes (inclusão social e interdisciplinaridade) que, juntamente com o modelo pedagógico, representam os aspectos inovadores do novo modelo de educação superior da UFABC. De acordo com o discurso dos professores, sujeitos da pesquisa, a UFABC é, contrariamente a outras federais, uma universidade mais aberta ao diálogo com os alunos, menos elitista (sujeito 9), uma universidade de vanguarda diferente das outras federais e que assenta o seu projeto inovador nos pilares da interdisciplinaridade, inclusão e excelência (sujeito 8).

Tendo em consideração os modelos tradicionais de ensino e de administração, a UFABC distancia-se no discurso, no projeto pedagógico e no funcionamento (sujeito 8). Todavia, parece que não pode ser considerado, de acordo com o mesmo sujeito, um projeto contra-hegemônico e antielitista dado que “em algumas áreas é um ensino superior de ponta e financiamento amplo, o que nos torna um grupo privilegiado.” Um dos professores (sujeito 6) considera que o modelo UFABC se aproxima, na prática, do modelo da USP: “Pode ter um discurso diferente, digamos, para chegar na USP, veja a briga que tivemos, hoje estamos até mais avançado que a USP, porque a USP está-se fechando para isso e nós temos 7 professores que trabalham com a temática étnico racial, mas não é nada substancialmente diferente.” Não se entende exatamente o que o referido professor pretende dizer ao afirmar que os modelos são parecidos. Pelo discurso do mesmo professor relativamente a outras formações discursivas, pode-se inferir que ele considera que tal como a USP, também a UFABC é uma universidade tradicional, que a prática pedagógica dos seus professores é tradicional e que, por isso, para além da inclusão e interdisciplinaridade se aproxima dos modelos tradicionais.

A maior parte dos professores não trabalha de um modo interdisciplinar, mas continua a reger-se pelos princípios da disciplinarização. Recuperando o discurso do Sujeito 6, que

pode justificar o seu posicionamento em relação ao modelo institucional, ele refere: “Deve haver uns 15 professores, que têm essa preocupação, num total de 500 talvez (...). Acho que são uns 15 professores, os outros são digamos, mais assim, tradicionais.” O sujeito 3 também refere que a maior parte dos professores da instituição é tradicional e não pratica a interdisciplinaridade. Pensamos que surgem algumas contradições quando confrontamos o discurso dos professores. O sujeito 4 refere que “ em termos de estrutura, a UFABC (...) é muito inovadora, mas a gente sabe que a estrutura, a instituição, a norma, a regra, ela não muda a cultura individual, não é tão fácil assim.” O grande desafio do novo modelo é reconhecer as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior e promover a inclusão. Só que, afirma o mesmo sujeito: tudo isso esbarra com a burocracia que parece ser impeditiva de todo o processo de inclusão.

O fato de a instituição ter um novo modelo pedagógico é importante para o aluno, “quem vive um novo modelo pedagógico é o aluno”; o professor continua a reger-se por um projeto pedagógico que traz de outra instituição (Sujeito 7). Finalmente, o sujeito 1, com um discurso mais institucional e político, aborda as inovações da UFABC por dois prismas: por um lado, a abordagem interdisciplinar do conhecimento que permite (re)significar saberes que foram esquecidos depois da revolução industrial, abordar o conhecimento por outro prisma que não seja o disciplinar. Por outro, a questão da inclusão e sua relação com a excelência: “só é possível ser excelente se formos inclusivos e a inclusão só nos interessa se for para a excelência e não para a reprodução dos modelos aí existentes. Este é um desafio que nós estamos diariamente discutindo e trabalhando e retrabalhando, que é como dentro do estado brasileiro, nos organizarmos administrativamente, gerencialmente, para que esses projetos não se engessem e não sejam cartoriais e não assumem as formas tradicionais como o estado se organiza. O que nos leva à discussão da autonomia da universidade brasileira - que não existe – ela está no papel, está na constituição.”

## CONCLUSÕES

Recuperamos, nesta parte final, o objeto de pesquisa que construímos e problematizamos no capítulo I deste trabalho: formação continuada dos professores da UFABC, na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. A UFABC propõe, nos seus princípios institucionais, afirmar-se como um novo modelo de educação superior, estabelecendo algumas rupturas com o modelo tradicional ou clássico de universidade, inovando, sobretudo, em três eixos estruturantes: a inclusão social decorrente de uma política de 50% de cotas para alunos da escola pública, a interdisciplinaridade como consequência de uma outra visão que supera na estrutura organizativa, os departamentos e as disciplinas e um novo modelo pedagógico.

Recuperamos, também, a questão nuclear de pesquisa que nos orientou ao longo deste trabalho, que subdividimos em questões derivantes (referidas na introdução e no subcapítulo: construindo e problematizando o objeto de pesquisa): como se organiza a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural? Sempre referimos, com suportes teóricos de referência na área da formação de professores (Nóvoa, Behrens, Sacristán, Cortesão, Tardif e outros) que a formação continuada dos professores só faz sentido na sua relação com a prática pedagógica, visando transformações nessa mesma prática. A formação continuada não é um fim em si mesma, mas visa, no caso específico da UFABC, pôr em prática os princípios inovadores da matriz institucional. Não basta afirmar que os princípios são inovadores, é necessário pô-los em prática, que eles sirvam de fundamento às práticas pedagógicas, de pesquisa e de extensão, tripé que caracteriza qualquer universidade pública.

As conclusões da pesquisa apontam para a inexistência de um modelo institucional de formação continuada e para a existência de rupturas substanciais entre o discurso institucional da UFABC e o discurso das agências reguladoras, sobretudo no que diz respeito às problemáticas da inclusão social e da proposta organizativa da instituição. Apontam, também, para uma contradição entre os princípios defendidos e a prática dos seus profissionais. Os professores foram, todos eles, formados em universidades consideradas tradicionais, no âmbito da disciplinarização. Como se afirma em alguns discursos e como referem os teóricos Nóvoa e Cortesão, a tendência do professor universitário é ensinar como foi ensinado, é, afinal, seguir o mesmo modelo pedagógico.

Os documentos não referem nenhum modelo institucional de formação continuada dos

professores e é reconhecida uma considerável dificuldade dos professores na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e ajustadas aos princípios epistemológicos e políticos defendidos na matriz institucional. O princípio da interdisciplinaridade é considerado estruturante nos modelos institucional e pedagógico. Por existirem, ainda, poucos trabalhos de pesquisa sobre o objeto em análise, considera-se que esta pesquisa revelou algumas fragilidades institucionais e desajustamentos entre as práticas profissionais e os princípios institucionais e, simultaneamente, um discurso híbrido, umas vezes em consonância com o discurso das agências reguladoras, outras em dissonância.

O discurso dos professores, na sua generalidade, revelou um compromisso político dos professores com o projeto institucional, mas, simultaneamente, algum ceticismo em relação à sua viabilidade no que diz respeito, por exemplo, à inclusão cultural e epistemológica. O próprio discurso sobre a interdisciplinaridade não se apresentou consensual. A formação disciplinar é um obstáculo à interdisciplinaridade, à saída de determinados feudos epistemológicos. Criticamos o princípio da interdisciplinaridade por considerarmos que ele não responde ao desafio da inclusão cultural e epistemológica, pelo contrário, promove o diálogo entre as disciplinas, excluindo desse diálogo os inúmeros saberes que decorrem da multiplicidade cultural. Consideramos que o princípio da interculturalidade, em consonância, aliás, com alguns discursos dos professores (sujeitos 1, 2, 3, 6) responderia melhor aos desafios da inclusão. Por termos constatado que alguns professores estabeleceram, erradamente, uma identidade entre diversidade cultural e interculturalidade, também por isso se justificaria a existência de uma formação continuada para a interculturalidade que pudesse dar sentido às práticas pedagógicas.

A formação continuada dos professores da educação superior revela-se como um desafio e uma prioridade incontornável, não apenas em nível científico – ao qual, eventualmente, os projetos de pesquisa poderão responder – mas também a nível pedagógico. Para isso apontam todos os estudos dos teóricos que nos serviram de referência, trabalhados no subcapítulo do referencial teórico.

Consideramos, finalmente, que a questão que orientou a pesquisa realizada foi respondida de um modo negativo na dimensão empírica da pesquisa. Efetivamente, não só não existe nenhum modelo federal de formação continuada dos professores do ensino superior, como também não existe nenhum modelo institucional. Os documentos da UFABC tal como os documentos internacionais não têm qualquer referência (explícita) à formação continuada dos professores. Os discursos dos professores revelam a inexistência de formação

continuada mas, ao mesmo tempo, os projetos de pesquisa são avaliados como fazendo parte dessa formação. Se considerarmos que um modelo de formação continuada dos docentes incidiria, sobretudo, na dimensão pedagógico-didática, os projetos de pesquisa não respondem a essa dimensão, mas enquadram-se, sobretudo, na dimensão científica.

Apesar de algumas contradições entre o discurso e as práticas, infere-se a existência de um compromisso político de grande parte dos professores com os princípios institucionais, o que, consideramos ser um aspecto importante, potenciador de alteração das práticas. Nota-se, também, alguma preocupação em relação às novas orientações políticas do governo federal com reflexos no financiamento e na continuidade das políticas de inclusão. Uma das dimensões do discurso que se encontra nos documentos institucionais, particularmente no PDI, diz respeito à questão da luta pela excelência. Ser uma universidade de referência nacional e internacional constitui um dos objetivos da instituição: “A UFABC pode e deve usar os *rankings* e as avaliações como ferramentas na busca da excelência, mas sem abrir mão, (...) da sua individualidade e de seu perfil único que a diferencia de outras universidades nacionais e internacionais.” (p. 28) A sua individualidade e o seu perfil, como referem alguns professores, consiste em aliar a excelência e a inclusão social. “Se não houver inclusão, não será uma universidade de excelência”, refere o Sujeito 1. Então, à laia de conclusão, podemos referir que existem inúmeras contradições entre discursos - alguns deles hegemônicos e retóricos -, e as práticas, dificuldades em operacionalizar os princípios institucionais que tornam a UFABC uma universidade diferente, mas que existe, também, um expressivo compromisso político da parte de grande número de profissionais em “embarcar neste desafio, ainda que crepuscular, da mudança.”

## REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maíza T. M.. *Docência Universitária: saberes e cenários formativos*. 2014, 212f.; Tese doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central Curitiba, PR, 2014. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2961](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2961), Acesso em 2016-06-2016.

AMARAL, A.. *A reforma do ensino superior português. Políticas do ensino superior. Quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

ANDERSON, P. *Entrevista. Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a definição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARNOVE, R. F., Franz; S., Molis, M.; Torres, C. A. Education in Latin America. Dependency, underdevelopment, and inequality. In R. F. Armove; C. A. Torres (Eds.). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 313-337). Laham, LD: Rowman & Littlefield, 2003.

BALL, S.J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Nova York: Routledge. 1990.

BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 2002, p. 03-23.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015*. Relatório n. 63731-BR. 21 set. 2011. Washington, D.C. Banco Mundial, 2011. 203p. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf>. Acesso em 2017-03-29.



BEHRENS, M. A. *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

BEVILACQUA, Aluisio P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. *Revista Ciência & Luta de Classes* (Digital), n° 1, Vol.1, 2014, p. 3-18.

BEVILACQUA, Luiz. A Universidade Viva. *Revista Brasileira*, n° 89, 2016, p. 11-15.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 2017-03-29.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Portal Brasil. Educação terá R\$ 9 bilhões a mais em 2017, diz ministro. *Portal Planalto*, 2016. Disponível em <https://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/10/educacao-tera-R-9-bilhoes-a-mais-em-2017-diz-ministro>. Acesso em 2016-03-26.

BRASIL. *Realizações do Ministério da Educação, Período: 85/90*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Janeiro, 1990.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 2017-03-26.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento institucional UFABC*. Santo André, 2013.

BRASIL.. *O ensino superior público*. Ministério da Educação, Brasília, 2000.

BURKO, Ana Maria D. S. *Prática pedagógica como espaço de formação continuada do professor e da produção de representações sociais*, 2012, 141f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2012. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2400](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2400). Acesso em 2016-06-18.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr., pp. 44-57, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL SUPERIOR (Capes). Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

CORRÊA, Guilherme T.; RIBEIRO, Victoria M. B.. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Revista Educação e Pesquisa*., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORTESÃO, Luiza. Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação? In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Afrontamento, 2001, p. 277-300

CORTESÃO. Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

COUTO, Ligia Paula. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013. 188f.; Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/> 3 BDTD. Acesso em: 2016-12-02.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In. LOPES, M.E; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, G. C. (orgs) 500 anos de Educação no Brasil. 3ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação*, São Paulo: Ahead of print, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In MUÑOS, V. M. R. et all. *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Bloomington: Red de Académicos de Ibero-América, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar em Revista. n. 28. Curitiba: Ed. UFPR, jul/dez, 2006.

FERNANDEZ LAMARRA, N. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México, DF: ANUIES, 2010.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

FOURNET-BITTENCOURT, Raul. *Interculturalidade*. Rio de Janeiro: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.

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

FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Virtudes do Educador*. São Paulo: Vereda- Centro de estudos em educação, 1982.

FREITAS NETO, José A. *A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana*. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, vol. 3. P. 62-73, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antónia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Acta Paul Enferm*, 19 (3), 2006, p. 323-327.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 57-186

GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Eds). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

HALL, S. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Envi3n Editores, 2010.

IMBERN3N, F. *Forma33o continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERN3N, F. *Forma33o docente e profissional: formar-se para a mudan3a e a incerteza*. 8. ed. S3o Paulo: Cortez, 2010.

IMBERN3N, F. *Forma33o permanente do professorado: novas tend3ncias*. S3o Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS AN3SIO TEIXEIRA (Inep). *Censo da Educa33o superior 2014 - Resumo T3cnico*. Bras3lia, 2017.

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

JUNGES, Kelen S.; BEHRENS Marilda A. Pr3tica docente no Ensino Superior: a forma33o pedag3gica como mobilizadora de mudan3a. *Revista Perspectiva*, Florian3polis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015

KLAMER, Celso R. *Forma33o continuada para a pr3tica docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informa33o e comunica33o*. 2011. 303f.; Tese doutorado – Programa de P3s-Gradua33o em Educa33o da Pontif3cia Universidade Cat3lica do Paran3, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central Curitiba, PR, 2011, Dispon3vel em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2125](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2125). Acesso em 2016-12-29.

KRISTEVA, Julia apud FERREIRA, Edda Arzua. *Travessia*. Florian3polis : Ed. Universit3ria, v. 3,1981.

LIMA, Em3lia F. An3lise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade p3blica. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Bras3lia, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LUZ, Sueli P.; BALZAN, Newton C. Programa de Forma33o Continuada para Docentes da Educa33o Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. *Avalia33o: Revista da Avalia33o da Educa33o Superior*, vol. 17, n3m. 1, marzo, pp. 11-41, 2012.

MARASCHIN, Maria L. M. *Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais*. 2012. 211f.; Tese doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/56397>. Acesso em 2016-12-29.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 4ª. Reimpressão; Editora Sannus editorial; São Paulo, 2003.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: *Uma universidade para a classe média*. In: MOROSINI, M. C. (Org) *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília-DF: Inep, p. 73-84, 2006.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistémica: Retórica de La Modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. *Histórias locais, projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTEIRO, Ivanilde A.; RAMOS, Kátia. *Formação Continuada para Docentes Universitários: Contributo para a Construção e (re)construção da Identidade Profissional Docente*. *Revista Tópicos Educacionais*, Recife, n.1, pp. 80-97, jan./jun. 2013

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Miranilde O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. *Revista Fundamentos*, Piauí, V.2, n.1, pp. 17-31, 2015.

NÓVOA, António. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In: FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa em Educação e as transformações de conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico, *Education at a Glance* 2016, Disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2016/oecd\\_eag2016\\_brazil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/oecd_eag2016_brazil.pdf). Acesso em 2017-03-25.

ONU. *Banco Mundial*. 2017. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial>. Acesso em 2017-03-25.

ORLANDI, Eni R. *Análise de discurso. Princípios e Fundamentos*. Campinas: Fontes, 1995.

PARAÍSO, Marlúcy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, maio/ago, 2004, p. 283-303.

PEREIRA, E. M. *A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação*, Campinas: Sorocaba, V. 14, nº 1, 29-52, 2009.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática? *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, ago. 1995, São Paulo, p. 58-73.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002.

POPPER, K. *Conjeturas e refutações. O progresso do conhecimento científico*. Brasília: Editora UNB, 1980.

PRIGOL, Edna L. *Formação docente e prática pedagógica no ensino superior à luz de um pensamento complexo, ecologizante e transdisciplinar*. 2013. 190f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2539](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2539). Acesso em 2016-06-18.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul* (73-117). Porto: Edições Afrontamento, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul* (73-117). Porto: Edições Afrontamento, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires – CLACSO, (227-278). 2005, Disponível em : [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf) Acesso em: fevereiro, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires – CLACSO, (227-278), 2005. Disponível em : [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf) . Acesso em: fevereiro, 2016.

RADVANSKEI, Iziquiel A. *A formação Continuada do Professor Frente aos Novos Desafios Contemporâneos*. 2013. 115f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2593](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2593). Acesso em 2016-06-18.



RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

RIVERA, S. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje, 2010.

ROSEMBERG, Dulcinéa S.. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. *23ª Reunião Anual da Anped*. Rio de Janeiro, 2000.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SADER, E. (org). *Dez Anos de Governos Pós-Neoliberais: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo Editorial/FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 48, pp. 11-32, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa., NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, Jul/Dez, pp.5-23, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Marcos H. A. *Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate*. 2012. 170f.; Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Repositório Institucional Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-

Graduação em Educação, 2012. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12756>. Acesso em 2016-12-29.

SARTORI, Glauber. *Formação pedagógica continuada no ensino superior: Uma experiência de intervenção*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR, Biblioteca Central, Curitiba, PR, 2013. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2673](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2673). Acesso em 2016-06-18.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4. Ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007 (23ª ed.).

SILVA, Vantielen S.; KLÜBER, Tiago E.. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. *Revista Acta Scientiarum. Education*, vol. 34, núm. 1, enero-junio, p. 87-97, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. *RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, 2010.

SOUSA, Gabrielle B., *Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: Composição Organizativa da Identidade Docente*. 2013. 154f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, Repositório Institucional da UFPE, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058>. Acesso em 2016-12-29.

SOUZA, Cirlei E. S., *Formadores de Professores no Ensino Superior: Olhares para Trajetórias e Ações Formativas*. 2011. 330f.; Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,

2011. Disponível em <http://biblioteca.posgraduacaoredentor.com.br/link/?id=10213858>, Acesso em 2016-12-29.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TAVARES, M. Modelos contra-hegemônicos de educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul. *EccoS*, São Paulo, n. 42, p. 85-102. jan./abr. 2017.

TAVARES, Manuel. A interdiversidade e interculturalidade: uma proposta de descolonização do saber e de superação da interdisciplinaridade. *Revista Brasileira*, nº 89, 2016, p. 29-35.

TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: Teoria e Prática*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

TEMP, Haury, *Formação Continuada no Ensino Superior: Um estudo com professores que atuam em cursos de educação física*. 2013. 99f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM), Biblioteca Digital Universidade Federal de Santa Maria, CE, 2013. Disponível em [http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5784](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5784), Acesso em 2016-12-29.

TEODORO, A., MENDIZÁBAL Cabrera, C. H., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (Org.). *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013.

TUCKMAN, Bruce W. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

TUNNERMAN B., C.; Chauí, M. S. Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento. *UNESCO Forum Occasional Papers Series*. Brasília: UNESCO Brasil, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em 18/02/2017.

UNESCO. *Política de Mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VASCONCELOS, Maria L.M.C. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VIEIRA, Alboni Marisa D. P; GUEBERT, Mirian C. C.; FILIPAK, Sirley T.. Formação continuada de professores da educação superior. *Revista Olhar de Professor*, vol. 15, núm. 2, pp. 337-351, 2012.

VILELA, Naiara S. *Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. 2016. 132f; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, MG, Sistema de Bibliotecas da UFU, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14035>. Acesso em 2016-12-29.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WALSH, C. Etno educación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional "Etno educacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes*. Lima, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

WALSH, C. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quito: Qurétaro, 2014.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

WALSH, C. Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad* (Caracas), 165, enero-febrero, pp. 121-133, 2000.

WALSH, C. Sobre el género y su modo-muy-otro. In QUINTERO, P. (2015). *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno* (165-182). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões:

OBJETIVOS	FONTES E INSTRUMENTOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
<p>Conhecer as concepções dos professores sobre a sua prática pedagógica e sua consonância ou dissonância com os princípios do PDI</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Prática Pedagógica</p> <p>Inclusão da diversidade Cultural e epistemológica</p> <p>Diversidade de saberes e interculturalidade</p>	<p>1. Como insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?</p> <p>2. Quais os obstáculos à inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?</p> <p>3. Considera-se um professor tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?</p> <p>4. Tendo presentes os princípios do PDI (Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade) como operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?</p>
<p>Conhecer o modelo de formação</p>	<p>Legislação/modelo de formação continuada;</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>5. Na ausência de um modelo de formação</p>

continuada dos professores	LDB; PNE; entrevista		continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade.
Analisar o modelo de formação continuada dos professores da UFABC	Modelo de formação-legislação; LDB; PNE Entrevista		
Relacionar os projetos de pesquisa com a formação continuada e com a prática pedagógica	Projetos de pesquisa; modelo de formação; discursos dos professores	Formação continuada e prática pedagógica	6. Em que medida os projetos de pesquisa em que participa contribuem para a sua formação continuada e para a sua prática pedagógica?
Identificar os princípios do PDI sobre a inclusão da diversidade cultural e epistemológica;  Identificar os princípios estruturantes do modelo UFABC	PDI	Inclusão da diversidade cultural e epistemológica  Interdisciplinaridade	7. Como a UFABC e o professor, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social

		Modelos institucionais e pedagógicos	8.Em linhas gerais, como caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?
--	--	--------------------------------------	--

## APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

---

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista por ele/ela concedida à pesquisadora e quanto aos compromissos da instituição pesquisada, a Universidade Nove de Julho, de São Paulo, de não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado.

A presente entrevista se inscreve nos marcos do Projeto “Observatório de Educação (OBEDUC): estudo dos novos modelos de Educação Superior,” financiado pela Capes e realizado pela Universidade Nove de Julho no âmbito de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções.

Cidade de \_\_\_\_\_, aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2017.



## APÊNDICE C

**QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES DA ENTREVISTA****Informações Pessoais:**

Nome: .....

Idade: .....

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

**1. Formação**

1.1 Graduação: .....

Instituição: .....

Ano de conclusão: .....

1.2 Mestrado: .....

Instituição: .....

Ano de conclusão: .....

1.3 Doutorado: .....

Instituição: .....

Ano de conclusão: .....

1.4 Pós-doutorado: .....

Instituição: .....

Concluído ou em andamento: .....

Ano de conclusão: .....

**2. Experiência Profissional**

2.1 Tempo de atuação no magistério superior: .....

2.2 Tempo de atuação como Professor (a) na UFABC: .....

2.3 Informações complementares sobre experiência Profissional na UFABC (cursos ou atividades de formação / formação continuada que, eventualmente, coordena ou participa na UFABC:

## APÊNDICE D

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES**

1. Como insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?
2. Quais os obstáculos à inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?
3. Considera-se um professor tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?
4. Tendo presentes os princípios do PDI (Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade) como operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?
5. Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade?
6. Em que medida os projetos de pesquisa em que participa contribuem para a sua formação continuada e para a sua prática pedagógica?
7. Como a UFABC e o professor, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social?
8. Em linhas gerais, como caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?

## APÊNDICE E

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – VICE REITOR**

1. Do ponto de vista político institucional, quais as estratégias para a inclusão social e da respectiva diversidade cultural?
2. Quais os problemas que a instituição tem enfrentado no que diz respeito à inclusão social, princípio fundamental do PDI?
3. Como Vice-reitor, qual considera ser o tipo de professor desta instituição: professor tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?
4. Tendo presentes os princípios do PDI (Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade) quais os mecanismos previstos institucionalmente para a operacionalização desses princípios.
5. Existe na UFABC algum modelo institucional de formação continuada dos professores? Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade?
6. Em que medida os projetos de pesquisa que são desenvolvidos na UFABC, contribuem para uma formação continuada e para uma prática pedagógica inovadora?
7. Como a UFABC e o professor, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings (lembrar os dois tipos de discursos do PDI), (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social?
8. Em linhas gerais, como caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?

## 1. ENTREVISTA PROFESSOR DÁCIO – VICE-REITOR

Professor Manuel Tavares – A Universidade que trabalhamos, está preparando seus projetos virados para essa instituição e o objeto de pesquisa da Sandra, exatamente o objeto é a Formação Continuada dos Professores da UAFBC. Como nós temos muito contato com o Professor Daniel Pansarelli e com o Professor Muriatan, que são nossos convidados em bancas na Uninove, eles disseram: não, mas a UFABC não tem nenhum modelo de formação continuada de professores. Bom, vamos ver, vai continuar com isso, mas nós fizemos alguns desvios, muito ligados ao PDI, modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade. Tivemos como núcleo conector dessas dimensões de fato a formação continuada ou a necessidade dela, portanto em linhas gerais é isso. Nós preparamos um roteiro para o Professor Décio, que é Vice Reitor e, portanto, o termo de consentimento. Portanto ligeiramente diferente daquele que preparamos para os professores.

M – Mais do que uma entrevista assim tradicional, uma conversa. Sei que o professor esteve na origem, inclusive participou na elaboração do PDI.

Professor Décio – Do PDI sim.

M – E encaminhando esta conversa com base em alguns pontos, para aquilo que é importante para o trabalho da Sandra. Eu estou na primeira entrevista, porque Sandra?

Sandra – É a minha primeira entrevista professor, além de uma exagerada timidez, eu pedi ao professor até para eu me situar melhor, ter um melhor desenvolvimento nas próximas.

D – Tranquilo.

M – Iniciaremos – Um dos eixos do PDI, da universidade, é precisamente a inclusão social, então nós queremos saber quais as estratégias que tem a universidade, para a inclusão social e para a inclusão também da respectiva diversidade cultural. Por um lado nós temos uma inclusão formal, tem acesso, e outra coisa é a inclusão de fato. Portanto gostaríamos de saber que estratégias é que tem a Universidade para a inclusão de fato desses estudantes oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos?

D – A primeira delas, o primeiro instrumento, são várias estratégias, vários instrumentos. O primeiro deles, que antecedeu a própria lei, é o acesso no caso das cotas para estudantes da escola pública e étnico raciais. Isso desde o primeiro processo de seleção já a universidade adotou as cotas como uma política de seleção de ingresso na universidade. Eu associaria a essa estratégia, dando 50% das vagas para essa modalidade dos cotistas, que no começo nós estávamos com 1500 vagas, hoje nós temos 1964, quase duas mil vagas, eu vou falar de duas mil vagas. Mas é de fato são 1964 vagas. Eu associaria a essa questão o fato de que também nós distribuimos as vagas igualmente, ou seja, 50% das vagas entre o período matutino e noturno. Porque também é um processo de inclusão complementar eu diria, porque muitos desses oriundos da escola pública de famílias de menor renda, tem no trabalho o meio de sustentação e até de viabilizar a vinda e permanência em muitos casos, então nós temos 50% no noturno também, o que é inovador porque não é das públicas, não era regra, hoje sim, nos últimos anos começava a se estabelecer essa política de aumentar a oferta também no período

noturno, mas não era regra nas públicas, federais, estaduais, na maioria delas. Então para ingresso são essas duas estratégias e acho que são as mais importantes. Agora nós temos políticas associadas à permanência, que é justamente a necessidade de dar condições de igualdade entre todos os estudantes que estão aqui. Nessa política de permanência a gente se alinhou e segue as diretrizes e tal do plano nacional de assistência ao estudante – o PNAIS – O PNAIS tem uma política de apoio aos estudantes cotistas, na verdade o PNAIS está com uma linha de corte para apoio aos estudantes com vulnerabilidade econômica, então prevê apoio para aqueles que têm renda percapta familiar menor que 1,5 salários mínimos, então a um programa nacional que inclusive destina recursos para isso, a universidade sempre colocou para além do seu próprio orçamento, para além dos recursos destinados para o PNAI, para os auxílios permanência, são eles: auxílio moradia, uma bolsa permanência, auxílio creche, para as mães e os pais que precisam de apoio para os filhos, no início um apoio para inclusão digital, não era com doação, mas era com empréstimo de equipamentos e também alguns auxílios emergenciais, por exemplo vindos do Norte e do Nordeste, que na primeira semana não tinha como se instalar ou como se ainda estava em um processo de transição, então uma bolsa, também na forma de uma bolsa de uns auxílios emergenciais. Isso foi diminuindo cada vez mais, na medida em que a universidade foi se estruturando, o próprio corpo discente, os alunos foram se estruturando nas republicas, então há um processo de acolhimento já mais estabelecido e que diminui a necessidade desses auxílios emergenciais, mas as bolsas de permanência, moradia, creche e alimentação, desculpa eu estava esquecendo a alimentação, essas ainda estão colocadas, permanecem. Temos sofrido corte de orçamento do próprio PNAIS nos últimos anos, mas temos atendido, não temos conseguido atender os estudantes todos com menos de 1,5 salários mínimo percapta familiar, a gente tá atendendo estudantes com 80% disso, da renda percapta familiar. Essas são os principais instrumentos que a gente tem. Um outro que é interessante, é que esses auxílios eles concorrem ou não excluem o aluno das bolsas de mérito, das bolsas acadêmicas, então as bolsas de iniciação científica, a bolsa de pesquisa do primeiro dia, monitorias, que são as bolsas acadêmicas, essas para toda a comunidade discente, não há exclusão pelo fato de estar em um programa de assistência estudantil, a própria permanência e tal, não os exclui. Eu destaco isso porque em muitos casos, a uma exclusão, aqueles que recebem bolsa de assistência, não podem receber bolsas e na verdade isso é uma política institucional, não tem lei que proíba isso e a gente entende que as bolsas de assistência é justamente para dar as mesmas condições de permanência para o aluno dentro da universidade. A partir daí se todo mundo tem as mesmas condições, as condições equitativas o mérito aí, cada um concorre no universo do corpo discente e tal.

M – Mesmo assim com esses apoios há algum abandono, tem esse estudo, taxa de abandono?

D – Na verdade nós não temos grandes taxas de evasão. A nossa evasão nós temos feito estudos anuais, do perfil do aluno, nós não temos tido grandes taxas de evasão. Nós temos o que chamaria uma taxa de retenção, que eu tenho uma interpretação para essa taxa de retenção, que é por dois motivos, nós temos uma permanência um pouco maior no curso. Há, essas bolsas de assistência exige frequência permanente. Então não pode, reprovou em uma disciplina por frequência, perde a bolsa, então eles têm que estar aqui fazendo as atividades e tal. Então, menos do que evasão nós temos uma taxa de retenção que o sistema chama geral de avaliação chama de retenção, porque nós temos uma permanência do aluno por mais tempo nos cursos. O da noite, nós já detectamos que é uma dificuldade pelo próprio trabalho de 8hs diária e que isso nós inclusive nos conselhos superiores nós estamos discutindo um ajuste disso no sentido de aumentar o tempo de integralização dos cursos noturno, se comparado ao

diurno, porque as atividades extraclasse, as atividades de estudo e tudo mais, não cabem na grade horária semanal do aluno, diferente do aluno da manhã que ainda tem teoricamente à tarde e a noite para fazer as outras atividades e os nossos cursos todos realmente demandam atividades para além das atividades de sala e tudo mais, isso inclusive há um indicativo, disciplina por disciplina, o que a gente chama de TPI, é a carga unida teórica, prática e individual, é o que se espera do aluno de esforço nas atividades individuais. Individuais no sentido do que vai para além da sala. E isso inclusive da uma diretriz para o aluno de quanto ele vai juntar de disciplina naquele quadrimestre para ele compor. Tem uma diferença entre o aluno noturno e do diurno, nós estamos discutindo isso, o do noturno acaba estendendo por uma questão de impossibilidade de dedicação para além do período das aulas e o do diurno, esse sim, eu vejo que aí é uma característica do projeto pedagógico. Pelo fato da gente ter os bacharelados interdisciplinares e os alunos irem montando suas grades curriculares, na medida em que vão cursando e definindo os cursos pós DI, o que a gente chama de pós-bacharelado interdisciplinar, são as engenharias, os bacharelados nas ciências naturais, sociais. O que acaba acontecendo, aquele aluno que começa se frustra, que sairia da universidade para reingressar num outro curso, ele não tem que fazer isso, ele aqui mesmo, ele vai gastar mais um quadrimestre ou dois para fazer os ajustes e o rearranjo para mudar o direcionamento da formação dele. Isso nos custa, porque nós estamos bancando esse custo de permanência dele aqui. Nós temos discutido isso com os outros bacharelados interdisciplinares de outras universidades e o próprio MEC e nos indicadores de desempenho, que acabam prejudicando a avaliação do nosso desempenho como se fosse retenção. Mas de fato, o que aconteceria, esse menino, essa menina, sairiam da universidade, seriam egressos, daria evasão, eu estaria com indicadores de evasão e depois o custo de reentrar no sistema, como novo ENEM, novo processo de avaliação e tal e um risco de evadir permanentemente muito maior, do que ele permanecendo aqui e tentando reorganizar seu trajeto pedagógico de formação. A gente está discutindo isso com o próprio INEP, o MEC, de que nós somos penalizados por esse fato, quando a gente entende que isso é um serviço que nós estamos prestando para a manutenção dos alunos. Por isso que eu digo que nós temos um índice de evasão de 20%, relativamente baixo.

M – E que tem incidência maior nos autores. Incidências exógenas e não endógenas correto?

D – Exatamente. E o noturno, a gente detectou justamente essa necessidade de uma readequação do tempo de integralização, porque é frustrante para o aluno trabalhador perceber que em cinco anos ele não vai fazer engenharia, que ele precisa de 6 e tal quando os outros conseguem fazer em 5. Isso não é saudável, porque o problema não está no aluno, o problema está na carga horária mesmo, então nós temos que estender isso para colocar numa expectativa mais realista do que é possível integralizar no noturno, porque os professores são exatamente os mesmos, as disciplinas são exatamente as mesmas e as condições materiais são exatamente as mesmas. Nós chegávamos no início até era um espelho, a grade era um espelho, depois a gente pensou, também não precisa tanto, né. A gente pode mudar um dia aqui, muda uma noite. Na semana é um espelho, tudo o que acontece na semana de manhã, acontece à noite, isso sim. Mas não precisa ser tudo tão casadinho assim, a gente pode fazer uns rearranjos, em função da disponibilidade de espaço, da disponibilidade de recurso e tal. Mas isso nós temos certeza que a qualidade do que se oferece é exatamente a mesma, só não é não tem o mesmo desempenho, porque não se trata os diferentes da forma mais adequada, não estamos tratando ainda, que é estender um pouco ainda a integralização.

M – Deixa eu lhe fazer uma pergunta aqui a margem do roteiro. Eu posso inferir que um dos obstáculos à inclusão definitiva poderá ser ou poderá vir a ser é melhor, a asfixia financeira da universidade por parte dos novos poderes políticos que hoje governa o Brasil?

D – É possível, nós não sabemos ainda como vai se comportar o orçamento nos próximos anos em função da PEC do teto, da mudança constitucional do Teto, para os gastos primários e que realmente nós acabamos de fazer esse levantamento. Nesses últimos dois anos, nós cortamos, nós tivemos uma redução de 50% no nosso orçamento, em custeio, eu não vou falar de investimento, porque ainda estamos implantando, não está normalizado e tal, mas em custeio, nós ainda estamos aumentando o número de estudantes entrando, agora nesses últimos dois anos já entramos em regime. Praticamente o número de alunos nos dois campings, ele estabilizou, 2015 e 2016, porque nós estamos formando muita gente e entrando quase que o ideal, seria entrar dois mil e sair dois mil, mas a gente sabe que não é isso, já está mais estável o número de alunos. Só que o nosso orçamento caiu vertiginosamente e pode ser, pode não, já começa a dar indicadores de exclusão. Porque nós fizemos uma reengenharia toda dos custeios e nós conseguimos preservar esses mecanismos de assistência estudantil e das atividades fins. Aí por exemplo: todas as bolsas de graduação, monitoria, iniciação científica, pós-graduação e as de assistência, nós tivemos uma redução só de 5%, nesse período, enquanto que vigilância e limpeza eu derrubei 80% dos custos e tal, ainda numa reengenharia que nós estamos vendo como é que irá funcionar e tudo mais. Então, deu 70 e poucos por cento. Então a gente está tentando manter uma política de preservar ou ter o menor impacto possível, mas tudo tem limite, tudo vai ter limite. Nas atividades meio, é onde nós estamos atacando, muito criticados, por que quem sofre com isso são os terceirizados, a gente sabe disso, mas não temos alternativas. Porque todas as atividades meio nossas são terceirizadas, então é vigilância, limpeza, manutenção, zeladoria, enfim, esses contratos maiores que a gente está fazendo uma reengenharia e reduzindo forte nisso, mas já teve uma redução de 5% desses recursos de assistência estudantil. A gente chama de assistência e apoio acadêmico, que são as bolsas tanto de assistência e permanência, quanto as de mérito e desenvolvimento de projeto, porque estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do projeto, que é a questão da pesquisa, ensino e extensão, serem indissociáveis, é a lógica que a gente tenta manter.

M – Professor outra das dimensões da inclusão é precisamente essa inclusão cultural, inclusão epistemológica, se nós temos uma diversidade, então parece que é faz sentido numa universidade como esta que é um outro modelo de educação superior, que também haja a inclusão de suas culturas, de seus saberes. Eu pergunto-lhe: qual é como vice-reitor, sabe qual é o tipo de professor que tem nessa instituição, qual é o modelo de professor nesta instituição? É tradicional, monocultural, é progressista, pluricultural, intercultural, é o que?

D – Só complementado antes, nós temos ainda mecanismos de acesso e permanência para pessoas com deficiência, também temos 5% das vagas para pessoas com deficiência e aí todas as questões decorrentes disso, né. Desde a acessibilidade arquitetônica, comportamental, e tudo mais.

Eu diria que não temos o perfil traçado do nosso corpo docente. Nós não temos. Nós temos 100% do corpo docente em dedicação total exclusiva, todos com doutorado, 100% com doutorado. Isso permitiu emitir o nosso primeiro diploma de mestrado antes de nosso primeiro diploma de graduação. Nós formamos o primeiro mestre antes de formar o primeiro bacharel, o primeiro licenciado. Porque precisamos de quatro anos para isso e o mestrado praticamente

no primeiro ano a gente já teve o primeiro curso aprovado e dois anos depois o primeiro mestre formado e então em três anos já tínhamos o primeiro do primeiro curso. Tanto que praticamente nós temos o mês o número de curso em graduação e em mestrado e doutorado. O que do ponto de vista da capacidade de produção científica e tudo mais da o resultado que a gente está vendo em indicadores de produtividade e de conhecimento. Agora não temos um perfil do nosso corpo docente, até pensou-se em fazer isso, mas como está em ano eleitoral, achou-se que não era conveniente fazer isso, achou que poderia ser mal interpretado. Depois das eleições, acho que é uma boa pesquisa para fazer, justamente para tentar ter a dimensão de quais as necessidades, de fazer esse perfil do docente. Mas eu diria que de primeiro, nós temos um corpo docente relativamente jovem, ou seja, um percentual grande de recém-doutores, formados como não poderia de deixar de ser, nas instituições mais tradicionais que nós temos no país. Então assim, grande parte dos docentes, são egressos da própria USP, eu mesmo sou um deles, apesar de que nós temos dos mais, de maior experiência profissional, vamos chamar assim, dos que tem maior experiência profissional, e aí eu digo um pouco por mim e pelos colegas que vieram, a universidade não é o primeiro emprego, desse grupo que a universidade não é o primeiro emprego, aí vieram praticamente todos eles atraídos pelo Projeto Político Pedagógico. O que denota uma certa perspectiva de poder atuar de numa forma interdisciplinar e intercultural, menostradicional e menos enquadrada nas suas diferentes áreas e isso nós temos docentes nessa situação em praticamente todos os cursos, em praticamente todas as áreas. Então mesmo nas engenharias, que poderia se dizer, nós temos muitos professores que vieram, saíram de suas instituições e tal, não são aposentados, eu por exemplo, me exonerei do estado, fiz um novo concurso e vim pra cá, como titular, tudo bem, mas, pelo projeto pedagógico. Então eu diria que, e aí há uma impressão só, de que por fim, esses docentes são mais afeitos até as novidades e as mudanças e tudo mais. E parte de nosso corpo docente, também não vou dizer, também vieram atraídos pelo projeto pedagógico, tem um número de docentes que não ficaram - que não ficou - pede redistribuição para outros lugares e tal e do mesmo, gente, que a gente tem atraído. A gente tem publicado editais, por exemplo, de redistribuição de outras federais que queiram vir pra cá e tem alta demanda. De professores de outras universidades federais de outros lugares do resto do país que querem vir pra cá e a gente tem criado essa política de chamadas públicas, quem quer vir pra cá para a UFABC e tem tido alta demanda e aí a avaliação não é feita nem por banca interna, a gente nomeia uma banca externa, obviamente alinhada com o projeto pedagógico, para fazer essa avaliação da aderência ou não, dos perfis ao nosso projeto. Isso é mais fácil fazer em uma redistribuição, do que num concurso públicos, apesar de que o próprio projeto pedagógico também é discutido no concurso público. Mas aí o concurso público tem quesitos muito mais objetivos, o que no processo de redistribuição há uma liberdade de mais, de escolha, de aceitar ou não a redistribuição, a intenção daquele professor.

M – A contratação de professores rege-se pela legislação nacional, certo? Portanto, não há aí nenhuma inovação como há, por exemplo, na federal Sul da Bahia, com o Professor Naomar que introduziu mecanismo, apesar de a legislação ser a mesma, nacional em todas as federais, mas ele introduziu a necessidade de o professor mostrar que aderiu ao projeto da instituição. Portanto ele tem que apresentar um projeto que esteja de acordo com o projeto institucional. Aqui há essa perspectiva também?

D – Sim, sim. O candidato é avaliado nas três dimensões, no conhecimento geral e específico, na didática e na capacidade didática e no projeto, um projeto de pesquisa que mostre aderência ao projeto pedagógico. Pelo menos a questão da interdisciplinaridade que fica muito mais explícita, eu diria que até de mais fácil entendimento para quem tem uma formação



mesmo, mesmo para quem tem uma formação tradicional, isso a gente observa também, a uma exigência, uma necessidade de se apresentar uma proposta de projeto de pesquisa a ser desenvolvida, a partir da contratação, que mostre aderência ao projeto pedagógico institucional. Aí eu diria que nas Ciências Hard, a questão da extensão universitária, a questão da inter-relação com o mercado e tudo mais, acaba sendo não priorizada, fica um pouco secundarizada. Isso é um pouco mais forte nas ciências humanas e sociais, isso é mais forte.

M – Nota de que estávamos a falar dos professores, e os eixos fundamentais do plano de desenvolvimento institucional, é o novo modelo pedagógico, é a inclusão social, é a interdisciplinaridade, nota que a alguma dificuldade dos professores em operacionalizarem esses três eixos fundamentais do PDI, por parte dos professores. Por exemplo, interdisciplinaridade, os professores não tem formação interdisciplinar como disse, eles tem formação tradicional, como USP, enfim.

D – Eu até tenho conversado com os colegas sobre, né, e o que a gente tem percebido, é que tem alguns mecanismos do projeto, que são estruturantes também no projeto, é que cria um espaço para a prática, ou pelo menos para se iniciar as práticas interdisciplinares, que á a ausência dos departamentos. Então a arquitetura mesmo da gestão, tanto os BIs, ou seja, os bacharelados interdisciplinares, todos os docentes estão lotados em pelo menos um dos bacharelados interdisciplinares, então os 740 docentes dão aulas em algum momento em disciplinas dos bacharelados interdisciplinares e ao mesmo tempo, eles estão do ponto de vista administrativo, lotados nos três centros – nós temos três centros – que também guarda uma relação interdisciplinar entre eles. Porque nós temos engenharia, o centro de engenharias, modelagem e ciências sociais aplicadas, temos o centro de matemática, computação e cognição – onde está o curso de neurociência junto com a matemática e junto com a computação e temos o centro de ciências naturais e humanas – onde tá a filosofia, com a biologia, com a química – E o fato de já na graduação professor, ele não é lotado no curso, ninguém aqui é contratado para um curso específico, ele é contratado para uma área do conhecimento. Então eu, por exemplo, estou credenciado - assim como acontece na Pós-Graduação - nós nos credenciamos na graduação. Então eu estou credenciado na engenharia ambiental e urbana, nas ciências biológicas e na políticas públicas. Porque, porque eu divido ou disciplinas comuns a esses três cursos, no que diz respeito ao específico e também obviamente varias dessas disciplinas são componentes do bacharelado interdisciplinar. Ou eu divido orientações de trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, nessas áreas. Então isso nos expõe permanentemente a esse ambiente que é interdisciplinar. Conversava ontem com um colega físico experimental e ele falou olha – só aqui eu comecei a conversar com químicos e com engenheiros de materiais - ele é um desses da velha guarda e ele falou assim – de onde eu vim, eu nunca tinha entrado em um departamento de química e nunca tinha ido até um departamento de materiais – é e um físico experimental, trabalha om matéria condensada, que é matéria, material. E ele falou – mas aqui, se a gente não faz, os alunos nos articulam, os alunos fazem a gente conversar – Então, realmente a nossa formação, até porque nós não temos ninguém formado com esse perfil, que já digo que estamos formando, profissionais interdisciplinares, isso a gente já esta tendo indicadores, mesmo de mercado, disso, da atuação dos nossos alunos nesse sentido, mas a arquitetura da gestão, por não ser tradicional, tem criado este espaço de diálogo interdisciplinar dentre o corpo docente e aí é um processo de formação permanente, né, continuada, ou seja, a gente continua, na verdade continua não, aqui a gente está começando a aprenderfazer interdisciplinaridade.

M – Então vamos ver, não há, digamos tradicionalmente, o professor que vem para aqui não tem formação interdisciplinar.

D – Não

M – De acordo, né?

D - Sim

M – Todavia, a própria organização da universidade, ausência de departamentos, o modelo da gestão, o modelo pedagógico, obriga esses professores a fazer a interdisciplinaridade, é isso?

D – Sim, sim. Eu não diria que obriga, mas os coloca nesse ambiente. Há espaço para a disciplinaridade, há. Não é proibido você ser disciplinar, no estrito senso da palavra, mas você é provocado permanentemente a se integrar de forma interdisciplinar, quer seja pelos grupos de pesquisa, quer seja pela própria demanda dos alunos. Porque nós somos permanentemente solicitados pelos alunos para desenvolvimento do projeto dirigido do bacharelado interdisciplinar. Aí de repente eu me pego lendo e-mail de um aluno me convidando para orientar, ou participar de uma coorientação com um colega que é da física, porque ele pensou um projeto no bacharelado interdisciplinar que precisa dos meus conhecimentos li e precisa dos conhecimentos do colega da física. De repente eu descubro que o colega da física. E de repente eu descubro que o colega da física faz uma coisa muito interessante e me interessa para a minha pesquisa também e isso é permanentemente, a gente é bombardeado permanentemente pelas demandas dos alunos e por essa questão, de permanentemente, eu digo permanentemente, porque é a cada três meses, é quadrimestral. Ou seja, a própria gestão da oferta de disciplinas, dos cursos de tudo mais, isso acontece três vezes ao ano. Então esse ambiente, é um ambiente que tem propiciado esse diálogo e interdisciplinaridade só se constrói se conversar.

M - Claro, só se faz na prática. Eu teria a ousadia de lhe perguntar se considera que o modelo novo de instituição será interdisciplinaridade ou interculturalidade?

D – A interculturalidade com certeza. Eu vejo que na verdade os modelos ainda tem uma deficiência, porque nós partimos de um campo de conhecimento.

M – Que são campos de poder.

D – Que são campos de poder, parcial. Na verdade, que tem uma origem datada e territorializada nos grandes centros que é a Europa e América do Norte. Sem dúvida nenhuma, esse trânsito pelas outras culturas e as outras filosofias, os outros saberes, nos falta, nessa formação. Eu vejo isso com mais permeabilidade já acontecendo na área da própria filosofia, na área das ciências sociais e na medida em que as próprias engenharias começam a discutir o seu desenvolvimento a partir da sustentabilidade e não da para discutir sustentabilidade sem considerar a questão intercultural. Porque ainda mais em um país tropical do sul, onde a maioria da aplicação dos conhecimentos tecnológicos, eu diria, não se adequam a produção sustentável no hemisfério sul. Eu digo isso com tranquilidade, eu sou engenheiro agrônomo de formação, eu tenho trabalhado aqui com agroecologia.

M – Mas tem uma tendência enorme para as ciências sociais e humanas.

D – Sim, sim. Mas porque justamente a gente precisa desse diálogo, pra quando a gente discute os processos produtivos e a sustentabilidade dos ambientes tropicais e eu diria que realmente a saída é a interculturalidade.

M – Deixa-me perguntar-lhe uma coisa, porque a pouco falava da interdisciplinaridade e utilizou a categoria formação continuada, considera que é isso que é aí que está a formação continuada dos professores, na interdisciplinaridade? Não Há nenhum modelo institucional de formação continuada?

D – Não, não há.

M – Como é que os professores fazem a sua formação continuada, ou continua ou permanente?

D – Na verdade não há nenhum modelo não, eu diria que existem mecanismos que são ainda os tradicionais. De novo, a arquitetura da gestão pedagógica da Universidade, nos permite, nos incentiva a um intercâmbio permanente com outras instituições. Só para citar um exemplo, que era muito criticado no início da implantação da universidade, que é o regime quadrimestral – nós não temos um regime semestral, nós temos um regime quadrimestral – todo mundo reclamava, todo mundo odiava, porque eu tô em recesso quando ninguém tá em recesso – as férias você escolhe, né, mas o recesso quando ninguém está em recesso – eu estou trabalhando quando todo mundo está de férias ou está de recesso – essa era a principal reclamação que eu achava pouco convincente. E nós começamos a estimular institucionalmente até, tem regulamentação e tudo mais e tal, de que é desejável que o corpo docente concentre a sua dedicação de ensino de sala de aula em dois quadrimestres e libere um quadrimestre para estruturar, aprofundar, as suas linhas de pesquisa, os seus projetos de pesquisa, os seus projetos de extensão, porque a gente sabe que a carga de ensino que é rotineira e tal, em muitas áreas, isso não é obrigatório, mas é facultativo, mas em muitas áreas essa interrupção permanente, tira a concentração do docente na sua área de pesquisa e isso prejudica o desenvolvimento do seu trabalho. Essa possibilidade só acontece no regime quadrimestral – você não tem como dispensar o corpo docente, parte do corpo docente num semestre, outro semestre, não dá para você concentrar sua carga em um semestre, mas em dois quadrimestres dá – e isso tem tido um efeito muito interessante, que é justamente permitir os pós-doc no exterior, os pós-doc em outras instituições aqui mesmo no Brasil ou no exterior e tal e isso nós instituímos nos próprios conselhos e tal como uma estratégia de internacionalização e de formação continuada do corpo docente. Então, vai falar - pós doc é tradicional - Mas quanto, quão frequente é um docente conseguir uma licença para um pós-doutorado se o sistema é semestral, não é trivial você conseguir isso e aqui é muito frequente, muito frequente, ou estágios de curta duração. Porque você pega o último quadrimestre do ano e o primeiro do ano seguinte, você concentra sua carga didática nos dois quadrimestres de um ano e nos dois últimos do outro, você tem praticamente oito meses que você pode se dedicar a um projeto de pesquisa, a sua formação, a uma interação com outras instituições e tal.

M – Naturalmente que há mais possibilidades dentro da orgânica aqui da instituição. Nós próprios temos um professor que ele não disse onde que estava, mas sei que está no exterior,

penso que está fazendo Pós-doc e que nos vai responder a entrevista por e-mail, que é o professor Sidnei Jard.

D – O Sidnei Jard está em Portugal, e ele é um caso, justamente, ele concentrou o primeiro quadrimestre, saiu agora e vai voltar só no começo do ano que vem. Então são mecanismos de incentivo.

M – A grande questão que se pode colocar aqui, obviamente Pós-doc, é formação continuada do ponto de vista científico, não há qualquer dúvida. Projetos de pesquisa são constituídos formação continuada e daí não haver um modelo nacional como há para o ensino básico na formação continuada de professores, a grande questão que se coloca aqui ao nível da educação superior é a dimensão pedagógica didática, por que a princípio o Pós-doc não vai por aí, o projeto não vai por aí, é, sobretudo, essa questão.

D – Essa questão não está equacionada, não está resolvida. Equivocadamente se espera que um doutor esteja preparado pedagogicamente para o ensino superior e não é verdade, nós sabemos que não é verdade. Mas até pelo fato de ser todo um corpo docente doutorado, né, que significa dizer como as suas linhas de pesquisa definidas, introduzi-los nessa nova realidade para a formação e tudo mais, tem sido feito em baixa quantidade. É um pouco da, aí até tem um pouco mais de êxito – formar para a educação a distância – tem um paralelo aí, aí às pessoas assumem que não tem formação para educação a distância e se dispõem a participar dos projetos de formação continuada para ensino a distância. Nós criamos núcleos de tecnologia educacionais, oferecemos cursos permanentes de capacitação para isso e tudo mais e tal. Até nisso tem sido muito interessante, porque eu vejo até uma via para discutir educação a distância interdisciplinar, como é que você faz isso interdisciplinarmente. E nesse sentido tem sido interessante - isso nós temos uma política e uma estratégia de conversão e de convergência, do presencial e o ensino a distância e nós estamos fazendo isso a partir das disciplinas, das formações, dos bacharelados interdisciplinares. E nós estamos começando a dar incentivo mesmo para docentes que se disponham a repensar seus planos, seus projetos pedagógicos da disciplina, seu plano de ensino, nessa perspectiva do presencial e do semipresencial e a distância e as tecnologias envolvidas nisso e tudo mais. Isso por exemplo juntou, como no bacharelado interdisciplinar nós temos muitos alunos, nós temos muitas turmas da mesma disciplina, nós temos 25 turmas de uma disciplina.

M – De uma única?

D – De uma única disciplina. Fenômenos térmicos.

M – Quantos alunos tem cada turma, média?

D – Cada turma 60, 80. Isso em teoria, na prática, em aulas teóricas, em aulas práticas é 30. Aí essas turmas eu digo 60, 90, porque ou divide em 2, ou divide em 3, para as práticas quando tem laboratório e coisa assim. Nós vamos ter, por exemplo, o quadrimestre agora que começa, nós temos dois mil alunos. Dois mil não, mil e quinhentos alunos fazendo cinco disciplinas, todos eles fazendo cinco disciplinas. Então nós temos vinte e duas, vinte e cinco turmas para cada disciplina. Isso a regimento a 10, 20, 15 professores para aquela disciplina e há uma ação coordenada daquela disciplina, aí sim numa discussão pedagógica e didática de como desenvolver esses conteúdos, então há uma coordenação dessas disciplinas e há uma

estratégia discutida com aqueles professores, que muda de um ano pra outro, lógico, mantêm-se um núcleo ali duro, mais afeito aquela disciplina e tal, mas sempre está entrando gente, saindo gente, de um ano para o outro. Então são espaços de discussão que eu vejo como grandes oportunidades de justamente interferir na didática e na estratégia pedagógica.

M – Eu vou fazer-lhe duas perguntas. A última é mais ou menos uma espécie de síntese em termos comparativos dos modelos de Educação superior no Brasil – no Brasil e no mundo – A penúltima, não a tome como provocação, tá, mas pode tomar também se quiser.

D – Me darei esse direito.

M – O Professor D esteve na origem do PDI, e esse PDI de fato é de uma leitura agradabilíssima. Ao ler o PDI da universidade, a primeira versão, nós somos transportados assim para um mundo fantástico, aliás, até compara a UFABC, o papel da UFABC ao papel do Brasil, com a independência do Brasil, tanto até uma introdução magnífica. Então a pergunta que eu lhe quero fazer é: da leitura que eu faço - diga-me lá se é correta ou não – há ali uma visão tipicamente neoliberal e uma visão social, de inclusão social. Isto é, por um lado a UFABC pretende ser uma universidade de excelência, uma universidade que situa entre os primeiros lugares do ranking, uma universidade que é uma referência e pretende ser uma referência a nível regional, nacional e internacional, mas por outro lado tem um projeto de inclusão social, que é outro discurso. Como compatibiliza esses dois discursos com substâncias diferentes – um virado para a afirmação da universidade como uma universidade de qualidade e da excelência e outro virado para a inclusão, o próprio PDI diz isso, inclusão de alunos, estudantes de outras camadas sociais.

D – Isso a gente discutiu bastante no PDI, na formulação do PDI e tem dois capítulos ali – tem um que fala sobre a excelência – que para meu gosto particularmente, deu uma ênfase na a questão dos rankings pra um pouco além do necessário, ou do desejável até. Mas mesmo pegando dentro do capítulo da excelência eu digo assim, dedicou mais páginas do que precisava para a questão dos rankings, porque na verdade tem dentro do capítulo da excelência eu acho que uma chave pra resposta dessa pergunta, de que de fato eu perguntaria agora, eu provocaria: é possível ser excelente, se for não for inclusivo, você se considera excelente se você não for inclusivo? Há uma deficiência na excelência se ela não for inclusiva. Se ela não permitir justamente dialogar com as várias culturas. É uma excelência manca, é uma excelência partida e os mecanismos de inclusão nos permite justamente ampliar muitos mais as possibilidades de trazer para dentro da universidade, visões diferentes, culturais justamente, de origens sociais e culturais diferentes, que podem contribuir efetivamente para a excelência que se busca. Nesse sentido, nós não vemos excelência e inclusão como dicotômicas, como dimensões distintas, dicotômicas, senão necessárias, porque também não nos interessa as pessoas aqui se não for para que elas tenham acesso ao que tem de mais avançado ao nível mundial inclusive. Ao que se produz de conhecimento ao nível mundial. Não é para treinamento e capacitação a universidade, não é para treinar a mão de obra que vai depois sair daqui. Também é, também faz, mas prioritariamente os bacharelados interdisciplinares não formam profissões e o sujeito pode sair daqui um bacharel em ciências e tecnologias e um bacharel em ciências e humanidades e toma o seu rumo e se especializa ou ir fazer e desenvolver suas habilidades no mercado, ou nas instituições públicas e privadas, nas diferentes organizações. Então essa dicotomia a gente não enxerga dessa forma, senão, pra haver excelência, ela precisa ser inclusiva e a inclusão só se justifica para a excelência, se não for para a excelência.

M – E acho que é a primeira vez que eu ouço alguém dizer que a excelência implica inclusão e qualidade implica inclusão, era isso que eu gostaria de ter ouvido, muito obrigada por ter dito isso. Que é isso mesmo, a excelência implica inclusão e qualidade implica inclusão.

D – Senão não é excelência, senão não é inclusão. E é interessante, porque a gente insiste muito em diferenciar a inserção social e a inclusão social. Nós não queremos inserir socialmente, nós queremos incluir porque é na inclusão que pode ter esperança de transformação. Porque se for inserção é repetir o que tá e a gente não está sendo excelente porque não vamos estar inovando.

M – Última pergunta e em linhas gerais vai dizer por que já falou disso nas várias questões, que é como caracteriza sinteticamente o modelo UFABC, face aos modelos tradicionais de universidade e educação superior no Brasil. Porque nos próprios projetos institucionais da instituição se diz claramente que a UFABC pretende fazer diversas rupturas com os modelos tradicionais de educação superior. Só em síntese, o que faz a diferença dessa instituição, com aquela onde se formou?

D – Eu acho que a primeira questão é uma abordagem do conhecimento por eixos, quando a gente chama dos seis eixos, há eu poderia ter outros recortes, poderia ter outros recortes, mas eu acho muito feliz a abordagem de abordar o conhecimento universal, humano, a partir dos eixos, que é a matéria, a energia, a transformação a comunicação e a representação, a informação e as humanidades. Eu acho que essa abordagem, que não é justamente uma abordagem disciplinar, nos permite, ressignificar e reconectar linhas de desenvolvimento do conhecimento que ficaram perdidas depois da revolução industrial e tudo mais e se submeteram a um modelo de desenvolvimento industrial, que é hoje dominante e durante muito tempo vem dominando e tal. Então não submeteram o conhecimento a esse sistema. Que o conhecimento tem outros recortes, o que nos leva justamente a abordagens interdisciplinar, nos permite e cria um campo de abordagem interdisciplinar. O reconhecimento do que nós acabamos de falar, de que só é possível ser excelente se formos inclusivos e a inclusão só nos interessa se for para a excelência e não para a reprodução dos modelos aí existentes e aí pensar e este é um desafio que nós estamos diariamente discutindo e trabalhando e retrabalhando, que é como dentro do estado brasileiro, nos organizamos administrativamente, gerencialmente para que esses projetos não se engessem e não sejam cartoriais e não assumem as formas tradicionais como o estado se organiza. O que nos leva em discussão a autonomia da universidade brasileira - que não existe – ela está no papel, está na constituição.

M – É a autonomia decretada

D – Exatamente, mas ela vai ter que ser conquistada, o que não é dado é conquistado. Que é justamente a autonomia para poder se organizar inclusive - embora esteja na Constituição – nós temos autonomia pedagógica, didática e administrativa e financeira, infelizmente nós não chagamos, diria que nem a didática e pedagógica peleamos diariamente com os órgãos centrais de controle e avaliação e tal, porque a gente não se enquadra nesses modelos e aí a gente tem que ficar explicando para eles como é que é o modelo e quais seriam os indicadores de, isso nós fazemos diariamente – a reunião de manhã foi por conta disso – então eu vejo esse tripé - dos recortes interdisciplinares, da abordagem do conhecimento, há relação de excelência e inclusão – e entender que pra excelência nós temos que ter mais ampla possível

possibilidades de escolhas e de oportunidades e garantir as condições pra que essas oportunidades se manifestem. É nisso que vai dar excelência, não da para você cobrar excelência - há eu quero ranking – ninguém quer ranking nenhum, eles aparecem se as condições tão dadas para que eles frutifiquem e tal. E esse desafio da organização de uma universidade pública brasileira, no estado brasileiro. Acho que esse é dos mais difíceis desafios. Naomar lá fica, Naomar tem dado grandes avanços.

M – Sim, acho que agora ia haver eleição para reitor, já houve?

D – Não, ainda não aconteceu. O projeto do Sul da Bahia ainda coloca outras questões, radicaliza ainda mais a questão da inclusão que é muito interessante, e nós estamos de olho lá também, porque no nosso caso aqui – lá eles têm distâncias geográficas – aqui nós temos as distâncias da metrópole – que não são medidas em quilômetros, mas em horas. Vocês levaram duas horas para chegar aqui em 20Km. Vocês estão em 20, 25 Km daqui. Então nós temos nossos problemas de inclusão da própria metrópole, que nos inspiram os experimentos do Sul da Bahia. Enfim, não sei se..

S – Eu confesso que o primeiro que eu estive aqui na Federal do ABC, foi a cerca de dois anos, mais ou menos, que eu vim conversar com o professor Daniel, eu fiquei extremamente encantada e ao ler o PDI eu fiquei mais encantada ainda, porém no desenvolvimento da pesquisa, quando você começa a ver outros documentos, começa comparar lei, uma coisa e outra, você começa meio que se frustrar um pouco, mas hoje as palavras do professor me confortaram bastante.

D – Não porque esse é o grande desafio que a gente tem, na verdade, que é justamente como a gente desenvolve. Porque na verdade, e, isso conversando com vários dos professores lá que trabalharam na elaboração do projeto original e tal, houve um esforço concentrado na questão da concepção e não houve tempo para uma discussão mais aprofundada de como operacionalizar isso tudo. Então essa operacionalização – a gente brinca aqui, de que é meio chavão – de que a gente conserta o avião rodando, conserta o avião voando, é e um risco enorme. Primeiro: a que se normatizar, que num estado de democrático direito, é importante que as regras estejam claras e o problema é como deixar as regras claras numa cultura positivista como é a brasileira, como é o estado brasileiro, de ordem e progresso e traduzir o projeto em normas e regras, então é um exercício diário nosso.

S – Eu estava com muito medo de me decepcionar, de ver realmente tudo àquilo que eu li, aquele ideal todo..

D – Tem também um toque de otimismo meu, idealismo meu, que eu acho que a gente não pode perder nunca - não perder a análise crítica sobre os problemas que temos e tal e não perder de vista o que temos de ideal.

S – Isso foi um alerta que meu orientador me deu desde o início

D – Para nós é importante que você em especial tenha um distanciamento crítico sobre nossa realidade, então esse falar, não vou dizer que não tem um pouco de paixão.

M – Tem que ter, pra ser bem feito, tem que ter paixão. Eu digo sempre aos meus alunos – duas coisas fundamentais para escolher um projeto de pesquisa, um objeto de pesquisa – Há bibliografia sobre a temática? Muito bem. Tá apaixonado pelo tema? Então se falta uma delas, então não pode. Então tem sido uma luta, porque a Sandra é muito expressiva, emotiva, apaixonada pelas coisas e tem que ter este distanciamento para fazer pesquisa, mas ela está indo...

## 2. ENTREVISTA PROFESSOR SIDNEI JARD

Sandra - Como insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

Sidnei - Nos primeiros anos da UFABC minhas principais preocupações estavam direcionadas a compreender e a desenvolver a interdisciplinaridade. Só mais recentemente tenho inserido as questões relativas à diversidade cultural e epistemológica na minha prática pedagógica. Mas a importância desta inserção não me foi revelada pelas minhas reflexões sobre a interdisciplinaridade, mas sim pelo ativismo político de colegas e estudantes que colocaram as questões de gênero, raça e homoafetividade na agenda política da universidade. As preocupações com a interdisciplinaridade favoreceram uma postura epistemológica mais aberta e sensível para as questões culturais, mas sem o ativismo político destes colegas e estudantes dificilmente eu teria inserido estas questões na minha prática pedagógica. Agora, no pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), as preocupações com aquilo que o professor Boaventura de Sousa Santos chama de Ecologia do Saberes e Epistemologias do Sul foram definitivamente integradas às minhas preocupações pedagógicas e científicas. Ousaria dizer que só agora, estou conscientemente empenhado, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, em fazer este debate cultural e epistemológico com meus alunos e demais colegas (professores e técnicos administrativos).

S - Quais os obstáculos à inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?

Sidnei - Mesmo em projetos pedagógicos inovadores como o da UFABC tende a predominar aquilo que o Boaventura de Sousa Santos chama de Epistemologias do Norte, isto é, a sobrevalorização do conhecimento produzido pelos chamados países desenvolvidos/ricos (notadamente América do Norte/Europa) e a subvalorização do conhecimento produzido pelos chamados países subdesenvolvidos/pobres (notadamente da América Latina/África). Estas práticas científicas e pedagógicas hegemônicas são refratárias a outros tipos de conhecimento, outros tipos de saberes que não tenham a chancela dos grandes centros globais de produção científica. Assim, no cotidiano das nossas práticas pedagógicas, como no cotidiano das práticas científicas, tendemos a sempre nos referenciar nos mesmos autores e nos mesmos conhecimentos. Em síntese, mesmos nas matrizes pedagógicas ditas inovadoras, há pouco espaço para a prática da Ecologia dos Saberes.

S - Considera-se um professor tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?

Sidnei - Ainda me considero um professor tradicional, monocultural, mas definitivamente e criticamente empenhado em superar esta prática tanto em sala de aula quanto nas minhas atividades de pesquisa. No último ano letivo, por exemplo, tanto nas disciplinas de Políticas



Públicas quanto nas disciplinas de Ciência Política introduzi temas relativos à gênero, raça e homoafetividade na segunda parte do curso. Na primeira parte continuei utilizando os autores do chamado *mainstream* acadêmico.

S - Tendo presentes os princípios do PDI (Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade) como operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

Sidnei - O projeto pedagógico da UFABC é assentado em três pilares: I) interdisciplinaridade; II) inclusão e III) excelência. Nos primeiros anos da Universidade, até a criação do Bacharelado em Ciências e Humanidades (BCH), o grande desafio pedagógico era o desenvolvimento da prática interdisciplinar nas salas de aula e nos laboratórios de pesquisa. A questão da inclusão praticamente se resumia ao ingresso de alunos de escolas públicas por meio das cotas sociais. Não havia efetivamente uma preocupação pedagógica relativa a permanência destes alunos na UFABC. O pressuposto fundamental era de que não poderia haver rebaixamento do nível de excelência de ensino e de pesquisa oferecido pela instituição. Portanto, nestes primeiros anos, prevalecia a lógica formal de tratar os diferentes como iguais. Só mais tarde com a criação do BCH e, principalmente, com a mobilização política de alunos, pesquisadores e professores ligados ao movimento negro que se iniciou um efetivo debate pela inserção da questão racial na prática pedagógica da UFABC e, com ela, as questões de gênero e homoafetividade. A meu ver, a interação entre interdisciplinaridade e inclusão tende a ser mais harmônica do que a interação entre excelência e inclusão. Em linhas gerais, a Universidade, assim como outras instituições universitárias no Brasil, tende a adotar o padrão internacional de excelência (Norte Global), desconsiderando elementos importantes da sociedade brasileira, como as profundas desigualdades econômicas e sociais. O discurso meritocrático, por exemplo, tende a confundir reconhecimento de mérito com avaliação de desempenho. Uma mesma régua é utilizada para comparar o processo de aprendizagem de um aluno do noturno, trabalhador, egresso da escola pública da periferia do ABC Paulista e um aluno do diurno, egresso de escola privada dos bairros de classe média de São Paulo. Ambos partem de condições completamente distintas no que se refere a possibilidade de inclusão bem sucedida no ensino superior, mas o discurso da meritocracia acadêmica tende a desconsiderar estas realidades complexas.

S - Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade?

Sidnei - Creio que a organização e formalização dos grupos de pesquisa possam ser uma alternativa importante à ausência de um modelo de formação continuada. Em primeiro, lugar devemos quebrar a artificial dicotomia ensino e pesquisa. Os trabalhos em grupos de pesquisa podem, simultaneamente, aprofundar o conhecimento epistemológico, metodológico e pedagógico dos participantes. Parafraseando Paulo Freire, não existe ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esta divisão é artificial. Assim, a formação continuada de professores, deve envolver estes dois elementos centrais da área educacional: ensino e pesquisa. Como disse acima, os grupos de pesquisas podem cumprir este papel na ausência de uma política formalizada de formação continuada.

S - Em que medida os projetos de pesquisa em que participa contribuem para a sua formação continuada e para a sua prática pedagógica?

Sidnei - Creio que parte desta questão eu já tenha respondido na pergunta anterior. Os grupos de pesquisa constituem um espaço privilegiado para a discussão de projetos em diferentes estágios de desenvolvimento: iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado etc. No entanto, é preciso despertar a consciência de que o trabalho científico também é um trabalho pedagógico. Na universidade, principalmente na pós-graduação, não formamos apenas cientistas, formamos educadores. Ocorre, porém, que o modelo de ensino público superior brasileiro privilegia o trabalho de pesquisa. É este trabalho que proporciona *status* aos professores universitários. Uma prática pedagógica inovadora deveria valorizar igualmente o ensino e a pesquisa, haja vista que, como notei acima, estas são indissociáveis.

S - Como a UFABC e o professor, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social?

Sidnei - Este é um dos grandes desafios da UFABC. Devemos proporcionar a inclusão em um ambiente de excelência acadêmica, mas não podemos confundir excelência acadêmica com produtivismo subordinado aos interesses das potências do Norte Global que ditam as regras da produção científica. Devemos, antes de tudo, definir quais são os reais problemas da sociedade brasileira e, ao fazer isso, estaremos tratando justamente dos problemas daqueles que foram recém incluídos no ensino superior brasileiro. Portanto, a inclusão não abre mão da excelência, mas questiona frontalmente o produtivismo subordinado da ciência brasileira. Por que os jovens pobres, negros, da periferia devem desenvolver a mesma agenda de pesquisa dos jovens de classe média, brancos, dos melhores bairros de São Paulo e do ABC? O excelente deve ser pensado como aquilo que tornar melhor a vida das pessoas e não necessariamente aquilo que é reconhecido como melhor pelos grandes centros de produção científica distantes da vida social e das questões sociais que nos aflige.

S - Em linhas gerais, como caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?

Sidnei - O modelo da UFABC é um modelo em construção, mais do que isso é um modelo em disputa. Uma parte da comunidade acadêmica busca moldar a universidade dentro dos padrões científicos predominantes no Norte Global. Trata-se de uma inserção subordinada aos interesses dos grandes centros de produção científica no mundo. Uma agenda exógena, definida de fora para dentro. Uma outra parte da comunidade acadêmica busca afirmar uma agenda de dentro para fora, centrada nas questões prementes para o Sul Global. Busca pensar os nossos grandes problemas econômicos, políticos e sociais, pretende levar estes problemas para o centro da agenda mundial, mas de forma autônoma. Definimos previamente o que vamos estudar e a relevância destes estudos. Trata-se de afirmar a horizontalidade, a simetria e a equidade na produção do conhecimento. Uma relação de igual para a igual entre o Sul Global e o Norte Global. É nesta última perspectiva que a UFABC se diferencia das universidades tradicionais. Uma Universidade consciente do seu lugar no mundo, geograficamente, politicamente e socialmente.

### 3. ENTREVISTA COM PROFESSORA GABRIELA MARINHO

Gabriela – Na verdade o que a gente, como eu te disse, eu entrei na leva de 2010, das humanidades foi uma leva muito grande, porque o que acontece, o projeto original da universidade, não contemplava essa área de humanas, ele era um projeto basicamente tecnológico, voltado para o BCT e esse BCT que é o interdisciplinar por excelência com os pós-BCT, que a gente chamou de pós-BI, tinha na sua grade alguns conteúdos das humanidades, mas não tínhamos cursos das humanidades, e esse era o projeto, não era para ter. Só que esses professores que ingressaram - por isso que eu ti falei da importância de falar com eles - pelas humanidades, eles tiveram uma ação muito decisiva dentro da universidade no sentido de alargar esse espaço e de construir, tanto que logo na sequência, ou seja, a universidade foi criada em 2005, implantada em 2006, e eles conseguiram desenvolver, enfim, votar, aprovar, a criação do BCH e em 2009, nós tivemos o concurso que foi, digamos, a primeira grande leva dos professores das humanidades pra implantar o BCH, que nesse contexto então que tanto eu quanto o Ramon entramos. E essa entrada do BCH, essa construção do BC&H, foi que possibilitou então que os cursos pós-BCH, pudessem ser criados, ou seja, os específicos, que são as graduações em políticas públicas, economia, relações internacionais e na filosofia que é tanto bacharelado quanto a licenciatura, que é a única licenciatura que a gente tem das humanidades é essa licenciatura em filosofia. A gente tem até um projeto que está parcialmente aprovado de licenciatura em história, mas ele ainda não está inteiramente, digamos, definido no horizonte, tem uma aprovação prévia no edital que foi feito, mas precisamos isso em um outro campo, precisamos repensar muito seriamente essas questões das licenciaturas nas humanidades, porque de fato nós temos um déficit muito grande dessa inserção. Então assim, nesse sentido, só pra te dizer essa questão de dois mil e ... - porque o concurso foi de 2009, mas a chamada foi em 2010 - e isso deu de fato um outro sentido para a universidade, então aquela perspectiva mais tecnológica, técnico científica Stricto Sensu isso vai se ampliar e dentro hoje da composição da universidade - eu particularmente sou contra essa localização espacial - mas foi como se definiu e São Bernardo acabou sendo um espaço que as unidades estão mais concentradas, embora haja outros cursos lá da engenharia aero espacial e da biomédica, mas ficou com uma conotação de um campus mais associado a essa área, tanto que aqui em Santo André, a gente não tem esses, é, a gente não tem uma área mais específica de humanidades, exceto o que está ali, digamos, na fronteira, que são as licenciaturas que estão um pouco mais concentradas aqui. Então as licenciaturas da física, da química, da biologia, da matemática, em princípio o corpo docente atua mais aqui nesse campus de Santo André, até porque estão mais associados a essas outras áreas. Enfim, eu não sei se essas informações você já tinha recolhido.

S – É, mais não assim da forma como a professora tá, a professora aprofundou um pouco mais, agora eu entendo até da necessidade de eu tentar realmente entrevistar alguém lá, porque....

G – Porque são na verdade ângulos muito distintos. Então, por exemplo, se você vai conversar com o grupo que cria a universidade em 2006, você vai encontrar um grupo muito marcado por essa área “Hard Science”, das ciências mais duras e esses adicionais das humanidades inseridos, quase que infiltrados nesse núcleo duro da universidade e isto vai ganhar depois como eu disse, uma outra conotação até que o BCH se constitua e hoje evidentemente as “Hard Science” continuam como o core da universidade, acho que assim, a condução, nisso a gente pode fazer uma verificação, por exemplo, pelo corpo dirigente, ele tem sido e continua sendo formado basicamente pelos oriundos, pelos procedentes dessas áreas, mas, e a física por

exemplo, que é obvio, isso também reflete, isso também é a expressão de um campo acadêmico, de um campo científico mais amplo, a física ela é dominante aqui dentro da universidade, não só em número de docentes que tem a formação em física, como ai, olhando a expressão disso na estrutura da universidade, nas direções, nesse corpo dirigente na condução, mas ainda assim as humanidades tem ganhado relevo, tem atuado e a gente pode perceber isso nos conselhos, sobre tudo no conselho universitário, tem sido expressiva a participação, então é curiosa do ponto de vista da politica da universidade, hoje ela não se faz sem a presença das humanidades, embora as humanidades não sejam hegemônicas, elas estão ali presentes de algum modo, tencionando, contribuindo para olhar sobre outros aspectos também. Então o pilar, você já deve ter percebido isso, o pilar da universidade que está associado à excelência, interdisciplinaridade e a inclusão, então todos esses eixos, eles são relevantes, mas de algum modo a inclusão tem sido uma bandeira que as humanidades se apegam, enfim, que batalham, que militam, que se mobilizam muito nessa perspectiva e a inclusão, ela não é só socioeconômica, do ponto de vista das cotas, mas também é uma inclusão com uma transversalidade, então tem a questão dos afrodescendentes, dos indígenas, das mulheres, na perspectiva de gêneros e de gênero não só na perspectiva das mulheres, mas também da comunidade LGBT, tem sido muito forte o debate aqui na universidade, então eu acho que a presença, até vou dizer assim, a nossa presença, desses grupos das ciências humanas, eles tem contribuído de fato para enriquecer muito a... Dar uma densidade, dar uma outra característica para a universidade. Eu acho que eu vou te passar um depoimento que nós fizemos, talvez seja útil para você, dos 5 anos da universidade, coordenava um núcleo da universidade e nós tomamos os depoimentos dos 5 reitores iniciais e ali fica muito evidente isso, por exemplo, o Bevilaqua, que é uma figura que foi chave na concepção, ele relata que a perspectiva original era de que a gente tivesse um, eu não sei se você conhece o instituto de matemática pura e aplicada do Rio de Janeiro, é um centro de excelência, teve uns 2, 3 anos atrás um rapaz que estudou lá, que ganhou a medalha Fields, principal medalha do campo da matemática, como se fosse o Nobel da matemática e pela primeira vez o Brasil ganhou, então é um grupo seletivo, restrito, altamente qualificado, altamente produtivo. Esse era um pouco o modelo que se imaginava pra essa universidade, então os idealizadores, eles intendiam que aqui seria um núcleo de excelência altamente qualificado e com uma projeção e uma vinculação internacional que garantisse essa inserção. O que acontece? A universidade, ela não perdeu essa perspectiva, mas ela, hoje ela não é só isso, ou seja, ela não se tornou... porque de certo modo impar, que é excelente, mas é muito encasulado, ele é quase um incrustado, inclusive fisicamente eu já tive a oportunidade de visitar, fica dentro da floresta da tijuca no Rio de Janeiro, que é um lugar belíssimo, uma construção encapsulada dentro da floresta, então você tá ali, você vê macaquinho, cobra, porque a tijuca tem uma diversidade muito grande, então ela é muito, digamos, restrita do ponto de vista de suas interações sociais, até fisicamente e no ponto de vista acadêmico, tem uma alta interação científica, mas tem uma baixa interação social. O que a gente pode perceber no nosso caso aqui é que essa pressão social aqui, ela também atuou e atua, nós entendemos aí que é correto que assim seja, no sentido de intencionar um pouco uma perspectiva muito encasulada, muito enclausurada. É obvio que a gente tem dentro da universidade uma outra corrente, que a gente chama dos meritocráticos, assim por excelência, que eles recusam uma parte dessa abertura, que obviamente não são só as humanidades que promovem, mas grupos dentro das humanidades promovem no sentido de permitir que a universidade seja mais plural, mais aberta, menos encapsulada. Então, temos uma tensão a excelência que buscamos, mas uma excelência realmente que permita a inclusão e isso é uma, aparentemente um impasse, mas é um falso impasse, é uma falsa - a gente entende dessa forma, mas é difícil construir - supostamente pra ser excelente teria que ser muito restrito, teria que ter baixa interação social, mas a gente

entende que essa interação é necessária, aí essa interação, ela causa uma tensão e enfim, estamos nessa disputa, que obviamente é uma disputa de modelos e de concepções.

S – Eu fiquei agora com uma inquietação, por conta das palavras da professora, a professora acredita que diante quadro político, onde parece que a principal situação que eles estão conduzindo aí, são os cortes na educação, eu vi agora que as bolsas eles reduziram, cortaram, que quer queira quer não, é algo importante para essa questão da inclusão. Acredita que isso não possa de certo modo retroceder? Será que a área de humanas, o BCH, não vai perder forças, dando mais forças para o BCT, porque quer queira, quer não, eu acredito que os alunos - eu vou chamar aqui de alunos de classe popular - eles não devem estar tão concentrados nas áreas de tecnológicas, porque são áreas mais difíceis, não sei, é um pensamento meu.

G – Não sei se você já teve acesso, tem alguns trabalhos interessantes sobre a inserção, o BCT continua sendo de certo modo o carro chefe da universidade, pelo volume, importância obviamente da área e pela quantidade. Dos 2 mil ingressantes, mil e seiscentos são do BCT, então isso define, demarca o lugar, desse conjunto, metade estão associados as cotas, nós temos uma preocupação sim, de que esse contexto político aí que gente vive, tenebroso... Preocupação não, a gente tem verificado concretamente uma redução das bolsas, não só as bolsas de iniciação científica que foram muito importantes dentro da universidade pra essa perspectiva de já construir a ciência desde o primeiro dia. A gente ainda tem um programa que esta reduzidíssimo, que se chama PDPD que é o - Pesquisando desde o primeiro dia - então, esse programa no início da universidade ele era praticamente um a um, que pra cada ingressante, você tinha disponibilidade de uma bolsa e sobravam bolsas, porque obviamente esse também foi um outro ponto que não está suficientemente analisado dentro da universidade, ela nasce com essa perspectiva de formar pesquisadores, mas não considera que nem todos ingressante querem ser pesquisadores, então isso ao longo do tempo foi sendo percebido que o estudante e isso por relatos em sala de aula, por manifestações, muitos querem se inserir no mercado de trabalho, o grupo que quer uma carreira academia, pesquisa, ele acaba sendo muito menor que a expectativa que a universidade tinha, se não era de 100%, pelo menos era de um número elevado.

S – E isso é uma pena né!

G – E aí assim, por força de dezenas de circunstâncias, porque a carreira acadêmica científica, ela é de longa maturação, você na verdade não tem retornos rápidos, a inserção é instável, porque você vai depender de posições, no campo científico que, particularmente na nossa experiência, na experiência brasileira, é muito descontínua, é muito instável, então compreensivelmente, muitos desses ingressantes, até por forças de suas origens econômicas tem necessidades urgentes, prementes, imediatas. Então, esse é um ponto que eu acho que a universidade ainda não avaliou, acho não, to certa, segura, de que a universidade não avaliou suficientemente e retomando a questão do contexto que a gente vive, eu tenho defendido muito com - Eu fui membro do conselho da universidade por 2 vezes, membro do CONCEB, coordenei centros, implantei editora, hoje coordeno o programa de pós-graduação - então eu me coloco de uma forma bastante presente da vida da universidade, porque eu acredito muito no projeto da universidade e eu tenho discutido isso muito com – ou pelo menos tentado, por que nem sempre encontra eco - com os colegas, a necessidade que nós temos enquanto instituição de nos reinventar, porque são 10 anos da criação da universidade - 11 agora em 2017 - toda aquela construção identitária de início da universidade do século XXI, desse grande diferencial, nós obtivemos sucessos em alguns campos, mas isso já não é mais o core,

o elemento central da perspectiva. Os próximos 10 anos, seja por força da experiência que a própria universidade vivenciou ao longo desses 10 anos passados, seja pela conjuntura nacional e até mesmo internacional e seja pelas próprias tensões internas, nós precisamos encontrar o que nos tornará o horizonte dos próximos 10 anos, nós não sabemos, ainda não sabemos. No ano passado, por força da conjuntura política, a gente viveu um acirramento muito grande dentro da universidade também, porque obviamente nós tivemos como marca de origem uma universidade muito associada a Lula, PT, o ABC, tem um professor que está em Portugal agora, que...

S – Sidnei?

G – É, você já teve contato com ele?

S – É, ele inclusive vai contribuir com a pesquisa por e-mail.

G – Então, ele é uma pessoa fundamental pra poder fazer sua pesquisa, ele é um desses, não sei se, o que você sabe do Sidnei, para mim não ficar repetindo aqui?

S – Não muita coisa.

G – Você chegou no nome dele por indicação do Panssareli também, então, o Sidnei ele é uma pessoa muito relevante nesse processo, porque parte da construção do BCH, como eu ti disse, deve muito ao Sidnei no período que ele ficou como chefe de gabinete do Fazio, que foi o reitor, foi o 3º reitor, que foi quem garantiu existência do BCH e garantiu muito, por força, por dessa presença, dessa articulação do Sidnei e ele tem um artigo que foi publicado no estadão, que se você não conseguir com ele você me avisa que eu ti passo, que foi durante a greve de 2012, que foi um momento muito relevante para a universidade, a greve das universidades federais, que ele escreve lá do ABC, da academia, o ABC das lutas, porque ele faz um contraponto entre a origem da universidade, que é ABC, academia brasileira de ciência, do qual pertencia o Bevilaqua, que tem muito a vê com essa característica meritocrática da universidade e o ABC das lutas sindicais, porque na perspectiva do próprio ABC, aqui regional, a universidade publica era uma demanda já antiga e esta universidade, quando vem no governo Lula, ela não vem necessariamente respondendo a esse apelo local, ela vem por força muito grande de uma articulação desses grupos intelectuais, de cientistas, que estavam ligados inicialmente a UFRJ, esse trabalho que eu ti falei que vou te passar, ele vai da clareza disso. Então o que acontece, nós estamos e é uma análise que o Sidnei faz, nós estamos muito na junção dessas demandas - uma da inclusão, que o ABC certamente apresenta e essa da excelência, que esse grupo de pesquisadores, de intelectuais representa - e a gente ainda tá atravessado por uma outra dimensão epistêmica, que é da interdisciplinaridade que ainda contribui, digamos para tornar ainda mais complexa essa equação. Agora, essa, eu tô te colocando esse aspecto, porque veja, ainda que não tenha sido resultado direto dessa mobilização do ABC que é histórica, que tem décadas, esse grupo se fez presente na construção da universidade, até pelas características do ABC que é de região muito mobilizada, muito politizada. Então o momento que nós vivemos hoje, ele é particularmente delicado, porque significa a reversão, não vou dizer que seja a derrota, porque é um momento de refluxo enorme, é um momento de nocaute pra essas forças políticas, forças políticas do ABC, do PT e do lulismo ao qual a universidade esteve associada. Como eu te disse, no ano passado, no interior da pressão política toda, a universidade se acirrou muito,

pelos grupos mais peritocráticos, os tais que eles chamavam aí dos livres, até se você achar que vale a pena conversar com alguns deles, eles radicalizaram a proposta aqui dentro no sentido de dizer que a universidade não era plural, que a universidade tava capturada e aparelhada por esses grupos que estavam ligados ao PT. Eu não sou militante do PT, mas me coloco sempre a esquerda, embora parte desses militantes do PT, eu tenha embates com eles, mas não estou do lado dos tais dos livres. Então vou fazer essa observação mais no sentido de dizer que eu tenho críticas profundas ao mesmo tempo em que reconheço os méritos da política, pelo menos uma parte da política que foi implementada nesses anos do PT, mas assim, tenho críticas profundas aos acordos e aos conchavos...

S – É bem interessante ouvir isso, porque eu já fui muito criticada de que eu tinha que me posicionar, mas eu acho que nós estamos em um momento delicado que é difícil de você se posicionar, porque de um lado você olha e existe a corrupção, ela é está clara e do outro de igual modo, então eu sou totalmente contrária a corrupção, isso venha de onde vier, é difícil você se dizer militante a favor e quando você vê que está claro, mas por outro lado eu não me encaixo no outro lado, porque são ideais que eu não compartilho.

G – Exatamente, eu acho que é delicado exatamente por isso, porque, sem dúvida, eu acho que um grande problema do PT, eu militei a esquerda na época de formação do PT eu cheguei a participar, não aqui em São Paulo, mas em Minas de reuniões que buscavam construir o partido, sempre fui próxima a esses grupos, embora depois tenha entrado para outro, enfim, fiquei na verdade próxima do PCB, mas quando virou PS eu sai, mas cheguei a militar mesmo objetivamente no partido e no sindicato, mas tem algumas questões que me incomodam profundamente, que são da política partidária e política sindical, que são os acordos e conchavos que não permitem – o que eu acho que é substantivo na democracia - a disposição de que você pode perder e você aceitar a derrota e quando você tem uma militância partidária ou sindical, a derrota não entra na conta, quer dizer, o jogo é muito pesado, é a vitória ou a vitória e em nome dessa vitória faço qualquer negócio, então eu sempre me insurji contra isso, então eu bato muito de frente com pessoal que é militante mais partidário, porque a gente tem sim, a gente não pode negar a existência desses grupos que tem vinculação com o partido dentro da universidade.

S – Na Uninove também tem isso, surgem uns debates lá que eu fico meio assim. A impressão que eu tenho é que as pessoas se fecham ao correto e eu não concordo com isso. Eu acho que as pessoas, elas tem que estar aberta pra ver o erros e fragilidades de todos os lados, você não pode simplesmente se fechar porque eu acredito no partido, o que ele fizer de errado ou não, certo ou errado ele está certo, não, eu não concordo com isso.

G – Não mesmo, eu acho que boa parte dos nossos erros aqui, eu me desgasto muito, uma das razões que eu mantenho minha sala aqui em Santo André, e que me envolvo em atuar na universidade para além das questões partidárias, o que não significa abrir mão da posição política, minha perspectiva é de esquerda progressista, no sentido de avançar, na perspectiva da inclusão, etc e tal, mas não vou compactuar com as questões do aparelhismo partidário entendeu. Do grupeios e aí eu acho que o grupeios eles existem de todos os lados. Efetivamente aqui dentro da universidade, esse grupo de mobilização, essas conotações partidárias, elas assumiram uma proporção grande e hoje a gente tá em um empasse grande, e num momento muito importante, porque tanto a política externa quanto as relações internas, fragilizaram esse grupo, então ao mesmo tempo eles ainda tem aí sua voz. Por outro lado você tem essa direita, chamamos assim, que se manifestou, que se expressou, pela primeira vez de

uma maneira mais orgânica, por esse grupo dos livres, mas eles também não são fortes o suficiente, porque você tem um largo espectro de pessoas muito na sua perspectiva, talvez na minha, porque eu me manifesto mais, eu confronto e eu reconheço que é difícil confrontar e tem gente que não vai ao confronto, aí não vai pro confronto pra esquerda, porque esses grupos partidarizados é um confronto cruel, no sentido de que a destruição da pessoa que faz oposição, dos dois lados, mas eu acho que particularmente da esquerda isso tem sido muito visível, a destruição do daquele que aponta seus erros, e as suas contradições, essa destruição é muito intensa, é muito pesada e obviamente que não é todo mundo que está disposto a assumir isso porque você destrói psicologicamente as pessoas e isso é feito para destruir mesmo, pra anular, pra arrasar. Mas isso eu tô dizendo, porque a universidade é a expressão desse quadro maior e estamos nesse momento delicado de saber como a gente vai reconstruir um espaço que não seja partidarizado, mas que seja capaz de avançar de uma maneira sustentada e sustentável. O que a gente tem conseguido fazer aqui, é garantir naquele espaço micro de comissões, enfim, espaços institucionais que a gente garanta que essa democracia, que essa liberdade e essa possibilidade de você trazer as questões incomodas que isso seja garantido. Acho que estamos conseguindo assegurar isso dos consumes, a gente tem uma coordenação de direitos humanos que foi implantado no ano passado, que estou fazendo um trabalho importante na universidade dentro nessa direção, para garantir as minorias, pra perceber a inclusão interna dos próprios terceirizados, isso tem sido uma preocupação hoje já frequente dentro dessas instancias. Mas enfim, não quero me desviar muito de suas preocupações, mas só para dizer que essa expressão de um momento extremamente delicado que nacionalmente a gente vive, a gente vive também muito intensamente. Você falou que já conversou com o Dácio né?

S – Já, já conversamos com ele.

G – Então, o Dácio, não sei até onde ele avançou com você, mas ele vai ter um papel muito relevante dentro da universidade nesse período, não sei se vocês entraram nessa questão política mais objetivamente.

S – Um pouco

G – Um pouco né, não sei se ele já revelou pra você que ele é um dos candidatos a reitoria do próximo ano, então a gente acha que ele tem chance de ganhar e vai ser um momento delicado.

S – Vai ter que ter um pulso forte pra segurar tudo isso, eu particularmente tenho uma admiração e respeito grande pela luta do governo Lula e Dilma, na construção das universidades federais, mas aí de repente você começa a analisar os documentos, principalmente os ideais do banco mundial, onde o principal, a principal vontade é extinguir o ensino publico superior gratuito, aí você vê essas universidades e fala, poxa, isso ficou tão vulnerável, tão frágil, né, eu não sei, é uma visão muito minima minha, porque tenho pouca experiência nisso, mas eu fico meio frustrada lendo isso tudo, porque da um medo de perder isso tudo, porque é um marco para nossa história, foi algo muito importante, teve dia de eu chorar, falei para meu professor, eu não aguento eu choro, fico nervosa, fico preocupada, porque assusta.

G – É importante que você tenha chorado mesmo.



S – Foi tão difícil conquistar e agora tá ali a um passo de ver isso cair.

G – Então, eu acho que esse risco é real, ele existe, entendeu, em particular esse governo golpista que a gente vive, ele tá tentando construir esse processo de desmontagem mesmo. Tem conseguido em algumas situações. Por isso 2018 vai ser muito, ele é decisivo para a gente. Você tá falando que... eu queria ter levado minha turma as lágrimas aí semana passada, porque realmente foi um momento de emoção, mas eu percebi que eu consegui deixar pelo menos alguns sensibilizados, porque eu vivi obviamente uma parte da ditadura e dos anos 70, e eu falei exatamente isso na última aula, uma das minhas grandes felicidades nos 25, 26 anos que eu tenho de docência era de poder cada vez mais falar, expressar ali, reforçar, valorizar o momento democrático que a gente estava vivendo, ou seja, e a medida que o tempo avançava período mais longo de restauração democrática e tal. E aí perceber esse simulacro que a nós estamos vivendo de democracia, isso dói muito. Então na verdade, é a volta da ditadura de uma maneira que é ainda muito mais perversa, porque ela não é uma ditadura explícita, entendeu.

S – Ela está implícita e o povo não está percebendo

G – Exatamente, é uma ditadura que está na verdade se capilarizando e por isso que eu disse agora pouco da importância de a gente manter nesses espaços mais capilares, uma capacidade de resistência de garantir a democracia e aí garantir a democracia, parece contraditório isso, mas garantir a democracia é também se opor ao aparelhismo entendeu, é também se opor a perspectiva partidarizada e aparelhada, porque isso não é democracia, entendeu, porque a democracia implica a possibilidade da derrota concreta, porque você está na democracia para ganhar ou perder, não é só para ganhar ou ganhar, entendeu, não é para poder manobrar, expulsar, expelir apenas em favor de um projeto de poder, e isso é dramático, então acho que esse ponto realmente que é muito difícil para um país como o nosso, que tem uma escala, que tem um vulto, que tem uma quantidade de interesses envolvidos, para a gente construir essa trama muito sutil e muito delicada que você vai ter que dar sustentação. Eu não estou totalmente pessimista, eu acho que parte dessa juventude que cresceu na democracia, que nasceu na democracia, né, ou seja, vou estabelecer aí dos anos 80 pra cá, 89 pra cá, é uma parte dessa geração eu acho que vai garantir para a gente um avanço. Ele pode ser mais lento, ele pode ser mais difícil, mais penoso, mas eu não estou totalmente desesperançada não, entendeu.

S – Que bom. Isso conforta um pouco.

G – A luta vai muito mais difícil. Muito mais penosa, muito mais sofisticada. Eu acho que fundamentalmente da sofisticação, porque você veja, aqui na universidade, nós tivemos muitos alunos que foram para o Ciências sem Fronteiras e foi uma experiência magnífica.

S – Eles terem cortado isso é uma tristeza tão grande.

G – Então, mas parte dessa geração que, experimentou que, percebeu que, viu que é possível, isso não se remove, então eu acho que a esperança tá ali. Na medida em que você tem aquela ideia de que uma vez que você provou, entendeu, que vê que é possível.

S – Não fica mais sem.

G – Não fica, entendeu e a pressão vai existir, entendeu.

S – Eu lembro o dia que eu li que realmente isso tinha sido cortado. Eu falei gente, isso não é possível e cadê o povo que tá calado, que tá dormindo, que não está vendo o que está acontecendo.

G – Sabe, eu gosto muito de uma construção do Vanderley Guilherme dos Santos, que é Professor lá da, que era do IPEJ, que acabou também, que ele tem lá o conceito que ele formulou da subcidadania regulada, que ele vai dizer o seguinte: o conceito de cidadania no Brasil, na verdade essa ossatura jurídica institucional, ela cria obviamente cidadão de primeira e segunda classe, daí essa ideia da subcidadania que regula no sentido que nunca vai ser plena, e o quê que ele diz, ele diz que esse grupo na verdade tem um cálculo e eu acho correto, um cálculo de perdas e de ganhos, porque parte desse pessoal, vou pegar o exemplo aqui de São Paulo, que se desloca para as periferias mais longínquas, que tem que enfrentar trem, transporte, do jeito que a gente conhece. Ele sabe da sua vulnerabilidade, ele sabe que ir para um protesto na Paulista, ser preso, ser espancado, entendeu, perder, perder tudo, perder a liberdade, perder a condição física, porque você vai ser, você pode sair dali com sequelas incorrigíveis. Ele sabe que o cálculo político dele é suficientemente apurado para perceber o seguinte, que não tem um background, uma infraestrutura que vai segurar a onda, mas tem um voto que por vezes é surpreendente, mesmo que vote no Dória. como votou agora, eu acho que vota muito no sentido de fazer uma recusa a um projeto que embora tendo sido importante sobre alguns aspectos, fracassou sobre outros, eu acho que esse cálculo político dessa população, ainda é uma esperança para a gente. Eu não acho que a gente vai ter grandes manifestações, eu não acho que a gente ter quebra-quebra generalizado.

S – Eu acho que elas estão bem pacíficas, eu acho que se tivesse que rebelar, já tinha rebelado.

G – Pois é, mas eu acho que essa passividade ainda é digamos uma aposta de curto prazo de que em 2018 tem uma eleição, entendeu. Se essa eleição não vier, porque isso já foi colocado várias vezes, o tal do golpe dentro do golpe, aí eu acho que a coisa se acirra mais ainda entendeu. Mas 2018, é decisivo, são aí 16 meses que a gente tem até as eleições de outubro. 16, 17 meses, 15 meses, o que interessa, um ano e meio, que seja até outubro de 2018, que aí de fato essa arquitetura, esse desenho que vai sendo construído. Porque tem muitas pessoas na sua posição, entendeu, tem muitas pessoas que reconhece a ilegitimidade de um governo Temer, que reconhecem o prejuízo do que foi esse golpe, também não aceita simplesmente comprar um discurso de inocência dessa esquerda que não existe.

S – Eu sou BANCOOP, tenho um apartamento da BANCOOP, então assim, e nem por isso eu vou falar, ah, eu vou ficar contra o PT. Porque lá no prédio se eu falar, a gente o Temer não dá. Não é porque houve isso que eu vou ficar totalmente contra, não é meu apartamento, é meu país, é onde eu crio o meu filho e possivelmente vou criar meus netos. Então a gente não pode se fechar. Eu tento falar isso para os amigos - não você está defendendo - jamais, jamais, eu sou totalmente contra, eu estive lá brigando com o Vacari frente a frente, porque eu nunca fiquei na minha zona de conforto esperando as coisas acontecerem. Eu dei muitas vezes minha cara à tapa ao ponto de parar na delegacia. Entre aspas eu sou militante, apesar de eu ter ficado 20 anos meio que enclausurada dentro de um ambiente de direita, eu nunca

concordei com o que eu via ali, e eu fui mais ou menos criada dentro da corrupção, porque, eu cheguei emitir notas para partidos, assim, nota fria.

G – Mas era empreiteira, você trabalhava com empreiteira?

S – Eu não trabalhava, mas nós prestamos o serviço, como assessoria jurídica. Então assim, vou gostar disso, vou compactuar com isso? Não. Mas também não posso ser totalmente favorável ao PT que também fez tanta coisa errada.

G – Fez, eu acho que o ponto mais deplorável, mais inaceitável dessa história é um partido que de uma forma tão arrebatadora construiu sua trajetória se opondo a essa estrutura carcomida e simplesmente fazer essa adesão, essa aliança da maneira como foi feita é inaceitável.

S – Nesse período eu não conhecia, por exemplo, a história da Federal do ABC, a história das outras universidades, aí de repente me deparo com isso e falo, poxa gente!

G – Foi um ganho, foi um avanço.

S – Porque estragar algo tão lindo, ideais tão perfeitos, com coisas tão pequenas, se for analisar, eles não precisavam disso.

G – O problema é, o seguinte, parte desses militantes vão dizer que tudo isso foi feito para viabilizar esses projetos.

S – Mas não é.

G – Pois é, acho que é assim, não podia.

S – Você rompe com seus ideais, você corrompe um projeto, eu ainda tenho hoje a oportunidade, ainda sou beneficiada com isso de poder conhecer a história, aprofundar a pesquisa e abrir novamente para isso, mas muitas pessoas ficaram incrédulas e deixaram de acreditar, porque não conhece o outro lado, não sabe as coisas boas que vieram, os frutos que saíram, então assim, por isso que eu falo, gente eu não sou contra e não sou a favor. Eu sou contra a corrupção, mas eu não sou contra as lutas, contra as vitórias que eles conquistaram, sou contra não, sou totalmente a favor, então assim, só que por outro lado você vê outro partido, que quer queira quer não, o que eles fizeram de tão bom pra gente, você vê que os dois dão o braço e saem de mãozinha dada e saem caminhando no parque, os dois lados estão iguais, só que uns tiveram vitórias importantes, eu não posso dizer que o outro não teve, porque nunca aprofundi na política e eu particularmente não gosto de política, mas já estou tão inserida, aí eu falo não, agora eu tenho que ler política, eu tenho que viver isso, então é assim - vou em manifestação - vou, porque eu acho que a gente tem que viver isso, você é contra, você é a favor, eu acho que você tem que tá lá, afinal de contas eu sou brasileiro e eu tenho meu filho e eu ensino meu filho, olha vá, acompanhe, participe, até para você poder se posicionar um dia e dizer, olha, eu acredito nisso, eu não acredito.

G – Então, veja, eu acredito que é exatamente isso, essa é a nova face do país hoje, porque isso é fundamental, porque você disse, não gosto de política, mas a sua fala o tempo todo é de alguém que se politizou, é de alguém que se colocou dentro de um espaço público e reconhecendo que se você não se manifestar, ou seja, que sua atuação ela também é parte desse processo e que sua omissão vai reforçar parte daquilo que você não concorda, que você precisa se posicionar, então acho que é isso que...

S – A gente tem que sair da zona de conforto.

G – Exatamente.

S – Não dá pra ficar ali, a não, tem outras pessoas que vão lutar por mim, não, hoje eu sou professora, eu quero ver isso mudar, eu de fato acredito na educação, acredito que por meio da educação, eu acho que a gente chega em algum lugar, por isso, quando a professora fala essa questão da pesquisa que os próprios alunos já não tem interesse, que eles só querem cair no mercado e ganhar dinheiro.

G – Na verdade sobreviver, não sei assim, não todos evidentemente, tem aquele que gostariam de enriquecer, mas tem alguns que tem um projeto modesto e eu acho que perfeitamente legítimo, de ter uma vida digna, descente, de ter um salário.

S – É legítimo, mas aí tudo acaba aí, né?

G – Pois é, mas aí que eu vejo o seguinte.

S – Nós voltamos ao tecnicismo.

G – Não necessariamente, eu acho que o nosso alunado obviamente que a gente tá falando de uma maneira muito genérica, que tem de tudo, mas você tem uma percepção e uma construção de que uma parte deles, de que esse espaço só foi possível por força de uma mudança política, seja esse espaço de formação, as oportunidades que eles tiveram, eu te falei do ciências sem fronteiras, eu lembro de uma vez que eu fiz uma longa trajetória com aluno e eu normalmente uso transporte público aqui - o metrô e o trem - e teve um dia que deu uma pane qualquer, chuva, sei lá qual foi o problema, que o trem não funcionava e única forma de sair daqui era pegar um elétrico que ia para São Matheus, que passa aqui do lado, então eu peguei esse elétrico e coincidiu de ter um aluno nosso, que foi meu aluno, foi esse longo projeto e o menino tinha ido para o ciências sem fronteiras, morando lá no fim do mundo, lá em São Matheus, lá em condições precárias e estive, não lembro mais se foi no EUA ou na Inglaterra, mas assim, teve uma experiência de um ano fora do país, que só foi possível, porque ele estava dentro dessa universidade, dentro de um programa do PT, com essas características e tal, ou seja, aquilo abriu inteiramente a vida dele e em particular esse garoto, ele tinha a capacidade de discernir que não era só o mérito pessoal, tinha o mérito pessoal, mas tinha condições estruturais que permitiram, que se modificaram, que permitiram a ele ter essa oportunidade. Então é assim, eu aposto e eu acredito – pode ser uma ingenuidade - que uma parte significativa desse grupo que teve acesso, vai ser capaz de discernir, quer dizer, não repetir os erros que o PT nos negou, mas perceber que o caminho da política e de uma política de esquerda é necessário para você garantir os avanços.

S – Isso não para ai, né?

G – Não, não para.

S – Se não tiver uma visão dessa forma, a coisa...

G – Exatamente, então assim, que é construção, que é projeto, que tem que ser obviamente construído, passo a passo, ombro a ombro...

S – É bom ouvir isso, eu me animo um pouco mais professora, porque olha...

G – Mas assim, é uma expectativa que eu tenho pela convivência, como eu te digo, desse alunado, dentro da universidade, mas isso não tá isento de contradições e isso é um processo de longo curso, de longo prazo, mas assim mudamos, o fundamental é isso, mudamos, provamos de algumas possibilidades, então isso tudo vai deixando uma marca, isso tudo vai deixando, isso tudo é parte do processo.

S – Faz as pessoas pensarem.

G – Faz pensar, então por isso que eu volto na questão do Vanderlei Aguiar aquela questão do cálculo, então eu vou pegar esse exemplo desse aluno, então tudo bem, ele não é um despossuído absoluto, porque ele já teve acesso a um ensino superior, já teve acesso a uma universidade, um plano internacional, ele foi ali, digamos, exposto a outra língua que ele treinou para ter a possibilidade, se não de domínio, mas pelo menos de acesso ao inglês, isso tudo teve uma somatória, esse caso dele se multiplica, se multiplica aqui, nos sertões, nos brotões, aonde as universidades publicas, os institutos federais tecnológicos foram levados, quer dizer, você tem ali um, e esse é um outro ponto que eu acho fundamental de a gente prestar o Brasil, essa escala, esse vulto, então eu imagino que sua experiência com seu professor, com seu orientador, é, eu gosto muito de Portugal, teve uma época que eu fui, o mais feliz que eu pude ir umas 2 vezes, teve ano que fui até 3 vezes a Portugal e é uma experiência muito interessante eu o contraponto de a gente olhar o Brasil puro de Portugal, olhar o Brasil a partir de Portugal e óbvio, olhando Portugal daqui, é muito curioso essa dimensão da escala do vulto, do gigantismo que é esse país, isso ganha, se amplifica, muitas vezes a gente perde isso quando nós estamos aqui, mas como Portugal é muito mais concentrado, é uma espaço em que as questões podem ser, digamos, percebidas e lidas de uma maneira mais compacta, ao contrário do Brasil, porque a realidade do Amazonas é uma realidade distinta de São Paulo, que é distinta da Bahia, que é distinta né, de Mato Grosso e você conseguir entender o que aquilo une tudo isso, é difícil, mas eu acho que ao mesmo tempo que você tá estudando esse sistema, a gente pode entender que esse sistema na verdade, ele introduz no universo das nossas relações a possibilidade de uma experiência concreta, de que assim, de que um outro mundo é possível mesmo, de que uma outra experiência é possível, então por isso que eu acho que não tá tudo perdido não, eu acho que esta experiência, esse provar, acho que esses 13 anos não foram em vão, eles tem uma conta, um acerto a ser feito, que eu não sei se o PT vai conseguir fazer, eu tenho minhas duvidas, porque é uma, a sua formação, a formação politica desse grupo, eles tem uma dificuldade muito grande de fazer auto crítica e sem uma auto crítica profunda, eles não conseguirão, eu entendo, superar, vai ter que fazer essa auto crítica.

S – Às vezes você tem que descer um pouquinho para voltar a subir..

G – No caso vai ter que descer muito e não tá descendo.

S – Tem que ter humildade.

G – Tem, primeiro ponto, então assim, eles tem um acerto de contas a fazer que, precisa ser feito, agora, eu acho também, vou usar aquela expressão que você já deve conhecer, não da pra julgar, a água do banho fora com o bebê, então não da pra dizer que foi uma política inteira arrasada, porque não foi, tem legados, tem ganhos e ai eu aposto e confio que essas novas gerações e parte daqueles que vivenciaram junto com essas novas gerações, sejam capazes, esses grupos sejam capazes de depurar isso no período. Nesse momento eu ainda acho que é de perplexidade, de apreensão, de não querer meter né... Não tem aquela história de que gato escaldado tem medo de água fria, entendeu, então assim, não quer entra numa furada de novo, não vai dar mais cheque em branco.

S – O povo tá bem assim, receoso, tá bem....

G – Tá, tá cauteloso, é importante que essa cautela se estabeleça, porque eu acho que a cautela que precede a tomada de uma posição, que precede a compreensão e uma certa convicção que você vai ter, ela é fundamental, porque quando essa convicção vier, quando essa posição vier, ela vem de uma forma mais sustentada, mais segura, mais forte, mais balizada, então assim....

S – Esperemos, como a professora disse, em 2018....

G – É chave, eu to ai na minha contagem regressiva, porque...

S – Acho que eu comecei agora, a professora tá dando um choque de realidade.

G – Não, mas é verdade, a gente tem que olhar para o lado, olhar pra frente, olhar quais são os elementos todos e liga nosso relógio pra ver essas forças que se movimentam, que se aglutinam, acho que é assim, é um país desafiador, é um país que compete a nós realmente decifrá-lo.

S – É um país fantástico, é um país maravilhoso e desafiador e cabe à gente lutar por ele.

G – E decifrá-lo, porque eu acho o seguinte, ele vai nos colocar esses desafios que a gente não pode abrir mão deles.

S – É verdade, é algo assim que não da pra você fechar os olhos e falar, a não, eu não participo dessa luta, eu não faço parte. Como não?

G – Deixa eu te falar, você tinha mandado umas questões, mais estruturadas, a gente não trabalhou com essas questões, você quer?

S – Eu gostaria professora.

G – Tá, então...

S – Assim, eu vou ser sincera, o papo tá tão gostoso que eu ficaria o dia aqui com a professora.

G – Não, vamos nos concentrar.

S – A professora deve ter outros compromissos.

G – Tenho, mas não é só por isso, mas... Você precisa das suas informações.

S – Então, o meu trabalho professora, inicialmente, meu objeto de pesquisa seria a formação continuada dos professores da UFABC, porem ai analisando o PDI e conversando com alguns professores, que nós já conhecíamos lá na casa, o professor Daniel mesmo, tá o tempo todo conosco lá nas bancas, nós nos demos conta que não existe um modelo de formação continuada. Então foi um momento que eu e meu orientador conversamos e a pesquisa tem que abrir para outros olhares, tem que tomar um novo rumo. A formação continuada continuou como o núcleo da minha pesquisa, porém nós abrimos para inclusão social, interdisciplinaridade, que é algo que eu não tenho como fugir e os modelos pedagógicos e ai surgem as questões, que é o que está inquietando nós. Ai eu gostaria de saber da professora, como insere na prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

G – Então, eu vou....

S – Eu sei que muito das perguntas à professora já foi meio que tocando durante o nosso bate papo, agora é mais para direcionar.

G – Então, eu acho que é assim, evidentemente são dois aspectos distintos, acho que é assim, o perfil do nosso... Para responder essa pergunta, eu acho que a gente tem que pensar um pouco no perfil do nosso docente. O docente que ingressou na universidade nas primeiras levas, isso depois foi variando um pouco, mas ele foi um perfil basicamente de um recém doutor, então eram professores com menos de 40 anos em geral ou perto dos 40 anos, que por vezes com uma formação acadêmica sofisticada, mas pouca experiência profissional, em algumas áreas, obviamente teve as exceções, como eu e entre outros, que já tínhamos tido uma experiência docente e no campo profissional maior que ingressamos também, então isso foi um dado, que certa forma estabeleceu um pequeno contraponto, mas não é um contraponto tão expressivo, o grupo de jovens doutores, recém doutores, de pessoas que tinha chegado de um pós doutorado, estavam fazendo pós doutorado, isso foi uma massa, a composição maior do corpo docente da universidade, então acho que esse elemento da pra entender parte da vitalidade da universidade na sua construção, no seu processo de construção, ainda hoje, desde o inicio e ainda hoje, você vai entrevistar as pessoas que você selecionou e você vai ver que são todos muito mais jovens, tanto a Cristina, Adalberto, são pessoas ai, um com menos de 40, outros com pouco mais, isso traz para a gente é, muita energia, muita vitalidade, então a diversidade, eu não sei se você está pensando diversidade, em que plano você tá pensando diversidade, mas eu posso te dizer que do ponto de vista do corpo docente, a gente tem uma diversidade relativa no sentido de que tem uma composição maior desse ingressante mais jovem como docente, como doutor, a gente ainda tem, fizemos um levantamento recentemente, ainda a gente ainda tem um percentual mais reduzido de mulheres na docência,

eu acho que está em torno de 40%, ou seja, o corpo docente ainda é majoritariamente masculino, isso tem levado inclusive a uma discussão dentro do próprio conselho universitário, para estabelecer que essa política de inclusão de mulheres, a questão da diversidade étnico racial que foi recentemente, você já deve ter essa informação, tivemos um concurso específico para que pudesse garantir a entrada de negro, de professores negros, nós já tínhamos alguns professores negros na universidade, mas também um percentual muito menor, isso do ponto de vista do corpo docente. Do ponto de vista do corpo discente, a gente tem uma variedade maior, a gente tem uma variedade maior na composição étnico racial e esse é um ponto muito positivo, essa é uma universidade que nós vamos encontrar alunos e alunas negras com uma frequência maior que em outras, no nosso programa de pós graduação de ciências humanas sociais, nós implantamos, discutimos e implantamos um percentual de cotas, é o único programa da universidade que tem as cotas para afro descendentes e indígenas, isso tem modificado a composição, tem sido interessante e para além da questão étnico racial, acho que tem um ponto muito positivo dentro da universidade, que a população LGBT também tem alcançado muito espaço, então a gente tem, por exemplo, a gente tem uma aluna muito engajada, que é uma aluna trans que coloca-se de uma forma muito efetiva nessas discussões, os coletivos aqui dentro dos discentes também tem se manifestado, tanto os coletivos LGBT, quanto os coletivos feministas, então eu diria pra você que a gente tem do ponto de vista de um espectro de presença de grupos sociais distintos, a gente tem um bom espectro, a gente tem uma boa formação e sobretudo, não só uma existência efetiva, mas uma existência também política, porque são grupos que tem se organizado, tem se manifestado, que tem atuado, que vão para o consUni, que a gente tem várias, em varias oportunidades, seções em que se manifestaram, em que buscaram, que aprovaram moção, estão agora buscando, a gente tem um observatório LGBT dentro da universidade que tá ganhando mais relevância, densidade, a própria coordenadoria de direitos humanos tem privilegiado essa questão dessa discussão e para além das questões étnico raciais e de gênero, um elemento fundamental da universidade é a população deficiente, então a gente tem essa preocupação, nós temos não só docentes com um grau de deficiência muito efetivo, muito real, com muitos problemas de locomoção, deslocamento, no entanto que ingressaram não porque houvesse cotas, importante que se diga, ingressaram dentro do contexto do concurso.

S – Fora das cotas.

G – Fora de cotas, agente não tem cotas para deficientes, ainda nem ingressantes na pós graduação, até se tentou em determinado momento, a gente teve até a presença desses grupos que são deficientes auditivos e visuais na Proap que é nossa pro reitoria, o pró-reitor anterior ele tinha uma preocupação muito grande, ele faz vários eventos e ele tinha preocupação com a acessibilidade que nesse campus, eu particularmente, isso é real, a gente vê que é muito maior a preocupação com a acessibilidade e em São Bernardo a gente ainda tem alguns problemas, essa semana mesmo eu estava vendo, a gente tem um professor nosso da biomédica, que é uma área de, que desenvolve muitos projetos para tecnologias assistivas e a gente tem um professor lá, que tem uma deficiência muito severa, que ele usa as muletas e a dificuldade dele, porque não se tem rampas em determinados ponto do estacionamento, então ele tinha que subir pela grama que não é acesso, aquilo me deixa muito incomodada e esse outro professor que te falei que até da física, que também tem uma deficiência muito severa, ele tá preso numa cadeira de rodas com pouquíssima mobilidade, lá o campus você tem essa deficiência, aqui não, você tem as rampas, consegue uma mobilidade muito maior, uma acessibilidade muito maior. Então assim, eu acho que do ponto de vista de diversidade, a universidade é muito vitoriosa, acho que assim, essa diversidade existe concretamente de fato



e existe politicamente, existe até de uma forma cada vez mais orgânica, mais sistêmica, em que esses grupos têm voz, esses grupos são ouvidos, esses grupos se manifestam, sem nenhum temor, ou seja, não há invisibilidade, então acho que isso é importante. Na questão epistêmica, eu já diria para você que é mais delicada, porque a questão da interdisciplinaridade, até amanhã e depois eu vou tá em um evento lá em Limeira, participando de uma mesa que eu acho muito importante, que é um grupo da UNICAMP, não sei se você conhece a faculdade de lá, que a mesa é interdisciplinaridade: uma questão de método, eu achei muito provocativa essa mesa e aí assim, a defesa que eu vou fazer não é só uma questão de método, mas ela precisa de uma base institucional, então no caso esta universidade que é a UFABC, garante essa base institucional certamente lá também e aí você tem outro desafio que é a construção dessa interdisciplinaridade, porque ela não tá dada a priori, ela não é uma questão de um método em abstrato como supostamente a ciência moderna construiu a sua lógica de justificativa, a sua lógica como método, tendo uma precedência e uma pré-existência e cada vez mais se verifica que o método interdisciplinar, que a interdisciplinaridade é uma construção e que, portanto, para essa construção você tem que ter uma disposição mental, você tem que ter uma disposição epistêmica e não necessariamente isso tá dado, então acho que aqui na universidade apesar de ser um dos pilares, ainda é uma contradição, porque você vai encontrar muito grupos docentes que trabalham no sentido contrário, trabalham no sentido da disciplinarização. Como é que isso se manifesta, por exemplo, em alguns cursos da pós-graduação, a gente tem percebido que há um movimento bastante visível de pós-graduação, até mesmo nas humanidades, que tão buscando campos disciplinares para formar sua pós-graduação, então, por exemplo, a gente já tem...

S – Ele foge da interdisciplinaridade.

G – Foge da interdisciplinaridade, no campo das exatas a gente, a que não é tão expressiva assim, não é tão grande aqui, mas é totalmente disciplinar aqui que foi a engenharia elétrica, por exemplo, disciplinar por excelência, no caso das humanidades a gente recentemente, começou agora esse ano o ingresso, a aprovação do APCN que foi em economia, é um projeto bem quadrado, tem um outro projeto que tá meio parado, mas que a perspectiva é disciplinar que era das relações internacionais, embora as relações internacionais elas tenham na sua origem uma perspectiva de trabalhar com campos distintos de saber, ela é mais multidisciplinar do que propriamente interdisciplinar, então também a gente percebe isso, então do ponto de vista epistêmico, eu posso te dizer que há uma disputa e que essa disputa ainda não está apontando que haja, digamos, um avanço significativo na perspectiva, mesmo, mais propriamente interdisciplinar, eu diria que esses 10 anos futuros, como conversamos anteriormente, eles vão também ser decisivos pra verificarmos se esse projeto interdisciplinar de fato se construirá, se efetivará, se realizará, porque até agora a questão tá muito mais dada pelas intensões, por algumas realizações, algumas tentativas, mas ela não é plena, ela não se instalou na sua plenitude, ainda é muito forte a herança disciplinar. Óbvio que a gente diz entre os professores que a nossa grande aposta serão os alunos que estão se formando, aí sim a gente percebe na parte daquele alunato que entende o projeto, que entende até no sentido de aderir, porque é óbvio que existem recusas, mas aqueles que abraçam mais intensamente, eles são de fato muito mais qualificados epistemicamente inclusive.

S – Mas aí assim, nós direcionamos o olhar para o professor e a prática pedagógica, a professora acredita que esses elementos contribuem para a prática do professor para essa questão da inclusão da diversidade?

G – Você diz os elementos da...

S – Todos esses elementos que a professora citou. Ai o professor enquanto prática.

G – Eu diria que o nosso professor aqui, em graus variados ele já incorporou, ele pode até não aceitar inteiramente, mas ele sabe que é parte da cultura do ambiente no qual ele está inserido, que é esses 3 pilares, excelência, interdisciplinaridade e inclusão são elementos condicionantes das suas práticas. Eu diria pra você que ainda é uma escala muito diferenciada entre aqueles que aderem profundamente, intensamente e aqueles que digamos, só mais formalmente, ou até aqueles que nem formalmente, eu diria que são níveis distintos, acho que tem uma boa parte que sim, que se dedica a tentar construir nessa perspectiva e alguns são mais formais apenas e em uma parcela reduzida que vai recusar, que vai desqualificar o projeto. Não sei se isso ti responde sua pergunta.

S – A professora comentou que hoje a professora é coordenadora da pós, a professora tem turmas assim de aula também ou fica na coordenadoria?

G – Sim, sim, eu leciono. Graduação e pós.

S – Que legal.

G – É que pesado.

S – Eu falei o sentido de NOSSA! Porque eu vejo a luta dos professores lá, não é fácil conciliar as duas coisas.

S – E ai professora, enquanto professora, de que forma a professora insere?

G – As questões interdisciplinares.

S – É, essa questão da inclusão mesmo.

G – Olha, eu insiro formalmente pelo debate, por exemplo, dependendo da disciplina, obviamente, mas eu vou te dar um exemplo: na graduação no ano passado, eu estava com uma disciplina que chamava, foi até uma ementa que eu propus, trajetória de ciências de tecnologia e inovação no Brasil e tem outras ementas que eu propus, então por exemplo, nesse caso dessa disciplina, eu dediquei um espaço a pensar na chamada tecnologia social, ou seja, que é todo um campo de discussão dentro da politica científica tecnológica, de como você trabalha em um perspectiva de aproximar ciência de tecnologia das necessidades, das carências e das vulnerabilidades da nossa sociedade. Então assim, isso é um campo de conhecimento, com muitos pesquisadores, com processos, então na minha perspectiva, sempre que possível - e aí eu tento fazer com que isso seja sempre possível - eu insiro esses conteúdos, essa última disciplina da graduação desse quadrimestre foi identidade e cultura, então dentro da disciplina identidade e cultura você vai trabalhar com formação social do Brasil, então você vai fazer uma discussão sobre as questões da desigualdade, das estruturais, sobre diferentes aspectos historicamente como que isso se construiu. Na pós-graduação, da mesma forma, até porque trabalho com disciplinas que vão discutir desde aspectos da interdisciplinaridade, até os

projetos, a construção dos projetos, então essa ainda como uma preocupação pessoal, isso é sempre um elemento, seja pelos autores, pelas temáticas, isso está presente, como um compromisso pessoal mesmo de trazer essa discussão. Sei que muitos colegas tem essa perspectiva, mas isso também não está aferido, não está quantificado dentro na universidade.

S – É algo que realmente está fora do..é o perfil do profissional, mesmo né?

G – Exatamente, é parte do projeto, mas isso até a gente tem as pesquisas de avaliação, da CPA, da comissão própria de avaliação, mas não tá suficientemente quantificado não.

S – E quais os obstáculos à inclusão da diversidade cultural e epistemológica na prática pedagógica da professora?

G – Ai você tá falando mais da minha perspectiva pessoal né?

S – Isso.

G – Olha, eu acho que é assim, nós temos uma questão, que eu não vou nem dizer que seja um obstáculo, mas uma forma de tentar aprender a lidar com o quadrimestre, o quadrimestre é um modelo que não tá suficientemente modelado, embora sendo ai repetitivo, porque veja, um quadrimestre não é semestre compactado, não é um semestre que você empurra dentro do quadrimestre. A perspectiva que eu vejo do quadrimestre que eu tenho procurado trabalhar com os alunos, ele vai muito no sentido de você despertar os interesses, de você fomentar a curiosidade, de você buscar por vezes uma fala, preposição, uma junção que você faz ali, uma com a correlação que você estabelece, que seja disparadora, que seja capaz de provocar o nexos, capaz de provocar com relação mesmo no processo de aprendizagem do aluno, da aluna, ou seja, resumindo, o quadrimestre é um desafio que não seja a ser um obstáculo, sua pergunta é sobre obstáculo, eu recolocaria, eu digo assim, não é um obstáculo, é um desafio, porque o desafio de você ter a questão da profundidade, que o quadrimestre não permite na sala de aula, ou seja, a profundidade, a densidade disso vai ter que ser buscada pelo alunado e ao mesmo tempo saber dosar, saber calibrar a quantidade de informações, de textos que vão ser introduzidos, então eu acho que esse é um dos desafios Ai assim, fazer uma discussão teórica sobre a diversidade, como eu te falei, eventualmente pode ser feita dentro de uma disciplina como essa de identidade e cultura, agora, reconhecer a diversidade dentro da universidade, acho que isso tem sido possível até pelo próprio modelo que a universidade tem, então acho que dessa forma tem conseguido.

S – Fora o fator quadrimestre, a professora acredita que tenha algum outro, vou manter o termo, algum outro obstáculo que venha prejudicar?

G – Eu acho que obstáculo é por vezes que a gente vai encontrar na prática pedagógica são, como nós temos um alunado diversificado e já houve situações de recusa de grupos dentro da própria turma para determinados temas, por exemplo, quando você vai tratar de questões ai, de novo questões de cota, étnico raciais, isso a gente vai encontrar resistência, elas não são tão frequentes, mas elas já existiram de determinados grupos, em geral, grupos mais bem situados economicamente, socialmente, que vão recusar, uma certa abordagem, por exemplo, essa questão que a gente falou agora a pouca da questão da esquerda dentro da universidade, de uma esquerda mais partidarizada, eu já desisti, eu não vou mais para internet, para facebook,

mas assim, isso já foi objeto de muitas polemicas e muitas controversas no mundo virtual, no mundo da internet, de alunos recusando esse viés mais esquerdista, mais politizado, ai colocando isso tudo, a universidade, os professores, esse digamos, de novo, eu vou dizer assim, não digo que vou trabalhar literalmente com a perspectiva de obstáculo, embora esteja na questão, mas também é um outro desafio, ou seja, a gente vai encontrar resistências de alguns grupos dentro da universidade de alunados perante um viés mais politizado de alguns professores. Eu particularmente não tive tantas dificuldades, porque como eu tenho uma perspectiva digamos, menos, menos não, não tenho a perspectiva partidarizada, eu tenho uma perspectiva que é politizada, mas não partidarizada, eu nunca tive assim, grandes dificuldades, embora eu já tenha tido as manifestações, que eu acolho, que eu reconheço como relevantes ali no debate, mas a gente tem relatos de caso, assim de problemas de professores que saíram de sala de aula por conta desse embate, por conta dessas dificuldades de serem questionados nas suas posições e você tem casos de outros professores que, como eu falei, não são só os professores da esquerda, mas em menor grau os professores mais identificados com a direita que também já tiveram problemas no outro lado, no oposto, ou seja, por manifestar suas posições mais de direita, a direita é que foram também hostilizados por alunos, então essa diversidade do ponto de vista da politica, houve fricções. Do ponto de vista da, digamos assim, nós temos muitos relatos, que ai eu não sei se isso atende sua pergunta, relatos de alunas que relatam assédio moral, assédio, com conotação sexual, de professores, mais frequentemente nessa área da engenharias e particularmente no campo da gestão, a gente tem o curso de engenharia de gestão, em que relatos são muitos frequentes, em que os professores fazem piadinhas de mau gosto, teve um relato agora recentemente. A gente na semana das mulheres em março, essa coordenação de direitos humanos que eu ti falei, eles fizeram uma - achei muito interessante - uma exposição que é o machismo de todo dia, eles buscaram relatos que não precisavam ser identificados, de experiências de machismo. E ai você tinha vários, inclusive de alunas dizendo que foi pedir revisão de prova e o professor ficava convidando para sair e associando a questão da revisão da prova, enfim, coisas do gênero. Então assim, isso existe, obviamente que isso é mais abafado, porque principalmente as moças que são assediadas, elas se sentem muito vulneráveis de expor isto de uma forma mais efetiva, mas enfim, existe esses conflitos por força, digamos, eu acho, porque a relação não é tão homogênea, que existe uma diversidade maior.

S – E a professora considera ser uma professora tradicional, monocultural ou pelo contrário promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?

G – É, com certeza o segundo ponto, eu procuro de fato essa, eu procuro fomentar o debate, procura valorizar a diferença.

S – Até pelo fato da professora acolher essa questão da politica.

G – Exatamente, e assim, sempre reconhecendo de uma forma muito sincera o direito das pessoas de serem de direita, eu já disse, não é minha preferencia, mas eu acho que as escolhas são as escolhas, eu acho um equívoco, mas reconheço o direito das pessoas de serem conservadoras. Eu só não aceito, obviamente, em classes, qualquer tipo de manifestação racista, homofóbica, machista ou coisa do gênero, ai realmente eu não vou aceitar, mas do ponto de vista do plano das ideias, de eu dizer que é contra o estado, é pelo estado mínimo, enfim, é a favor do golpe, isso não chegou a acontecer, mas se porventura acontecer, eu levo a discussão até certo ponto, e, havendo como haverá um certo impasse, eu falo, olha, é um direito das pessoas terem suas posições e a gente, vamos adiante.

S – É vida que segue

G – Exatamente, eu não concordo, mas vamos em frente.

S – Tendo presentes os princípios do PDI, novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade, como a professora operacionaliza esses princípios na prática pedagógica? Eu sei que parece um pouco repetitivo com a questão anterior, porém é mais focando cada um a um, o modelo pedagógico, a inclusão e a interdisciplinaridade.

G – A questão interdisciplinar ela é uma preocupação, bom a inclusão, é assim, de certo modo, eu particularmente nas minhas práticas eu valorizo, procuro valorizar dentro, sempre que as oportunidades se colocam, valorizar a importância de ter no projeto essa perspectiva de inserir, de ter um modelo que tenha ali um percentual previamente determinado, definido, para trazer esses outros grupos sociais, então esse é um ponto. A questão da interdisciplinaridade, ela de fato é mais difícil, como eu lido com isso, eu procuro sempre nas minhas disciplinas trazer autores e contribuições, de escolas teóricas distintas, mas também de disciplinas distintas, então, por exemplo, e sempre demarcando nos conteúdos, olha aqui nós temos uma visão da sociologia ou do sociólogo, vou pegar o exemplo de identidade cultural, que foi a última disciplina ministrada, eu trabalhei com textos de antropólogos, sociólogos, historiadores, não vou dizer que seja exatamente dos economistas, mas que tinha ali um viés da economia, informações base, estatísticas, então em cada desses conteúdos, eu tô dizendo, olha, a gente tá analisando um mesmo objeto, problema, sobe ângulos diferentes e sobe aportes disciplinares diferentes, então você veja, de que maneira a antropologia, esse antropólogo em especial, está debruçando, está discutindo, está refletindo sobre esse problema. Então a gente trabalha o texto, agora a gente vai ter uma abordagem da sociologia, então vamos perceber quais são as ênfases, quais são as particularidades, aspectos valorizados. Então eu procuro trabalhar a interdisciplinaridade, depende obviamente da disciplina, mas sempre trazendo aportes distintos e distinguindo e discernindo em sala de aula o que são as contribuições, desses autores, e dessas disciplinas pra aquele objeto e qual é a variação, qual é distinção de angulação que cada um traz na abordagem do tema. Dessa maneira que eu tenho buscado trabalhar, acho que existem outros desafios que a gente ainda não conseguiu levar adiante, que são desafios mais, de trabalhar com as áreas, que são obviamente muito mais distantes, por exemplo, das humanidades com as áreas da biologia ou da física. Em algumas disciplinas, por exemplo, bases epistemológicas, até porque eu não me né, o caráter da disciplina me permitia, eu procurava fazer isso mais de perto. A gente tem uma disciplina obrigatória, básica que é essa base epistemológica da ciência moderna, então essa perspectiva epistêmica na direção da interdisciplinaridade, tinha mais espaço para ser trabalhado. Então o que eu posso dizer pra você é o seguinte, de certo modo se apropriar da disciplina, das possibilidades e construir essa perspectiva interdisciplinar no processo mesmo de mostrar como os conhecimentos são diversos, mas por vezes trabalham o mesmo objeto, mas a diversidade no caso dessa perspectiva interdisciplinar ela se manifesta pelas angulações, pelas ênfases, pelas verificações, então por exemplo, eu falei do viés da economia ali associado com sociologia, então uma base quantitativa maior com muitas pesquisas, levantamentos, estatísticas, então isso é uma ferramenta, um instrumento que a economia traz de uma forma bastante efetiva e que a sociologia, por vezes, se vale dela, ou seja, essa polaridade entre quantitativo e qualitativo. Então eu sempre procuro obviamente de novo, dependendo da disciplina e do conteúdo, apontar essas contribuições distintas que são mais particulares ou mais específicas daquelas áreas de saber, para que eles possam ir, na verdade, calibrando um pouco esse olhar, essa perspectiva de perceber que os conhecimentos, que os

conteúdos, eles tem características que lhe são mais próprias e mais particulares e como é que isso converge em relação a um determinado tema, a um determinado objeto.

S – E aí considerando a inclusão, a professora acredita que os alunos eles acabam acompanhando?

G – Então você sabe que as pesquisas tem mostrado, inclusive daqui, que assim, e aí até por força de experiência em outras universidades, o aluno mais desfavorecido financeiramente, materialmente ele por vezes tem uma vontade, uma determinação que, e aí os indicadores mostram isso, que fala essa aderência, essa determinação, faz com que eles vençam no curso, ao longo do curso as defasagens. Então o interessante, há uma diferença muito grande entre o ingressante determinado, que busca, e que absorve, é muito visível quando ele sai o egresso, ele sai de fato fortalecido.

S – E na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da educação superior, quais são do ponto de vista da professora as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores, da educação superior, mais especificamente nessa universidade?

G – Então, a gente não tem uma política, você já percebeu, não tem uma política.

S – Não existe política, e não existe modelo?

G – Não, não existe uma política e não existe um modelo. Acho que assim e também não existe uma demanda. Acho que é importante isso, não existe demanda dos professores da universidade, porque? Como são todos doutores, eu acho que existe um grau de autonomia intelectual e até digamos, uma perspectiva que se coloca do ponto de vista dos próprios docentes, de que essa formação continuada vai se dar muito no campo da sua própria pesquisa, ou seja, a pesquisa é uma ênfase muito grande e portanto a atualização, a formação, ela tá inserida nos seus grupos, tá inserida na sua atualização, então por exemplo, a gente tem um frequente, a nossa participação nos congressos internacionais, nas sociedades científicas nacionais e internacionais, isso vai dando aquele, digamos, aquele diferencial mesmo de uma atualização permanente, então por isso enquanto formação continuada não tem, a gente não tem o político, não tem o modelo e não tem uma demanda, porque isso é suprido, é resolvido pela pesquisa, pelos grupos, por essa perspectiva mesmo de tá produzindo, publicando, se atualizando, se renovando.

S – Aqui essa pergunta, a professora acabou de responder, já dizendo a contribuição da pesquisa, eu só vou falar mesmo para deixar claro, se professora tiver mais alguma contribuição a respeito. Em que medida os projetos de pesquisa em que a professora participa contribui para sua formação continuada e para prática pedagógica?

G – Então, eu acho que é assim, tem uma questão que eu até sempre coloco em discussão sempre que possível, existe uma expectativa, uma demanda e uma perspectiva sobre tudo dos docentes da universidade, não vou dizer que seja totalidade - que obviamente isso não existe - mas de um bom número, que é aquela perspectiva mesmo Humboldtiana, de que você é docente porque pesquisa, você dá aula porque pesquisa, ou seja, que sua atividade, sua prática docente esteja na verdade, seja derivada, seja uma decorrência da pesquisa, então isso é um

ímpetus, um ânimo muito grande dos docentes de que aquelas descobertas, aquela produção derivada, seja do laboratório, seja do grupo e das análises que são feitas, que isso seja, esteja presente na sala de aula de uma forma muito efetiva, eu diria que é assim, dentro da universidade, como eu disse, não é que você vai encontrar isso na totalidade, mas isso, uma boa parte dos docentes, eles carregam essa perspectiva, eles trazem esse ânimo operante, operam e atuam nessa perspectiva, assim, de que a pesquisa tem um lugar decisivo na sua atuação, dentro da sua vida aqui, da sua experiência universitária e a sala de aula e as suas qualificações são decorrentes, ou seja, a pesquisa como uma dimensão matricial mesmo dessa atuação e dessa... Enfim, basicamente disso, dessa atuação, da produção, você já atrela de fato a sua experiência a pesquisa, como eu disse, isso é parte obviamente daquilo que a universidade, desta em especial, a universidade espera do docente, isso foi incorporado por uma boa parte dos docentes, embora ele não seja totalidade, é importante que se diga e acho que isso é um dos elementos vitais da nossa dinâmica. É uma universidade dinâmica, é uma universidade com vitalidade, é uma universidade que tem um apego aos rankings, gosta de, valoriza os rankings e gosta de estar bem situada, bem posicionada nesses rankings, e portanto, a pesquisa é parte desse processo, uma parte relevante desse processo.

S – A professora comentou ainda a pouco que vai estar ministrando uma palestra sobre interdisciplinaridade.

G – É, vou participar de uma mesa redonda em limeira.

S – Sim, isso é de certo modo um meio de formação continuada, pelo menos é o que eu tenho pesquisado até aqui, agora considerando um modo geral do que a professora pesquisa, pública, dos congressos que participa, eles estão de certo modo ligados às disciplinas que a professora ministra?

G – Sim, eles estão principalmente, assim, eles estão tanto na graduação quanto na pós, principalmente quando, por exemplo, no caso da pós-graduação, eu trabalho com as disciplinas envolvidas a produção mesmo do conhecimento, a discussão dos projetos, por vezes os seminários avançados, parte, eu não vou dizer que seja majoritária, mas uma parte razoável ou pelo menos com alguma significação daquilo que é buscado, daquilo que é trazido, daquilo que é aprendido nos congressos, isso é carregado pra sala de aula, isso é trazido pra sala de aula, é uma forma sim de atualizar, não só o ambiente docente, mas o próprio alunado, o alunado, e aí não só pela minha experiência, mas pela experiência de muitos outros, inclusive das facsais eu diria que uma parte dessa atualização, até mesmo internacional, porque esse trânsito internacional, agora eu acho até que diminuiu um pouco, mas a gente teve um momento de muita circulação dos nossos docentes pros congressos, pros pós-docs, então isso tudo sim, impacta é na sala de aula, isso sim chega na sala de aula, tanto graduação quanto pós-graduação.

S – Como a UFABC e o professor como docente da universidade, no caso a professora, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, qualidade e excelência, com os princípios institucionais da inclusão social? Porque tá bem claro, dentro do PDI, que a missão da universidade é questão da inclusão da diversidade cultural, aí a gente se depara com essa questão de qualidade e excelência, a universidade chegou em um patamar e ela não quer perder isso, muito pelo contrário, ao que aparenta ela quer continuar avançando e aí eu queria saber a opinião da professora.

G – Então é assim, eu acho que é essa questão de novo, tá naquele horizonte dos próximos 10 anos, que eu acho que são questões que não estão suficientemente resolvidas dentro da universidade, eu acho que os três pilares estão dados, eles já são reconhecidos como sim, de fato, agora, como isso é trabalhado, como isso é incorporado e apropriado pelos docentes. Então assim, você tem grupos de docentes que nem colocam em discussão a excelência, mas colocam em discussão a inclusão, entendeu, ou seja, não é tão direto, mas eu vou fazer essa redução aqui só pra gente ter um pouco parâmetro, você tem grupos de docentes que são altamente produtivos, que estão dentro daquilo que a gente chama dos meritocráticos, algumas piadas aqui que dizem que são capaz de “nature”, que é a revistas científica de uma das maiores projeções que é a “nature”, então o pessoal que fica ali muito vinculado aos rankings, muito vinculado a essa produção, por vezes a inclusão não faz tanto sentido no discurso e na prática deles, embora reconheçam o que é parte do processo, mas não necessariamente aquilo é uma preocupação, então acho que isso existe, como existe também aqueles que são meritocráticos e tem essa preocupação, entendeu, então ai tem uma preocupação mais como um todo no sentido de como vai trazer esse aluno que chega com alguma deficiência, que chega pra poder fazer, enfim, equacionar isso de uma forma, tornar isso tudo equalizado, ou seja, no mesmo plano, e ai a gente tem professores por outro lado, alguns professores que são, eu não vou dizer que eles sejam a minoria, mas eles tem um número mais reduzido, que até associam a perspectiva meritocrática, a uma visão elitista e portanto desconectada da perspectiva da inclusão, então você tem grupos de professores que questionam muito intensamente essa perspectiva né, tudo bem, sabem que é parte do pilar da universidade, mas querem entrar no mérito do que é então essa excelência e se a excelência é simplesmente ficar preso aos rankings. Mas veja são vozes que ainda não estão suficientemente articuladas para que a gente promova um debate mais efetivo e mais consistente, com a universidade acerca dos limites e dos desafios de cada uma dessas direções. Então por exemplo, a própria interdisciplinaridade também por vezes é questionada por alguns grupos de professores, que acham que a interdisciplinaridade é usada assim como um instrumento por vezes de interdição de certo projetos, digamos, não vou dizer que seja de certos projetos pessoais, mas de determinados projetos acadêmicos que são recusados ou que são tidos e considerados como não interdisciplinares. Então veja, esses elementos também geram tensão, mas eles são apropriados de uma forma distinta, mas a gente ainda não tem, eu vejo dessa forma, a gente ainda não conseguiu uma maturidade suficiente dentro do grupo da universidade, para que esse debate aflore de uma maneira mais consequente, mais persistente, mais permanente, são focos, são focos de tensão, são focos assim, reconhecemos em geral, todo mundo reconhece que esses pilares estão dados, são apropriados de maneiras distintas e existem tensões em relação a quanto isso organiza as próprias práticas.

S – A professora acredita nesse caso, que excelência e a inclusão caminham ou podem vir a caminhar juntas?

G – Então, eu defendo que elas têm que caminhar juntas, então eu digo que é assim, uma sem a outra não vai nos levar a lugar nenhum, porque assim, a excelência pela excelência vai cair muito naqueles nichos encantados e descolados, desarticulados da sociedade. A inclusão pela inclusão, ela não pode desvincular-se também de algo que vai mudar de patamar, não basta simplesmente você abrir as portas para um alunado mais desfavorecido e dar para ele alguma coisa que vai simplesmente reproduzir uma formação que seja a quem do desejável. Então não basta simplesmente colocar milhares de alunos aqui, se você não conseguir trazer para esse aluno o algo mais, a capacidade de olhar e ler o mundo de uma forma diferenciada e diferenciada a ponto de que ele se sinta suficientemente fortalecido para intervir nessa



realidade e que isso possa mudar de uma forma sustentável e qualificado, então veja, eu acho que o nosso desafio é exatamente esse, como é que a gente vai fazer a inclusão com excelência, eu discuti muito no PDI, na época que foi montado, eu era parte do grupo do PDI.

S – Ai que maravilha!

G – E ali eu insisti muito nessa dimensão, dizendo que a gente não pode, primeiro, que a gente não pode criar o falso dilema de que um exclui o outro, entendeu, o desafio é exatamente esse, como a gente vai fazer excelência com inclusão e inclusão com excelência, entendeu, acho que em alguns momentos a gente consegue, por exemplo, aqueles exemplos que eu te falei do ciências sem fronteiras, ou seja, o fato de a gente ter tido tantos alunos que se qualificaram pro ciências sem fronteiras, que voltaram, que voltaram tendo resultado e a experiência de fato e uma transformação acadêmica, pessoal e profissional, eu acho que é um indicador de sucesso, mas ai de novo, nós ainda não temos nenhum mecanismo de aferição disso, de verificação disso, então assim, tem experiências que acontecem, tem experiências que são bem sucedidas, tem as que são mau sucedidas também, mas a gente não consegue ter, como eu disse, instrumentos que vão nos dar mais clareza sobre essas trajetórias. Agora, é isso, é processo de construção, processo de amadurecimento, é um processo de até mesmo de reconhecimento no caso da universidade de limitações, porque nesses 10 anos iniciais, tudo teve que ser feito - tudo ao mesmo tempo - implantar, construir a universidade, instalar uma institucionalidade, então isso tudo, formar os alunos, acho que tanto que uma das questões que os conselhos têm de certa forma já firmado um consenso, de que a expansão da universidade, se não chegou no teto, pelo menos reduziu bastante o ritmo, isso obviamente por condições externas, mas também pelas condições internas de que a gente não podia expandir indefinidamente, que é preciso agora um pouco, fazer uma análise mais criteriosa do ponto de que nós estamos, de que chegamos.

S – Bom, professora, para finalizar, em linhas gerais, como a professora caracteriza o modelo UFABC? Face aos modelos tradicionais de universidade de educação superior?

G – Então, eu acho que é assim, ao mesmo tempo que, quando eu ingressei na universidade, eu tinha uma visão muito esperançosa da universidade no sentido de dizer o seguinte, se essa universidade der certo, esse país vai dar certo, era um pouco ousado, eu continuo de certa forma achando isso mesmo, porque eu acho que é exatamente quando a gente trabalha nesses dois polos, na verdade são três, porque interdisciplinaridade é uma dimensão epistêmica relevante de ponta na discussão do conhecimento, na produção do conhecimento, mas eu vou deixar essa dimensão epistêmica um pouco aqui na lateral, nós somos um país com excelentes, produções, contribuições em diferentes campos e com essa dívida social brutal, se a gente conseguir a ponte que vai fazer o resgate dessa dívida social, ou seja, de olhar de fato e produzir resultados, de que essa dívida reduza e que não se reproduza os mecanismo que geram essa dívida e ao mesmo tempo fazendo isso, em uma dimensão que seja, da busca da excelência, da qualidade, da produção, ai eu acho que o país vai dar certo, então eu não aposto muito nisso, aposto e procuro contribuir para que essa universidade dê certo, porque eu acho que é parte dos microcosmos, assim, é como se fosse uma amostragem, depois a gente vai ali e pinça, de um território maior a gente pinça uma amostra e vamos trabalhar com essa amostra.

S – Perfeito, maravilha. Professora, eu gostaria de agradecer muito, a entrevista foi extremamente valiosa para mim, eu aprendi muito hoje, eu estou extremamente satisfeita.

G – Eu agradeço também, é muito bom ouvir isso.

S – Desculpa tomar seu tempo.

G – Magina, menina.

S – Nossa, mas foi fantástico.

G – Que bom. E olha mantenha o contato, o que você precisar tá.

S – Se a professora puder mandar o material que a professora falou, eu agradeço.

G – Deixa que eu já te mando agora.

#### 4. ENTREVISTA COM PROFESSOR ADALBERTO

Adalberto – Quantas entrevistas têm?

Sandra – Inicialmente o professor tinha me dito entre 6 e 8. Eu tenho 9 entrevistas agendadas, porem não sei se todas... Às vezes o professor acaba não conseguindo atender.

A – No total quantas?

S – Ele falou entre 6 e 8. Agora eu tenho nove. Por cautela agendamos uma ou outra a mais. Como a universidade tem essa questão de ser quadrimestral e no mês que vê está em férias. Porém, quando nós iniciamos as entrevistas eu só estou entrevistando o pessoal do BCH e ninguém das tecnológicas. E isso eu acho que pode ser um pouco ruim para minha pesquisa e conversando com meu orientador, talvez eu volte em agosto.

A – Diversificar a amostra – Não é obrigatória mais é bom

S – O meu objeto de pesquisa, ele iniciou com a formação continuada dos professores da UFABC, mas ai analisando PDI, o PPI e até algumas conversas com o professor Daniel, o próprio Professor Manuel também conversou bastante com ele a respeito, viu-se que não existe um modelo de formação continuada aqui na UFABC.

A – Dos professores?

S – Isso. E nesse momento a gente deu uma parada, para analisar a pesquisa de fato, porque eu iria iniciar e em um certo ponto a pesquisa iria morrer, porque conclui-se que não existe e

para que caminho você vai? Ai analisando mais ainda o PDI, nós concluímos que a formação continuada ela mantém-se como núcleo, mas ela abre para os modelos pedagógicos, para a inclusão social e para interdisciplinaridade, que é algo que também é um marco dentro da universidade. E a partir da ai, eu gostaria de saber do professor, como o professor insere na sua prática pedagógica, essa questão da diversidade cultural e epistemológica?

A – Você diz do ponto de vista da inclusão e da....

S – O professor né, com relação aos alunos, sala de aula, a sua prática, que forma o professor insere essa questão da diversidade cultural e epistemológica.

A – Na verdade, eu acho que a gente tá falando de ensino em geral, então eu acho que o ensino também transcende a sala de aula, as nossas atividades, então a gente desenvolve atividades em cima, tanto em orientações, de IC de mestrado, em projetos que a gente coordena, projetos de extensão e pesquisa - no meu caso mais projetos de extensão, o outro já tem orientações e sala de aula. Eu acho que a gente tem essas 3 dimensões. O que eu tenho tentado fazer é fazer convergir os problemas que eu trato, os projetos que eu coordeno com essas atividades de ensino. E a pergunta, desculpa.

S – Como que insere a prática pedagógica, a diversidade cultural e epistemológica?

A – Mais específico então falando da sala de aula, né?

S – Tanto pode ser com relação às orientações, tanto de IC, quanto de mestrado, de um modo geral.

A – Com relação às orientações, em geral eu trabalho em um projeto, então eu tento ter uma prática de – lógico que a gente tem um tempo limitado de orientação - mas de construir os projetos junto com os alunos, então saber mais ou menos o que interessa para eles, o projeto de extensão, isso é muito, em todos os 3 anos em que coordeno, isso é muito comum, os alunos são de vários cursos, e eu tento focado em um problema, encaixar alguma dimensão que seja de interesse desses alunos para estudar o problema e para resolver esse problema, então eu sou muito aberto para sugestões, claro que a gente tem um projeto, mas eu tenho uma convicção que projeto a gente muda, não sou inflexível com projetos. Às vezes o projeto está totalmente inadequado e não vai dar resultado, então com relação com orientações é isso. Em sala de aula, eu tento primeiro diversifica os assuntos teóricos que eu estou falando - então eu - uma disciplina que eu sempre dou é ciências, tecnologia e sociedade - isso pensa mais nos BI's, né - que é mais o foco. Não sei se os cursos pós BI's, que ai já tem um foco mais específico, porque é só alunos de políticas públicas, de humanidades, mas essas disciplinas dos BI's, a gente dá pra vários interesses diferentes, então tem alunos interessados em informática, outro em aeronáutica, outro em biologia, química, filosofia, tudo se mistura. E nessa disciplina eu procuro ilustrar esses assuntos teóricos que eu acho que são importantes em sociologia da ciência, política pública de ciências tecnológicas, que é mais minha área, mas eu procuro ilustrar isso com uma diversidade de exemplos e linguagens que aproximem isso do interesse do aluno. Então eu uso muito, por exemplo, leitura de notícia de jornal em sala, editoriais, então nessa disciplina especificamente sobre ciência. Então que saia ali no jornal da ciência sobre vários temas, em geral temas recentes de ciência e tecnologia e procuro inserir isso no conteúdo das aulas, apoiar, disposição teórica que as vezes é muito penoso para o

aluno que vem para a universidade esperando fazer um curso de exatas. Vem aqui, às vezes desde o ensino médio ele tem uma propensão em gostar de exatas e não gostar de humanidades e ao contrário também, eu sei que o contrário porque é o meu caso, eu sempre gostei muito de humanas e de exatas eu sempre corri, sempre procurei...

S – É o que é mais comum, né, geralmente o oposto realmente é bem mais difícil.

A – E aí eu adoto essas estratégias, para pensar na diversidade de interesses. Por exemplo, quando eu consigo em turmas dar um trabalho final, eu faço uma lista de assuntos e textos em vários campos de ciência e ai eles escolhem.

S – Então eles têm abertura para escolha?

A – Isso, exato. E uma outra coisa que eu tento é inserir discussões sobre assuntos regionais, problemas da região, porque a maior parte deles é daqui. Então, eu acho que ai tem uma proximidade maior. Então a, tem o problema da construção da usina de incineração de lixo aqui em São Bernardo do Campo, que são lugares que eles conhecem, ouvem desde pequenos - o lixão do Alvarenga - e ai eu puxo uma discussão sobre agenda, politica e tecnologia - como que se decidem grandes projetos tecnológicos - e se eu fizer isso com exemplos no acelerador de partículas na Suíça, eu acho que não vai ser tão próximo do que interessa também, aí eu procuro adotar essas estratégias.

S – Muito bom, respeitando bem a cultura social de cada um.

A – É, o que dificulta isso muitas vezes, são as turmas muito grandes, só que ai normalmente não é o ideal, às vezes pode ser uma falha minha, mas a gente sempre tem um grupo de alunos mais antenados, mais assíduos, inclusive presencialmente, que participam mais, e em geral esses alunos eles acabam pautando até algumas aulas. Em turmas menores eu já cheguei a alterar o programa e preparar uma aula em demanda dos alunos, só que era uma sala de 10 alunos. Então mais e aí, o que a gente pode incluir..eles queriam uma aula sobre China, de politica e de desenvolvimento, eu falei tá bom, então, vamos fazer. Eu fui lá, pesquisei, estudei um pouco, entendi, que para mim foi bom também, busquei umas referências, e teve uma aula ali, uma discussão. Nesse caso não é o ideal, eu não fui lá como um pesquisador, conhecedor profundo do assunto e fui mais como animador, eu baixei ali um material que eu achei de qualidade e animei uma discussão de um assunto que interessava e que eles têm oportunidade de aprofundar. Têm professor contratado ai para esse assunto, por exemplo, mas eu me aventurei ai um pouquinho a demanda deles.

S – É um exemplo muito bom, eu particularmente gostei muito.

S – No caso, quais os obstáculos que o professor encontra em inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?

A – Primeiro que eu te falei, o tamanho das salas.

S – O professor mencionou turma grande e turma pequena, uma turma pequena mencionou 10 alunos. E o que seria uma turma grande?

A – Eu acho que mais de 50 alunos, já fica difícil de..., eu já cheguei a ter 80, ai fica difícil tudo né, acompanhar. Então acho que a avaliação também depende do acompanhamento e a gente vê, a gente sente isso às vezes com orientandos. Como evolui a qualidade do texto, mas depois de 2, 3, 4 feedbacks, agora como é que eu passo uma prova ou trabalho, para um aluno que eu nunca dei um retorno sobre o que eu espero de uma prova ou trabalho e avalio a prova com base nisso que eu espero que ele não sabe, então para ele é muito arriscado, ele não sabe o que eu estou querendo, como eu trabalho. Então acho que isso é um problema, tanto para conhecer os interesses dos alunos, como para avaliar os alunos.

S – Fora isso o professor tem mais algum obstáculo que acredita que possa prejudicar essa questão da inclusão da diversidade?

A – Eu acho que talvez um obstáculo meu e que eu tenho superado, é usar mais tecnologia de informação. Porque a gente é formado em uma tradição de aula oral e tenho certeza que esse não é o único meio de passar o conteúdo, então tenho usado bastante o sistema TIDIA da universidade, que é um sistema acadêmico, eu consigo gerenciar turmas lá, mas também é uma ferramenta de comunicação. Não sei, um sou um pouco resistente com isso, porque eu não acho democrático, mas eu acho que facebook pode ser uma boa ferramenta, que os alunos usam muito, só que o problema disso é que a gente não parte do pressuposto de que todos usam, e é obrigado a usar uma ferramenta comercial, então tem uma dificuldade de princípio com isso, mas pensando pragmaticamente, funciona.

S – O professor considera a questão da universidade ser quadrimestral, um problema para essa inclusão da diversidade, um obstáculo?

A – Eu acho que para a gente dificulta, entende. Tem que correr, o tempo de amadurecimento é mais curto, mas para os alunos tem uma grande vantagem, que eles têm mais oportunidades de fazer cursos diferentes. Eles tem três, eles podem estudar uma grade de assuntos diferentes, 3 vezes por ano e não 2 vezes por ano. Assuntos, professores diferentes, métodos diferentes. Mas para a gente acaba sendo corrido, mas por outro lado a gente tem bastante tempo para preparar os cursos e a gente tem recessos, quadrimestres e a gente acaba cumprindo a carga horária.

S – Então são ganhos e perdas, né?

A – É, e tem um problema grande que o quadrimestre menor, por ser menor ele é mais vulnerável, como situações, a tem greve de ônibus e a gente cancela a aula, então são poucos encontros, feriados, às vezes compromete a carga horária e aí compromete toda essa integração.

S – E o professor considera ser um professor tradicional, monocultural ou pelo contrário, promove em suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade? Eu sei que o professor meio que respondeu isso lá atrás, mas ai eu gostaria de algo mais focado.

A – Eu acho que eu sou um pouco tradicional, eu espero leitura de textos, tenho dificuldade em visualizar alternativas, mas também eu procuro explicar aquilo por outras linguagens, que não sei se são as mais adequadas. Eu posso passar um vídeo que eu acho superinteressante e eles podem achar um “porre”, acharem chato. Eu acho que eu acabo me referenciando muito

em coisas que eu me interessou e também hábitos que eu tenho, como hábito de ler jornais - Eu leio jornal e lendo nas entre linhas, isso é uma coisa que tento fazer eles aprenderem. A uma notícia, às vezes, primeira aula de CTS eu passo ali uma propaganda do “mister músculo”, eles não entendem porque tá passando a propaganda de TV aqui, mas eu quero que eles leiam qual concepção de ciência que está ali, sabe que é uma, que eu acho que, as mídias, principalmente a propaganda, elas diz muito sobre o que a gente pensa, sobre varias instituições sociais, sobre governo, sobre política, sobre ciência, sobre capitalismo, tá tudo ali na entre linhas, acho que as mensagens são indiretas. Quando a gente vê um filme de ficção, quando a gente vê o filme do “HULK”, tá ali a imagem de ciências, de cientista, uma imagem do exército, dos capitalistas, da livre iniciativa. Eu sempre falo - filme americano tem muito exaltador da capacidade individual de se livrar da praga que é o estado ou a sociedade, essa é uma mensagem liberal.

S – E essa questão da interpretação é tudo né?

A – É, então, eu acho que o curso, não tem que passar os conceitos para eles decorarem, eu acho que os conceitos são para eles entenderem o mundo, para ler o mundo, para entender o quê que tá ali no jornal, o quê que tá passando na tv, vai além da mensagem direta e é isso que eu acho importante, e é que eu tento fazer para variar meu repertório.

S – O professor ainda assim se considera um professor tradicional.

A – É que eu acabo me prendendo, eu espero que eles tenham entendido o que tá no texto e eu percebo que isso hoje em dia é cada vez mais irreal.

S – Eu acho que até às vezes por conta da ausência de leitura, é uma era muito tecnológica, eles tem tudo muito pronto, muito fácil. Eu acho que cada vez que eles se distanciam dos livros e da leitura, eles se distanciam também da realidade.

A – Eu tenho um sobrinho que tem 7 anos e quando ele quer saber alguma coisa, ele não vai ler, ele vai procurar vídeo, é uma outra forma de se informar que a gente acha que não é, porque a gente é formado na outra né.

S – São os atalhos que eles pegam.

A – Pode não ser um atalho, simplesmente é diferente, não quer dizer que é mais fácil, é pior. É, então, é difícil a gente se livrar. As pessoas hoje em dia – eu vou fazer uma comida - então pega o vídeo da receita, eu prefiro pegar a receita e ler, acho muito melhor.

S – Eu também. Eu por exemplo, tenho dificuldade de ler livros pela internet, tem aqueles EBOOKs, eu tenho muita dificuldade, eu gosto de pegar o livro, cheirar o livro, eu acho que é tudo... eu falo que sou meio antiga. Baixar um PDF, um artigo pode ser, um livro não. Eu não consigo, eu vou para o sebo.

A – Eu tenho lido muito no Ipad. Eu acho que é muito prático.

S – É prático, mas eu ainda prefiro o livro. Eu gosto do livro.

A – Tem situações que para não carregar os livros, você vai e carrega o Ipad.

S – Verdade, mas eu falo que meu carro virou um depósito de livros, porque como eu passo muito tempo na universidade eu carrego um monte de livros. Eu ainda não tenho esse desapego.

A – É, eu tô me habituando.

S – É, eu preciso ainda.

S – Agora é mais uma curiosidade. Pelo perfil da universidade, pelo perfil dos discentes, o que o professor considera ideal, ideal não né, o que seria assim... o que mais aproxima - o professor intercultural ou o professor monocultural?

S – O tradicional monocultural ou o intermulticultural, que está ali.

A – Eu acho que talvez seria interessante, as vezes, eu gosto de dar matéria com um outro professor, as vezes unir dois perfis, que eu sinto que as vezes que um professor quando é muito inovador, o aluno não tá esperando aquilo lá, as vezes ele sai ou se desmotiva, ou não leva a sério e ele acha que é brincadeira, então vou estudar pro cara que cobra, porque tem muito isso, as vezes a gente não tem uma ideia e não tem como ter do que eles tão fazendo em paralelo, então eles tendem a dedicar mais tempo para aquilo que eles acham mais arriscado. Há, esse cara reprova - eles tem lista no facebook – UFABC Help - então eles já criaram uma tipologia de professores, que vai do mais fácil, ao mais difícil e eles trocam essas informações na hora de matricula. Então aí eles gerenciam isso – bom, tenho que fazer tal disciplina com tal cara que tem fama de pegar no pé, vou transferir minha matricula, porque ai eu consigo coordenar isso.

S – Tendo presentes os princípios do PDI, o novo modelo pedagógico, a inclusão social e a interdisciplinaridade. Como que o professor operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

A – A interdisciplinaridade eu tento ser um ensino como um todo e isso tem a ver com o novo modelo pedagógico também, passar a teoria, mas sempre conectada com um problema mais concreto, de preferencia, algo que seja do interesse dos alunos e que seja atual, algo que motive. Às vezes são coisas que a gente houve falar, nos interessamos, mas não temos tempo para se aprofundar e as vezes na aula, pode ser um espaço para essa oportunidade. E em termos de inclusão social, tenho um cuidado muito grande com a linguagem, então questão de gênero, me policio bastante e espero passar isso para eles, de respeito as diferenças, eu sei que a gente tem um vocabulário que ele é masculino, então eu tento me policiar e não reproduzir um vocabulário que acaba sendo excludente nas minhas aulas, com meus orientandos, mesmo comentadas, as vezes ouvimos comentários de professores mesmo, que são muito machistas ou que refletem outros preconceitos, ou são elitistas e não é por mal, é uma coisa cultural que a gente foi infelizmente criado nesse meio, a gente que é de outra geração, mas que a gente tem que, para a gente, a única saída é se fiscalizar, para que isso no futuro seja natural. Muitas coisas inadmissíveis em minha geração eram naturais para meu pai e avô e a gente vai desnaturalizando essas coisas. Então acho a linguagem muito importante e também em termos de avaliação eu procuro sempre dar uma chance para o aluno argumentar, eu faço conceito

final, então posso dar uma prova, um trabalho, mas eu faço uma seção de vista de notas, que todos os alunos podem ir lá e conversar sobre, o conceito - porque que isso é bom - porque às vezes um aluno tem dificuldade, eu não vou reconhecer ele na prova, mas eu vou reconhecer ele na vista de prova, a, ele é aquele aluno que participa, faz perguntas, eu acho muito mais importante isso do que comportamento ao avaliar, comportamento ao longo do curso, interesse, presença, do que avaliar simplesmente uma prova. A tendência é que aquele que tem mais bagagem daquilo que a gente espera que ele apresente – então à, uma redação coerente, a gente acaba privilegiando aqueles alunos que tiveram mais oportunidades, teve um ambiente familiar com mais aprendizado, teve oportunidade de viajar, fez cursos, estudou na escola melhor e se a gente vai só pela prova à gente vai ser aquela reprodução e a escola perde a função transformadora, o ensino perde e aí simplesmente reproduz, que é a crítica do Bourdieu, do sistema francês, que é um sistema que na teoria é aberto a todos, mas ele é meritocrático e com uma concepção de mérito muito restrita e que acaba sendo na verdade um reproduzidor da sociedade, da desigualdade que tem,

S – E a inclusão de fato acaba não acontecendo, né?

A - Então tem tomar muito cuidado, mesmo que a gente já tem um sistema de ingresso que procura ser incluyente, mas o ingresso é uma coisa, a permanência é outra, então não tem esse número, mas seria interessante a gente saber da invasão, quem que sai e por que. Eu acho que temos que ter esses cuidados, manutenção, que não adianta ter acesso, porque acaba sendo pior, acaba sendo frustrante, sai e fala, olha: não é para mim mesmo e eu vou partir para outra, fazer outra coisa, não é para mim estudar e me formar. Eu acho que talvez seria o caso da PROGRADE e da própria PROAP, que dá as bolsas permanência procurar medir isso.

S – Mas agora com essa questão da bolsa permanência estar sendo cada vez mais limitada, fica um pouco mais difícil né. Eu acho que a dificuldade que esses alunos vão enfrentar daqui pra frente vai ser maior, essas bolsas ajudam muito.

A – Eu acho que a orientação da política de educação, não é mais a inclusão.

S – Sim, e isso está bem preocupante, estava tudo tão bom, acaba preocupando muito. Vamos ver como vai ficar, 2018 aí, se o cenário muda ou se piora. Enfim, na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da educação superior – no caso aqui da UFABC - quais são, do ponto de vista do professor, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior?

A – Eu acho que algum jeito de compartilhar práticas pedagógicas, principalmente os mais novos com os mais antigos, por exemplo, quando eu entrei aqui eu tinha uma ideia de que as coordenações de disciplinas, que as disciplinas maiores têm coordenações, elas tem que receber os programas, os docentes, então no mínimo, no mínimo, ter um banco de programas e estratégias que a gente documenta no plano de ensino, para consulta, porque isso não tem porque ser, ninguém vai patentear o plano de ensino da disciplina, só que o que acontece é que não se compartilha, então acho que uma ferramenta e as coordenações das disciplinas poderiam fazer. Era ter um repositório de planos de ensino, com as práticas pedagógicas e as práticas de avaliação e mesmo conteúdos mesmo, os próprios diários de classe poderiam ser compartilhados. Até porque aquele professor que quer renovar o curso ir lá e dar uma olhada para ter ideias e outra seria ter mais encontros dos professores da disciplina e discutir, que



acaba sendo muito, a disciplina do professor que tem autonomia, ele acaba tendo, me da à impressão que ele tem um certo receio de expor como ele pratica, a gente senti, porque é muito fácil criticar qualquer coisa que a gente faça, só que eu acho que tem que ter um espírito de crítica construtiva, de ganho a ganho. Então eu acho que ter encontros, discussões sobre conteúdos, sobre práticas, seria muito saudável.

S – O professor acredita que os professores aqui da UFABC, de um modo geral são muito individualistas?

A – Pelo menos no ensino de graduação - mas aí a minha experiência - eu não senti muito diálogo, ainda pensando disciplinas que tem muitas turmas e tem coordenação de disciplina.

S – E a coordenação não propõe essa reflexão coletiva?

A – Não, parece que a coordenação ela é não estabelecida burocraticamente, tem que ter, mais na prática, por exemplo, é um problema, não tem autoridade nenhuma - então eu quero ter o plano de ensino - se eu não te mandar, o que vai acontecer?

S – Eu entendi. Fica difícil né?

A – É, o que acontece é que isso acaba sendo pouco discutido. A questão pedagógica, então se discuti muito a divisão de espaço, infraestrutura de pesquisa, normas, enfim, da carreira, assuntos que tocam mais diretamente. Mesmo questão de projeto pedagógico, só que projeto pedagógico é muito distante do que acontece na prática. E o que acontece na prática a gente conseguiria compartilhar nesses fóruns, mais micro sabe, na prática da disciplina, o projeto pedagógico tá lá em cima, lá longe e é o que é mais discutido.

S – Eu tenho observado que a maioria dos professores não tem formação pedagógica, principalmente das outras áreas, principalmente das outras áreas, diferentes das humanidades. O professor acredita que essa ausência da formação pedagógica seja um problema, principalmente na questão desse ostracismo, que a gente pode chamar, dessa falta de reflexão coletiva?

A – Sim, porque eu acho que a pessoa fica insegura para expor o que ela faz e a gente acaba contratando muito, se a gente for ver os próprios critérios dos concursos, o pesquisador do que o professor a professora. Então eu acho que o controle sobre o produto da pesquisa, ele é muito mais objetivo, mais mensurável do que o produto do ensino, que seria o retorno dos alunos sobre o ensino. Não tem um número, não tem um indicador, como tem para a pesquisa. O produto é da prática pedagógica e a formação do aluno, como a gente mede a formação do aluno, que a gente tem os conceitos de avaliação nacional de cursos e isso é um indicador, mas é um indicador agregado, não é um indicador do curso como um todo, não é um indicador da prática individual, da prática individual a gente não tem. O que tem no Lattes, disciplinas no mestrado e só.

S – Na opinião do professor, o professor da UFABC, ele é contratado como pesquisador ou professor?

A – Pela estrutura dos concursos, nas provas para as duas coisas, então só que o que é avaliado, é o currículo e o currículo em geral é o que conta isso é o produto de pesquisa e é um projeto de pesquisa e uma aula, então acaba a aula tendo um peso menor, se for ver, é o peso de um terço na prática, e outra a extensão, a prática extensionista que a gente acha que é importante pra melhorar o ensino, que a gente inclui alunos nos projetos de extensão e eles vão ter uma experiência mais com o público externo, vão ter vários aprendizados disso, tanto de aplicar a teoria do conhecimento, como o conhecimento relacional, interpessoal, de conhecer pessoas, situações novas, aprendizado de cidadão, de respeitar, que muitas vezes essa coisa do conhecimento de cidadania, tem curso aí que é um desaprendizado, então se a gente pegar, sem querer ser preconceituoso, mas tem algumas carreiras que ensina o cara a ser não cidadão. A maioria dos cursos de medicina deforma a civilidade da pessoa, porque é todo fundado naquela tradição da autoridade médica, sabe, de uma distinção, então você está aqui, você entrou em uma comunidade de pessoas especiais e você não precisa mais respeitar ninguém, muitas vezes a mensagem que passa é essa. Então mesmo quando ele tem contato com o professor que é extremamente autoritário e muitas vezes desrespeitoso, baseado na autoridade intelectual, profissional e ele vai aprender que aquilo é o que vale e vai falar: espera chegar minha vez que eu vou fazer igualzinho o que esse cara está fazendo e são modelos de comportamentos que ficam e isso é perigoso

S – Em que medidas, os projeto de pesquisa em que o professor participa, contribuem para sua formação continuada e para sua prática pedagógica?

A – O projeto de pesquisa em geral, tem contato com professores mais seniors, que a gente sempre aprende muito com eles, a gente acaba participando de algum tipo de, às vezes tem integrada no projeto de ensino e a gente tem que expor os produtos de pesquisa e eu acho que isso ajuda em toda a prática de exposição discente. Mas aí eu acho que projetos de extensão são bem importantes, principalmente para os aspectos da interculturalidade. Às vezes a gente em um projeto de extensão vai lidar com o público, porque nós temos que pensar muito bem como que a gente vai se comunicar com eles. Se não a gente não vai se comunicar. Então é muito diferente dar aula na universidade, que a gente sabe que.. Bom, esse aluno tem uma bagagem mínima para absorver o que vou falar. Bem diferente de quando você tá passando para uma comunidade externa, para um público externo. A gente tem que fazer um processo de interessamento. A pessoa tem que se interessar no que eu estou falando, aqui, ou com meu projeto, com o que eu estou oferecendo, diferente da sala de aula na universidade, que o professor trabalha com esse pressuposto - se ele tá aqui, é porque ele está interessado – ele tem que se interessar porque isso faz parte do componente curricular do curso, que na verdade ele concordou em seguir, então acho que projeto de extensão é muito importante para isso.

S – E dos projetos, no projeto no caso do professor, ele propõe algum diálogo direto com alguma, uma, ou alguma das disciplinas que o professor ministra, ele diz respeito necessariamente a alguma disciplina ou não?

A – Principalmente na área de políticas públicas. Então eu sempre tento puxar para análise de políticas públicas, porque tanto a pesquisa quanto a extensão, meu objeto é sempre é uma política pública, então a política de ensino superior ou política gerenciamento de resíduos sólidos, então eu procuro conectar essa exploração do mundo empírico com as teorias de disciplinares do meu campo.

S - Como a UFABC e o professor como docente da universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, qualidade e excelência com os princípios institucionais da inclusão social. Aqui considerando que a universidade ela já tá em um patamar de excelência e ela não quer perder isso, o próprio PDI diz lá que a ideia é aumentar cada vez mais isso e como o professor vê essa questão desses rankings, dessa qualidade, dessa excelência e a questão da inclusão social.

A – Tem um complicador, que não é só interna, a gente não tem governancia interna, que a partir do momento que a gente é filiado, credenciado em um programa de pós, a gente tem que satisfazer a CAPS, que tem os critérios totalmente acadêmicos de avaliação e isso as vezes é difícil para nossa área, ter uma produção ali constante e eu penso em inclusão social, eu penso por exemplo em, pensar problemas mais próximos da realidade e isso para minha área não é tão difícil, porque eu posso pensar em políticas públicas e pensar em problemas locais de políticas públicas e inserir isso na minha produção acadêmica, mas eu penso que em física, como é que ele faz isso, porque não vai achar aqui na vizinhança problemas de física, que gera uma produção periódico internacional. Normalmente é pesquisa pautada, que esta sendo feito fora do Brasil e isso é um problema, porque é muito desconectado da nossa realidade, isso inclusive para ensino e a gente acaba fazendo aquilo que o autor chama de pesquisa alienada e ensino alienante, ensinam coisas para os alunos que tão muito longe da realidade dele e muitas vezes é extremamente difícil para eles, mas é aquilo que é nosso referencial justamente porque é o que a gente faz de produção de pesquisa e a gente acaba tentando fazer com que..., só que eu acho que ai a maioria faz convergir pautando com a produção acadêmica, nunca pautando pelo ensino e nem pela extensão.

S – Mas ai considerando a questão do discente, a gente tem que levar em consideração que tem ai um grande número que é oriundo de classe popular e ele traz com sigo uma dificuldade maior. Ele acompanha essa questão da qualidade e excelência? Isso tá próximo dele ou acaba distante o papel do professor?

A – Eu acho que só excepcionalmente, são mundos muito distantes, então o mundo da excelência acadêmica e o repertório, a bagagem que maior parte dos alunos traz.

S – Então olhando por esse prisma não existe inclusão?

A – É, eu acho que isso tende a gerar exclusão.

S – O professor acredita que excelência e inclusão podem caminhar ou podem vir a caminhar juntos?

A – Eu acho que isso exige uma reorientação, de onde que a gente pauta o ensino, pensar mais no aluno e menos na pesquisa. Eu quero ensinar o que é estado da arte, nem sempre é o caso e nem sempre vai dar certo. Então eu acho que a agenda do ensino tem que ser um pouco mais voltada para o aluno, talvez de alguma forma mais participativa, aí o aluno vai colocar o que interessa para ele na mesa.

S – É, a minha preocupação ai é exatamente o discurso do PDI, porque ali existem dois discursos, o primeiro é a questão da inclusão da diversidade cultural e o segundo que é um discurso meio neoliberal, a questão de manter o ranking, qualidade e excelência.

A – Parece coisas excludentes, que a excelência não é diversa, ela é monocultural, uma coisa, é cultura acadêmica, cultura acadêmica do norte global, então a gente tem, por exemplo, coisas como, nossas teses, dissertações da pós-graduação, a gente pode escrever em português e inglês, apesar de a gente receber alunos bolsistas da organização dos Estados Americanos que são falantes de espanhol, então eles vão ter que ter um trabalho adicional de traduzir as teses para português ou para inglês, o que eles sentirem melhor e isso é uma perda de tempo para eles, eles podiam escrever na língua nativa deles, seria muito mais rico, mas porque, porque a língua da ciência é o inglês, como se isso fosse algo natural, desde que o mundo é mundo é assim, não, porque a ciência é pautada em num norte global, simplesmente por isso, onde as pessoas falam inglês. Então a gente pauta que o ensino na pós-graduação é por aí também.

S – Em linhas gerais, como o professor caracteriza o modelo UFABC, face aos modelos tradicionais de educação superior?

A – Eu acho que têm o que é muito valida essa tentativa de sair das fronteiras disciplinares e ai a própria organização da universidade tenta conduzir a isso. Só que ai vem aquele, que é uma velha questão de estrutura contra agencia. Então mais tem uma estrutura, mas o individuo ele é formado disciplinarmente, então acho que isso é um processo de modificação da cultura dos próprios docentes e não dos discentes - Ah, eu quero fazer esse curso - não, você vai ter uma formação geral, interdisciplinar que você vai carregar para teu pós BI, mas isso é um bacharelado que você vai ter, é uma formação interdisciplinar, que vai ser base ou não, da tua atuação, porque o BI ele é um curso completo, ele é um bacharelado. Então acho que isso, em termos de estrutura, a UFABC ela é muito inovadora, mas a gente sabe que a estrutura, a instituição, a norma, a regra, ela não muda a cultura individual, não é tão fácil assim. Então acho que esse é o desafio do modelo da UFABC, eu acho que o modelo é muito interessante, pelo menos tem sido em termos de estruturas de inclusão que vai esbarrar mesmo no modelo, que.. Então você vai criar uma estrutura que reconhece diferenças, que reconhece que as oportunidades não são iguais para todos, mas você vai preencher essa estrutura com um exército de meritocratas, então vai ter um conflito das regras, da instituição com o individuo. Isso é uma regra para qualquer instituição, mas também o processo de mudança cultural.

S – Tirando essa questão estrutural, o professor acredita que ela é uma instituição elitista, hegemônica ou não?

A – Eu acho que não, porque inclusive ela acabou sendo um modelo para outras instituições, e, aí eu não vou me arriscar dizer porque, que consegue avançar mais rápido que a gente, algumas dessas questões, em tomar decisões talvez menos conservadoras e eu não sei porque que isso acontece, não sei se por exemplo, o fato de a gente tá num centro dessa sua excelência tradicional, isso acaba nos deixando a gente menos livre para inovar, porque a gente tá mais amarrado nos modelos de excelência e também nas instituições que exigem esse padrão, então a gente tem que manter o conceito do curso de pós-graduação nota 7, isso não é gratuito, isso não veio sem custos, isso cobra um preço que não é só, não são só coisas boas que saem disso. Então se a gente tem uma nota 7 é um sinal de que a gente tá indo bem - em alguns aspectos - mas é um sinal que tá se descuidando de outros. Talvez isso seja uma limitação nossa, o fato também de muitos professores nossos virem das tradicionais.

S – O professor acha que isso contribui muito para amarrar a situação?

A – Tem aqueles modelos disciplinares, por exemplo, é muito comum aqui, ter o problema de professor novo, continua fazendo pesquisa na que era vinculado e vem aqui para dar aula. Eu entendo que, não é uma universidade dormitório, o cara tá aqui, né, tá fazendo tudo aqui né, mas isso é uma coisa também de professores novos, muitas vezes tem um laço com antigo orientador, o grupo de pesquisa, projetos de pesquisa que tá fora daqui e que é tradicional, então ele acaba trazendo isso para cá e aí bate com a estrutura.

S – Finalizamos professor. Foi muita boa, estou extremamente satisfeita.

## 5. ENTREVISTA COM PROFESSOR KNOUCHE

Sandra – Professor, eu tenho um terminho que a universidade pede para assinar.

Knouche – Precisa colocar o nome ou assinatura?

S – Pode ser assinatura.

S – O meu objeto de pesquisa, ele iniciou com a formação continuada dos professores da Universidade Federal do ABC, porém ao analisar o PDI e outros documentos institucionais, o PPI e em até conversas com o professor Daniel, nós vimos que não existe um modelo de formação continuada aqui na Universidade, então a formação continuada, continua sendo o eixo central do meu trabalho, porém ela abriu para diversidade cultural, para interdisciplinaridade e para inclusão. E é daí que vêm essas questões. Inicialmente eu gostaria de saber do professor, como o professor insere em sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

K – Sim, bom, eu tento incluir essa diversidade cultural e epistemológica, respeitando um pouco o campo da filosofia. Eu costumo dizer que a filosofia, ela é anterior as disciplinas, foi as disciplinas que se destacaram dela, então de alguma maneira, não existe filosofia que não seja interdisciplinar, talvez ela seja pré-disciplinar. Então dessa maneira eu tento incluir em minhas aulas de epistemologia, essa visão de que se a filosofia não dialogar com outros campos do saber, então você na verdade não está fazendo filosofia. Ela é necessariamente interdisciplinar. Não tem como escapar, pelo menos a minha visão é de que ela é necessariamente interdisciplinar.

S – Quais os obstáculos à inclusão da diversidade cultural e epistemológica em sua prática pedagógica?

K – Eu acho que maior obstáculo nosso da UFABC e que as pessoas não falam com muita frequência é o tempo, porque nós tínhamos um calendário quadrimestral, que são apenas 12 semanas de aula, contando que duas semanas para avaliação, duas provas e mais a primeira semana de apresentação do curso, sobram apenas 9 semanas, então a gente tenta incluir, mas

não é um curso semestral, que possibilite ter folga na ementa para dedicar mais tempo a isso. Acho que é uma questão mais do nosso calendário que é apertado.

S – Fora essa questão do calendário, acredita que dentro da universidade teria algum outro problema, que prejudicaria essa questão da diversidade?

K – Não, eu acho que não, faz parte do etos da UFABC particularmente essa inclusão da diversidade, e outros aspectos acho que não e o que restringe um pouco eu acho que é realmente o tempo. Na verdade, somos até incentivados a incluir as questões da diversidade cultura.

S – O professor se considera um professor tradicional, monocultural ou Intermulticultural?

K – Pergunta difícil. Bom, os meus interesses são multiculturais. Então, por exemplo, me interessa muito o nascimento da filosofia fora da Grécia, na Índia, por exemplo, na Pérsia, então esse é um interesse particular. Como filósofo eu me interesso bastante, ocorre que nós temos que seguir a ementa e a ementa normalmente são um pouco mais focadas na filosofia ocidental, de tal maneira nós temos que enfrentar um equilíbrio nesses assuntos, digamos assim, um pouco ortodoxos, mas que tem que ser abordados, dentro de uma ementa que é um pouco mais ortodoxa, então é uma espécie de balança, eu uso mais como exemplos, comparando a filosofia ocidental com a filosofia indiana, ou a filosofia de outras matrizes.

S – Então para seguir o modelo que é meio que imposto, o professor é meio que obrigado a ficar dentro do tradicionalismo?

K – Não sou obrigado, mas acho que é justo cumprir a ementa, a inclusão desses assuntos é importante, mas não pode se sobrepor a ementa total, um exemplo é que nós tratamos de uns temas de pesquisas, de investigação última disciplina em da epistemologia, o tema da epistemologia feminista, então ela foi incluída, dentro desse, um assunto diferente, foi incluída e trata-se da diversidade, mas eu não acharia correto só tratar de epistemologias desse cunho, então fazer um curso inteiro só com epistemologia feminista, epistemologia africana, epistemologia do sul, nesse aspecto achei que não seria muito justo com os alunos, se a ementa diz uma coisa e depois o curso se transforma em outra.

S – Mas dentro da prática do professor, a forma como o professor aborda essas disciplinas que o professor trabalha. O professor acredita que rompe com o esse tradicionalismo?

K – Não, eu acho que eu trabalho no que o Vygotsky chamaria de zona de desenvolvimento proximal, eu não tenho essa tendência ao rompimento com a estrutura, mas de, digamos, desenvolver naquelas franjas onde me permite essa inclusão desses assuntos.

S – Tendo presentes no princípio do PDI, novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade, como o professor operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

K – De inclusão e interdisciplinaridade?

S – O modelo pedagógico, a inclusão e a interdisciplinaridade.

K - No que diz respeito à inclusão social, a política, é uma política que já vem, digamos na universidade como um todo. Então aqui as questões envolvendo cotas e também o respeito à diversidade é uma luta constante e há vários atores que se dedicam a isso com mais afinco e até com mais resultados do que eu faço. Particularmente na interdisciplinaridade é o que eu disse para você, me parece que a filosofia é interdisciplinar por si só, então, por exemplo, eu dou aula de epistemologia e filosofia da ciência, evidentemente os conteúdos de filosofia da ciência acabam tendo que ser incluídos dentro da filosofia, então nesse aspecto mais dessa interdisciplinaridade mais convencional, digamos assim, a gente pratica com alguma naturalidade por causa da própria disciplina, a própria disciplina exige isso, mas, digamos, eu não sou o professor mais dedicado a esse tipo de atuação.

S – Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da educação superior, quais são no ponto de vista do professor as atividades que poderão ajustar a formação continuada dos professores da educação superior? Especificamente aqui na UFABC.

K – Os alunos reclamam muito da didática, que a gente é contratado como pesquisador e há algum tipo de reclamação que vários professores tem pouca didática, então imagino que algum treinamento a respeito disso é importante e nós não tivemos, seria realmente importante um treinamento mais no ponto de vista pedagógico da relação com os alunos, com a sala de aula,

S - Seria a formação pedagógica?

K – É a formação pedagógica. Isso realmente nós não temos, nós temos bacharéis

S – Eu acredito que não é um problema só da UFABC, é geral!

K – É, é geral. O pessoal mais ligado licenciatura já teve mais treinamento a respeito disso, embora, como psicólogo, não significa que ela teve mais treinamento, que ela consegue aplicar melhor, tem isso também, às vezes, às diretrizes são mais teóricas do que realmente práticas, mas certamente se houvesse um programa onde houvesse maior sensibilidade para as questões pedagógicas, acho que valeria a pena.

S – O professor acha que seria uma boa oportunidade de formação continuada para isso?

K – Sim, sim.

S – Em que medidas os projetos de pesquisa em que participa contribuem para sua formação continuada e para sua prática pedagógica? Porque o professor mesmo acabou de dizer para mim que o professor é contratado como pesquisador e eu gostaria de saber se no que dentro das disciplinas que o professor ministra aqui, eles contribuem tanto na disciplina, na formação continuada, quanto na prática?

K – É, a minha formação inicial era como psicólogo, então algumas técnicas a respeito de desenvolvimento e aprendizagem eu tive, só que eu não pesquisei mais exatamente nisso, então atualmente eu uso minha pesquisa como exemplos, ou como uma maneira de estimular os alunos, mas não há um resultado da minha pesquisa que seja dedicado a área educação.

S – Então ela tem um diálogo direto...

K – Não, diálogo imediato, com a educação não tem. Talvez um diálogo mediado, de uma maneira de estimular os alunos à pesquisa, mas especificamente com atuar em sala de aula, acaba não influenciando.

S – Então o professor poderia dizer para mim, por exemplo, que ela não serviria no caso como uma formação continuada para as suas práticas para esses alunos.

K – Isso, exatamente, a pesquisa não funciona, pelo menos por enquanto não está funcionando para isso.

S – Como a UFABC e o professor como docente da universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, qualidade e excelência, com os princípios institucionais na inclusão social, porque nós vemos dentro do PDI, que a universidade já atingiu um patamar importante, nessa questão dos rankings mesmo e ali mesmo eles declaram que eles não querem perder isso, ao contrário eles querem estar superando, aí como o professor vê essa questão da inclusão?

K – É, eu acho que esse é o grande desafio da nossa universidade, eu entrei logo no começo e lembro bastante a respeito disso, digamos assim, o momento político é de expansão das universidades e de inclusão do número maior de alunos, principalmente aqueles vindo de camadas mais desfavorecidas, então realmente isso, o momento político da formação da universidade lá em 2005, 2004 e também a questão de que ela está instalada na região. Mas, o projeto, digamos, veio da academia brasileira de ciências e era a respeito do que a gente chama de uma universidade de pesquisa, então sempre houve um pouco essa tensão entre o que o antigo diretor, meu primeiro chefe, dizia entre um grande *college*, aquela escola de americanos, que era só para formação e a universidade de pesquisa, havia sempre, não uma disputa, mas uma certa tensão entre esses dois fins visados. Eu acho que do ponto de vista da universidade no sentido, digamos mais cultural do que ela significa, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, ela tem que procurar excelência. A pesquisa, ela tem, ela é uma instituição que visa isso, agora nós temos que também nos pautar por questões relativas ao ensino e a questão da inclusão. Na minha opinião o que acontece com alguma frequência, é que, no que diz respeito, por exemplo, as cotas, os cotistas, eles mesmo, dentro dos cotistas há uma espécie de elite de cotistas e há cotistas que lamentavelmente vão ter dificuldades, então as cotas de alguma maneira, certamente ajudam a deixar a universidade mais democrática e com um perfil diferenciado, mais popular, mas dentro das cotas existe uma pequena elite, pequena não, porque a cota ela cria uma espécie de linha de base, mas que o cara da cota para passar ele também tem que ser bom, ela não facilita, na verdade ela seleciona dentro da cota, então há alunos cotistas de alto desempenho - a aluna que estava comigo aqui, ela é cotista - ela tem o que eles chamam de CR 3,7; que seria a média de mais ou menos 9,1 e ela é cotista, eu tenho a impressão que esse tipo de aluna é altamente recomendável, é esse aluno que a gente busca, mas também, lamentavelmente sendo bastante sincero, a atividade acadêmica não é fácil,



estudar, então também já peguei alunos que de alguma forma tem muita dificuldade e acabam encontrando na desigualdade social uma espécie de razão para seu baixo desempenho. Essa razão existe, mas vai ser difícil de suplantá-la, porque para, por exemplo: os cursos de engenharia, o sujeito que não teve uma formação de matemática de base no segundo grau, ele vai sofrer mesmo, um pouco mais que os outros, é um pouco injusto, mas vem do segundo grau. Ocorre que entre os cotistas, que tem algum tipo de vulnerabilidade econômica, mas que tiveram a sorte de ou estudar em uma escola pública boa ou terem pais que estimulavam, esses são incluídos e são incluídos dentro da excelência, eles acompanham, então existe uma quantidade razoável de cotistas que acompanham e são muito dedicados e que alcançam a excelência, alguns outros não, dos não cotistas é a mesma coisa, alguns alcançam excelência e outros não.

S – Os que geralmente não acompanham, eles evadem?

K – É, acho que evadem, a universidade ela é difícil, começa a virar uma bola de neve, porque ai já bomba em uma disciplina, já atrapalha em uma outra, já começa dar conflitos de horário, então nesse aspecto os que tem mais dificuldade de acompanhar vão acabar ficando um pouco para atrás mesmo.

S – E com relação aos professores, com esses alunos que tem mais dificuldades, o professor percebe que existe assim um estímulo para eles tentarem um estímulo maior durante um determinado período ou isso fica por conta do aluno?

K – A faculdade tenta de alguma maneira remediar, têm aulas de reforço, eles mesmos tentem remediar através de aulas publicas entre eles. Agora vou colocar um dado fora do nosso ambiente aqui e isso já conversei com os meus professores e outros professores mais velhos, tá havendo um problema sério na leitura, os milênios tem uma certa dificuldade, são muito ansiosos e aprofundam pouco, então eu tenho a impressão que lamentavelmente nós estamos numa espécie de conflito Inter geracional!

S – Porque essa era tecnológica acaba não estimulando tanto muito.

K – Eu acho que tudo essa, digamos propaganda envolta do uso de novas tecnologias e de que as pessoas podem ser multitarefas e que pode pegar conhecimento pela internet, criou uma mentalidade que realmente atrapalha um pouco na hora de que você tem que sentar a bunda na cadeira com paciência e o esforço ser necessário, então, não são todos os alunos, mas, por exemplo, eu tenho percebido que alunos, por exemplo que os pais são professores e tem livro em casa a diferença de desempenho é perceptível. Porque desde criança foi estimulado à leitura e ao tempo de estudo, agora dos alunos que não tiveram este tipo de estimulação, e que, praticamente eles não conseguem ler um livro inteiro, a gente fica em um dilema, porque já são adultos, você até ajuda, mas tem um limite também.

S – Então o professor acredita que seja um dos problemas que contribuem.

K – Eu acho que o problema não é só nosso, eu tenho impressão que se você fizer isso em outras universidades e pegar professores mais antigos que estão se aposentando, eles vão dizer - eu já ouvi de três, isso - que está ficando cada vez mais difícil ter contato com os alunos.

S – Eu acho que mesmo dentro da academia, acho que essa era tecnológica acaba prejudicando um pouco, porque você vê assim amigos o tempo todo querendo, vai mais pra internet, pesquisa um artigo ou outro, fica mais superficial e não aprofunda em livros.

K – É não aprofunda em livros, não tem paciência com as coisas, só busca o resultado e é uma atividade difícil, exige dedicação. Principalmente no que diz respeito a pós graduação, eu não sou a favor de cotas, eu acho que realmente depende do talento da pessoa. E a pessoa pode fazer outra coisa fora da pesquisa, ela tem que se encontrar.

S – Eu tenho um orientador, ele não é brasileiro, ele é europeu e eu sempre falo que eu sou de uma instituição privada, ganhei bolsa e depois de um processo seletivo exaustivo e o ruim lá é que são só dois anos para concluir o mestrado e eu acho que isso é um tempo muito limitado para leitura, a gente tem assim uma ansiedade, uma necessidade de continuar lendo e eu acho isso um tempo tão curto, tão pequeno e não responde as inquietações. E para mim a era tecnológica ajuda, mas atrapalha muito.

K – A tecnologia contribui depois que você já é um adulto formado, agora, você pegar uma criança e botar um tablete, não, lamentavelmente criança tem que decorar a tabuada. A mais isso é uma coisa muito antiga, nós estamos no construtivismo. Tá, mas não esta funcionando, os índices de leitura e matemática estão decrescendo e não é no Tablet que a pessoa aprende matemática.

S – Em linhas gerais, como caracteriza o modelo UFABC, face aos modelos tradicionais de universidade, educação superior?

K – Bom... eu acho que de alguma maneira nós avançamos nesse aspecto da inclusão, mas eu acho que a tradição não é uma coisa que seja criticável por si mesmo, acho que, como eu tinha dito, o importante seria esse desenvolvimento da zona proximal, ainda manter a seriedade do trabalho acadêmico, a dedicação, o aprofundamento e mesmo a questão na filosofia da erupção das pessoas, não é mau a pessoa ler bastante, estar ligado a uma cultura erudita. Então eu não sou favorável de que a universidade se torne popular, digamos no mau sentido, acho que tem que haver uma aproximação da universidade com a sociedade, mas isso pode ser feito de duas maneiras, ou a universidade que adere aos valores da sociedade ou por outro lado - e pelo que a gente tem visto - isso não significa que a sociedade apresente valores que devam ser aderidos, ou por outro lado, essa aproximação se faz com a vinda da sociedade para mais próximo da universidade. Eu estaria mais disposto a o segundo caso. Eu acho que a universidade tem a missão de ser um polo de difusão do conhecimento – a palavra não é boa – mas ela não deve se rebaixar, não acho legal que a fim de popularizar a universidade ela perca seus valores e se transforme naquilo que eu tinha falado um grande *college*, que é só uma espécie de empresa de bater carimbo em diploma.

K – Falei muito diferente dos outros?

S – Não, tá acompanhando, eu acho que existe aí um dialogo interessante, uns pontos aproxima, outros se distância.

K – É, a gente como é um grupo grande, então vai haver essas diferenças assim, quem está mas na gestão, então vai haver essa preocupação com a inclusão um pouco mais forte do que o pessoal que está só na pesquisa.

S – É, eu entrevistei um que pesquisa relações étnico raciais, aí vim falar com o professor que é da filosofia.

K – É provavelmente na agenda do pessoal de estudos étnico raciais, essa questão da diversidade é mais forte, o que é importante, tá gravando? O importante é que os autores da universidade não barre isso, tem que estimular, mas também não dá pra barrar o sujeito que é o lógico e está na linha de frente da pesquisa em lógica que provavelmente na universidade com seis mil alunos vai ter dois que vão chegar aqui e ter interesse, mas esses dois tem que ter, porque vai ter que ter os dois lados, não dá pra mobilizar os recursos tudo para isso, mas alguma coisa da linha de ponta e que é realmente difícil e esse estilo de investigação não pode ser dispensado, vira tudo voltado para a diversidade, é uma mescla e cada um faz melhor sua parte.

## 6. ENTREVISTA PROFESSOR MURIATAN

M – Esse pessoal são três: o Ramatis está aí hoje também, você tem que ver se você quer falar com eles ou não sobre esses assuntos, eu acho, porque talvez fosse importante porque são os únicos que de fato trabalham com essas discussões de diversidade cultural, não sei das quantas, em relação a questão afro brasileira são eles, eu o Acássio e eles, o resto, eles não trabalham com essas questões aqui dentro.

S – O resto seria mais uma análise técnica mesmo, né, pra ver se de algum modo por ser uma universidade interdisciplinar, se eles conseguem fazer um diálogo com isso.

M – Esse pessoal todo que você falou até agora é o pessoal de humanas, 70, 80% é tecnologias.

S – É..eu até fiquei sabendo que é Universidade de Física do ABC e não universidade Federal do ABC

M – Para eles, a UFABC de verdade é a de Santo André, inclusive. Então eu acho que você tem que dar uma olhada para não ficar muito viesada a coisa.

S – Eu conversei com o professor Manuel, esse primeiro momento das entrevistas, está mesmo todo o pessoal de humanas, mas aí surgiu essa questão do pessoal das tecnológicas, do pessoal de física, então como eu tô com prazo na minha pesquisa, nós resolvemos antecipar as entrevistas, até para ver como vai ser o desenvolvimento do trabalho, ele já está bem adiantado, referencial teórico, já tem um diálogo bem interessante no trabalho, porém nós resolvemos antecipar as entrevistas para ganhar um folego maior nas análises. Então assim, a ideia, é quando vocês voltarem, porque acho que agora em maio vocês param, né. Aí quando

vocês voltarem eu vou continuar as entrevistas, mas aí com o restante do pessoal, o pessoal de física, mesmo.

M – Vamos aproveitar, porque tem três amigos meus aqui hoje, vamos ver se você consegue falar com eles também...

Vamos lá então, como funciona a coisa, eu falo livremente, você vai me perguntando isso aqui?

S – Eu Posso ir perguntando e o Professor ir falando, pelo menos para a hora da transcrição, eu acho que fica um pouquinho mais fácil. Eu estou gravando. Como o professor mesmo disse, é mais um bate papo.

Como eu já havia esclarecido para o professor o meu objeto é a formação continuada, porém nós mudamos um pouquinho o percurso e diante disso eu gostaria de saber do professor como que insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

M – A minha prática pedagógica, boa pergunta. Nós trabalhamos aqui basicamente com aula expositiva, então em alguns momentos nós temos menos aulas do que geralmente se tem nas universidades tradicionais, por conta do quadrimestre, vou ser o mais sincero possível, depois você veja o que faça com isso. Essa questão do quadrimestre eu acho que já é um complicador, porque a gente acaba dando menos aula em uma disciplina, do que se dá nas universidades que são semestrais. Nos alunos eu sinto que eles querem ouvir a gente falar, o interesse deles é basicamente esse. Eles não tem muito interesse, ou não me parece ter praticamente, pode ser até que no discurso a conversa seja outra, mas na prática eu não vejo grande interesse na interação, no sentido da formação de práticas pedagógicas diferentes da aula expositiva. Com grupos, com seminários, então eu já fiz várias tentativas com seminários, com leitura de textos, mas eu continuo incluindo isso na aula, mas não achei que foi muito produtivo. Então meu método continua sendo de aula expositiva. Agora, a pergunta é sobre a prática, a diversidade cultural, né. Isso depende muito do curso que eu tô dando, obviamente. Nós aqui trabalhamos sempre, dentro da humanas, nós damos uma aula... então, isso depende muito da temática que estamos discutindo, em relação a África e questões das diáspora africana, como essa é minha área de trabalho, isso nunca foi uma coisa muito complicada de inserção das diversas disciplinas, porque é uma área que eu já estudo algum tempo, já tenho um tempo maior de pesquisa, então para mim não me soa estranho trabalhar com essas temáticas, dependendo da disciplina, então por exemplo, uma disciplina como, formação do sistema internacional, é uma disciplina que geralmente tem um caráter bastante eurocêntrico, que conta a história da formação do estado moderno, do chamado sistema interestatal, formação do capitalismo na Europa, então a tendência ao se dar essa disciplina é que se reproduza um certo modelo eurocêntrico de narrativa, de construção histórica. Agora, o meu esforço aqui, até com outros colegas, é tentar superar, se não superar, pelo menos pensar um pouco fora dessa caixinha, pensar para além dessa construção eurocêntrica, então nós incluímos por exemplo, várias discussões sobre África, nessa disciplina, nós incluímos certas perspectivas em relação a própria diversidade cultural em um sentido mais amplo, da diáspora, então digamos, nós conseguimos construir nessa disciplina específica um currículo, não um currículo, mas uma prática bastante diferenciada do que seria essa narrativa eurocêntrica mais tradicional. Agora isso é um pouco da ação do professor individualmente, a UFABC ela tem poucas disciplinas que permitem esse olhar mais voltado para diversidade

cultural, etc. Quando eu entrei aqui, a três anos atrás, essa foi uma grande preocupação minha, porque só existia, no meu entender, uma disciplina que poderia tratar desse assunto, que era uma disciplina do BCH, que era identidade e cultura, era uma disciplina importante, útil, mas que era dado ainda, digamos, dentro de numa concepção bastante tradicional, da antropologia estrutural, e pós modernista também, mas sobre tudo, Levi Strauss, sobre essa temática e isso me preocupou bastante, porque na prática eu percebi que a discussão sobre a questão do negro brasileiro, das populações afrodescendentes e etc, tava quase que nula dentro da universidade, então nós começamos um trabalho para inclusão dessa disciplina, que foi importante para mudar esse quadro, que é a de estudos étnico raciais, voltada para discussão da população afro-brasileira e secundariamente a população indígena. Então isso mudou efetivamente o que nós conseguimos construir aqui dentro, mas ai a gente vai entrando em outras questões.

S – Para continuar, eu gostaria de perguntar ao professor, quais são os obstáculos, a inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica, que vai mais ou menos ao encontro do que o professor estava iniciando agora.

M – Na minha prática pedagógica, eu não tenho uma visão, digamos, eu não vejo diversidade cultural, a partir do relativismo cultural, então, quando eu discuto diversidade cultural, eu discuto historicamente, eu não discuto desde uma perspectiva culturalista, a-histórica, então para mim, digamos, eu não vejo como, quer dizer, tem obstáculos da minha própria ignorância sobre os temas, mas eu não sinto que falta abertura para essas discussões mais culturalistas, mesmo que se fosse no sentido mais culturalista, se eu quisesse coloca-las dessa forma, agora, tem uma dificuldade prática que é cumprir basicamente o que está no currículo, então voltando ao exemplo dessa disciplina de formação do sistema internacional, você tem que abarcar a história da formação do estado nação e do capitalismo, tudo isso em 14 aulas na prática, basicamente. Então é claro, se você for se voltar muito para as questões de uma visão não eurocêntrica desse debate, se você tornar o curso, voltar-se só para isso, você não vai conseguir fazer o que curricularmente se coloca lá como uma necessidade, que é eles saberem a construção do estado nação na Europa Ocidental e do sistema internacional das relações internacionais dentro da Europa Ocidental, então isso é o que digamos curricularmente o que é importante, seria importante eles saberem, então a gente faz, nem oito, nem oitenta, dentro da nossa possibilidade, a gente faz uma síntese maior dessas discussões, a partir de uma perspectiva mais europeia e dentro do possível abre um espaço para discutir isso em outras regiões, inclusive não só África, mas discutir isso na China, que hoje é um ator geopolítico importante, então é importante os alunos conhecer um pouco mais da história da China, ou da própria América Latina, enfim, a gente tenta fazer esse jogo, mas enfim, depende muito da sala também, depende muito também do interesse da sala, eles têm muita dificuldade com essas temáticas, por exemplo, se você for discutir isso para Europa Ocidental, para eles é mais óbvio. O nascimento estado nação na Europa ocidental, eles já tiveram alguma coisa na escola, é mais tranquilo, você discutir isso sobre a África, eu posso fazer e faço, mas eles tem bastante dificuldade, porque eles não tem uma formação básica sobre isso, é anterior geralmente. Então eles tem interesse, mas eles tem dificuldade, quando você começa a detalhar mais o assunto e etc, eles tendem a fugir, e voltar para a caixinha deles. O novo assusta e da trabalho, da mais trabalho do que pesquisar aqueles assuntos que eles já estão acostumados, que eles acham mais fácil na internet, então você falar sobre África no século XVII no século XVIII, isso é uma coisa que assusta um pouco. Os prazos não contribui, a aula não é aquela aula, novamente, nas universidades mais tradicionais você da o curso de 4 horas, por dia, ai você pode fala sobre tudo praticamente, Deus e o nascimento do mundo, aqui não, nós trabalhamos com 2 horas, que na prática é 1 hora e meia, porque eles tem que se deslocar

do campo e etc, então em uma hora e meia você faz o básico, é difícil ir muito pra além. Eu sinto que não estou respondendo exatamente o que você está perguntando, mas acho que vai ser útil de qualquer forma.

S – Mas assim, se for analisar mesmo todo o contexto do que o professor está dizendo, esta dentro, é que é difícil mesmo, eu fiquei tentando imaginar como seria de fato, porque eu já havia ouvido críticas com relação ao tempo, mas eu não tinha analisado por esse prisma.

M – É, tem um lado, digamos que eu quero crer que seja positivo, que eles ouvirem diferentes perspectivas sobre uma mesma temática, então como eles tem muito mais disciplinas, por conta do quadrimestre, eles tem muito mais professores e às vezes o mesmo tema é tratado de formas diferentes também, eu acho isso, eu espero, que seja de alguma forma positiva para eles, para eles perceberem, que tenham um juízo crítico, que tenham um que interpretativo, que o professor não é o dono da verdade, que tem posições diferentes sobre as temáticas, mas por outro lado tem isso, temos que abarcar muitos assuntos, tudo muito rapidamente e isso nos angustia um pouco também.

S – Deve ser bem difícil. Bom, pelo bate papo até aqui, eu já tenho mais ou menos a ideia, porém eu gostaria mesmo de ouvir do professor. No seu ponto de vista, o professor se considera um professor tradicional, monocultural ou pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?

M – Eu sou um professor tradicional no sentido da aula expositiva, isso sim, mas faço o possível para sair do óbvio em relação ao conteúdo das aulas e eu acho que isso é relativamente, quer dizer, nós temos colegas aqui que tentam fazer isso, mas não são formados em áreas que não sejam história europeia, mas eles fazem um esforço para isso, para mim é mais tranquilo, porque eu estudei outra coisa que não a história europeia tradicional, então, digamos eu faço esse esforço em tentar desconstruir essa monocultura.

S – Engraçado que enquanto o professor falava, eu fui prestando atenção, eu falei nossa, ele não é tradicionalista, eu não imaginei sua aula de um modo tradicional.

M – É, não, agora e aula expositiva, nesse sentido é, bem tradicional, agora, pelo conteúdo não, falar coisas novas, que eles não saibam, ver se isso os instiga de alguma forma e provoca, aquele tipo de coisa e isso eu acho que os professores aqui da UFABC, eles são, eles tem essa instigação pra aula, essa disposição pra, eu to falando, eu to generalizando, mas digamos, dentro do grupo das ciências humanas, com o qual eu convivo mais, eu percebo que os professores são bem provocadores, tem essa coisa de instigar o aluno a pensar, e cutucar, não é pra botar o aluno para dormir não.

S – Tendo presentes os princípios do PDI, o novo modelo pedagógico, a inclusão social, a interdisciplinaridade, como o professor operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

M – Isso não é mais a mesma pergunta?

S – Então, é que na realidade ela, uma é continuação da outra, elas vão meio que dar impressão do mesmo sentido.

M – Eu sinto que de certa forma respondi isso, agora, a interdisciplinaridade para mim é inevitável. A interdisciplinaridade, eu tenho uma formação bem interdisciplinar, fiz história, sociologia e agora estou trabalhando com relações internacionais, então para mim faz parte da minha trajetória e eu tento explicar a importância de se ver de diversas formas o mesmo objeto de estudo, já falamos, por exemplo, sobre, sei lá, o problema do racismo, você pode ver isso por uma visão mais antropológica ou mais histórica, ou mais sociológica e eu tento explicar isso para eles, porque, e eu julgo que é importante porque eles não tem esses cursos mais tradicionais das ciências humanas aqui, tipo história, sociologia, eles tem o bacharelado geral de ciências humanas que já é em si interdisciplinar, mas como as vezes não tem a base do que são essas disciplinas, gera mais uma confusão do que uma própria interdisciplinaridade e eu me esforço muito para explicar para eles o que seria uma visão mais sociológica de determinado problema e enfim, espero que mais colegas pensem assim, reflitam assim também. A questão da inclusão social, eu acho que isso é algo que nos angustia, sobre tudo no curso de relações internacionais, porque é um curso que foi muito bem avaliado recentemente e nós somos bem rigorosos em relação aos alunos, só que ao mesmo tempo temos a preocupação de não transformar ou não fazer com que isso transforme o curso em um curso elitista, porque o perfil do aluno de relações internacionais já é um perfil mais elitista, é diferente do aluno que vai fazer os outros bacharelados pós BI. Políticas Públicas, planejamento territorial, ele tem um perfil diferenciado e isso se reforça conforme o curso também se torna um curso de digamos, de excelência seria pretensão nossa, mas um curso difícil, um curso de formação pesada. Nós temos essa preocupação e isso não é óbvio de resolver, realmente. Então uma questão estrutural que ajudaria e muito é a bolsa de permanência que foi cortada em grande parte, aqui na universidade, então essa é uma questão estrutural que está por trás do fato do aluno conseguir também seguir os cursos ou não. Às vezes ele quer, mas não tem condições financeiras disso e aí uma discussão para além do currículo, da diversidade, então é um problema prático, sobretudo dos alunos que não são aqui do ABC ou de São Paulo. Enquanto a universidade não voltar a ter aquela condição estrutural que tinha, com as bolsas permanência e etc, nós vamos ter uma dificuldade que é difícil de resolver de outra forma, além disso, tem a questão específica do curso de relações internacionais que é algo realmente que me preocupa também. Do novo modelo pedagógico, o que seria exatamente?

S – Na realidade é a mesma coisa, como que operacionaliza os princípios da prática, dentro desse novo modelo, que está de certo modo ligado a interdisciplinaridade.

M – É, acho que na prática sim, nós temos os cursos de licenciatura, estavam sendo votados, talvez você esteja mais informada do que eu, vocês estão sempre conversando com o Daniel sobre, então eu acho que vai ser outro viés desse debate, vai ser importante para o próprio realização da UFABC aqui na região, porque como nós não temos os cursos tradicionais, nós não temos as licenciaturas, as humanas ainda são aqui, um apêndice da tecnologia, são aqueles cursos que o pessoal de tecnologia aceitou, porque achou de alguma forma achou que seja ser útil, para exposição internacional da universidade, seja para implementação dessa tecnologia no curso de economia com discussões de inovação e gestão, coisas parecidas, então nós somos ainda bem colonizados pela tecnologia, o que nós tentamos é abrir espaço e aceitar essa discussão epistemológica mais profunda, não só no curso de ciências humanas, mas também no curso de tecnologia, sobre tudo o BCT, eles precisam ter uma visão menos

eurocêntrica da ciência e da tecnologia e não é isso que é passado aqui, agora, é difícil você convencer engenheiros, químicos, físicos, biólogos, que eles são eurocêntricos, de que existe algo além disso, que eles tem que pesquisar, tudo isso é muito difícil. Para quem não é da área. Quando tem pessoas, um físico dizendo que é possível, eles podem até ouvir, mas porque vão ouvir um historiador, um sociólogo, dizendo para eles que eles são eurocêntricos, é difícil que aceitem esse debate, mas enfim, a partir das disciplinas das próprias ciências humanas, eu acho que nós temos essa responsabilidade de trabalhar essas questões e como há disciplinas como CPS e EDS que o pessoal de tecnologia obrigatoriamente tem que fazer dentro do BCT, eu acho que isso, como o pessoal do BCT, ele é obrigado a ver temas de ciências humanas, pela questão interdisciplinar intrínseca aí da faculdade, nós temos essa oportunidade de discutir essas questões com eles, pelo menos nesses cursos iniciais, muitas vezes isso depois se perde lá, mas enfim, uma entrada mínima nesse sentido a ciências humanas teria, a questão é que a maior parte dos professores de ciências humanas também não tem essa preocupação com questão da diversidade cultural, da epistemologias alternativas, ou das discussões de relações étnico raciais. Eles não têm essa..

S - Mesmo os professores de humanas?

M – Mesmo os professores de humanas, eles não tem essa preocupação, eles não tem. Nós tivemos um esforço enorme para conseguir convencê-los de que deveria ter um esse concurso para trazer professores que trabalham com relações étnico raciais para a universidade, dentro de ciências humanas, não foi em relação à tecnologia, foi dentro das ciências humanas. Tivemos que convencer o pessoal da economia que tinha alguém, eles deveriam ter um professor, um pesquisador que trabalha, por exemplo, com desigualdade de renda, ou desigualdade social, foi difícil, não foi fácil, um trabalho de um ano e meio de convencimento, de conversas. Então se hoje a UFABC esta melhor em relação a esse cenário, foi porque um grupo de professores lutou pra que isso ocorresse, porque, não era, a universidade era praticamente, completamente fechada para essas discussões há três anos atrás.

S – Eu ia justamente perguntar isso para o senhor agora professor, seria bem a margem das questões aqui, nesses 3 anos que o professor está aqui, nessa questão entre o BCT e BCH se realmente já haviam ganhado força com isso ou não, se ainda tá...

M – Até levantou-se a possibilidade do BCT passar a ter essa disciplina de estudos étnicos raciais, mas isso não foi adiante, enfim, porque eles não dariam essa disciplina, então nós teríamos que dar e não tem muitos professores que trabalhem nessa área também, então teriam que fazer novos concurso, para trazer novos professores para essa área, então tudo isso implicaria, muita gente teria que se empenhar nisso novamente, não me parece que foi o caso.

S – Então de certo modo a interdisciplinaridade acaba falhando ou não?

M – Em relação à diversidade cultural, epistemologias alternativas nesse sentido sim, porque há uma dificuldade da ciência de tecnologia em entender isso e há uma dificuldade da ciência de humanas conseguir entender e explicar, e até ela mesma aceitar essas discussões. Se você perguntar em qual a parte dos professores da UFABC em ciências humanas, eu diria que 80% deles acham que ciências e tecnologias, eles não vão dizer abertamente, mas enfim, mas ciência e tecnologia são algo da experiência europeia e que é isso que nós temos que aprender



ponto final, os professores de ciências humanas também, enfim, é um trabalho de convencimento.

S – Na ausência de um modelo de formação continuada para as professores da educação superior, quais são no seu ponto de vista as atividades que poderão ajustar a formação continuada dos professores da educação superior, especificamente dessa universidade?

M – É, nós estamos planejando os cursos de especialização na área étnico racial, há um pessoal também da filosofia fazendo cursos de extensão, a professora Suze, que eu acho que seria importante você conversar, que é muito colega do Daniel também. Talvez lá na filosofia se encontre outros colegas que, não to me lembrando o nome de outra professora que entrou recentemente, mas a filosofia aqui também ela é bem tradicional, ela trabalha mais com a lógica do conhecimento, ela é bem eurocêntrica, bem fechada, bem Uspiana, digamos, e enfiam. Dos cursos, o que nós temos feito aqui são os cursos de extensão, que nós fizemos um aqui ano passado, ano retrasado, perdão. Todo ano nós fazemos, nós estamos no 4º curso, nós fizemos um sobre a relação dos movimentos sociais, discussão sobre os movimentos sociais e debate étnico racial, fizemos outro sobre a África, outro sobre pan-africanismo e um outro que estamos terminando agora sobre crise brasileira e discussão do movimento negro e etc. Esse de África nós fizemos com todos os coordenadores pedagógicos de São Bernardo do Campo, bem na ideia de tratar a temática da 10.639, então fizemos um curso de extensão razoavelmente longo sobre isso. O professor Acássio agora está com um curso agora também que vai durar o resto do ano sobre África, também com os professores daqui de São Bernardo. Quer dizer, nós estamos caminhando, esse grupo que trabalha étnico racial, que são 7 professores, se não me engano, com esses 4 que entraram agora, o Paris, o Acássio e eu, e esses 4 que entraram posteriormente, nós estamos caminhando para uma proposta de um curso de especialização nessa área de étnico racial, agora étnico racial, nós estamos falando do que? Basicamente em relação à população afrodescendente no Brasil, uma discussão de África, nós temos aqui, que é relativamente algo importante, nós temos se eu não me engano, um professor que trabalha a questão indígena, que é o professor Luiz Roberto, que seria importante você conversar também, do BCT e a professora Suze Pizza e Professor Daniel, que trabalha nessa perspectiva de epistemologias alternativas e etc, lá na Filosofia. Se eu não me engano, ponto final, não tem mais ninguém que eu me lembre que trabalhe, chutando eu diria que tá um interesse nessa discussão, nessas temáticas paralelas que eu comentei, que deve haver uns 15 professores, que tem essa preocupação, num total de, diz aí depois, 500 talvez, bom você dar uma olhada aí depois. Acho que são uns 15 professores, os outros são digamos, mais assim, tradicionais.

S – Isso ainda instiga ainda mais a minha, tanto a preocupação em entrevistar o pessoal do BC&T, e até a interdisciplinaridade, porque eu fico imaginando, se a universidade “é”, como é possível “ser”? Não existe o dialogo, entre um e o outro? Os alunos como ficam, nessa questão?

M - Muito do que a gente construiu foi com o apoio dos alunos, eles puxam as questões, como nós temos, por conta da questão da cota para negros e etc, nós temos percentual de 20% de alunos negros, ou algo parecido, não chega a isso.

S – A cota total é de 50%, né e ela é dividida, é isso?

M – Não, é 30%, mas ela não ocupa os 30% e tem outro complicador, que segundo os alunos, muitas pessoas que não deveriam ter acesso a cota, utilizam a cota, então essa é uma questão muito forte para eles, agora, é uma questão difícil de você resolver, porque você vai fazer uma entrevista, dizer se o cara é negro ou não é negro, é uma questão que não é fácil de resolver. E se você entrar na sala de aula, você vai ver que, realmente, negro, negro, não chega a 20% na sala de aula. Então me parece razoável que haja uma dose de burla nessa história, de enganação mesmo, de quem ta efetivamente utilizando a cota. Agora, seja como for, os que entram nos apoiam muito em todas essas..., não só eles claro, mas eles são parte importante dessa discussão. A mesma questão é o debate sobre gênero, que tá agora aqui na universidade, nós não temos praticamente professores especialistas no debate de gênero, de sexualidade e enfim, isso está sendo colocado agora, vamos ver se vai ter uma solução satisfatória, mas é a mesma questão, nós tínhamos 4 cursos de Ciências humanas e nenhum deles, talvez nós temos duas especialistas, que seja, duas professoras, em 4 cursos de ciências humanas, cinco com filosofia, nós temos 2 ou 3 professoras que trabalham com a questão de gênero, é muito pouco, então a questão da diversidade, bem da verdade, nunca foi uma questão central para ser o projeto das ciências humanas da UFABC, não foi. Essa questão está sendo colocada pelos alunos e por um grupo de professores quem está trabalhando em torno do assunto, politicamente ou na prática, independente do que tá no currículo, você vai lá e dá uma abertura maior para o debate, isso muitos colegas meus que não tem essa formação, eu conversei com eles, nós temos, nós fazemos conjuntamente as disciplinas, eles fazem o esforço de releituras e inclusão de novas temáticas, agora, são pelas relações pessoais que eu tenho com eles, não é uma coisa da instituição nesse sentido.

S – Não vem da instituição, mesmo sendo presente nos princípios do PDI?

M – Sim, sim. Então a instituição ela tem sido, nós temos, não dá pra comparar a minha trajetória que eu passei na USP. Eu fiquei quase 15 anos na USP, não dando aula, mas como aluno, na Pós e etc. Na USP, certos assuntos simplesmente não vão para frente e discussão de cotas na USP, nós discutimos isso 20 anos lá e a USP não tem respostas satisfatórias sobre isso e não vai ter e ponto final. Não interessa, e acabou-se. Eles tinham colocado um professor negro em cada departamento ou que entendesse dessa temática pra discutir o assunto. Isso com relação lá ao centenário da abolição ainda e pra não ficar muito feio e hoje isso está se fechando novamente, então, os professores trabalhavam com essas temáticas, o Sergio, o Professor Milton Santos, o Professor Wilson Barbosa, o Professor Kapenguele, eles estão se aposentando por idade, estão falecendo e etc e não estão sendo colocados professores lá que vão bancar isso, então é evidente que se trata de um projeto consciente de tirar essa temática da USP. E aqui, evidentemente, por isso que eu te falei do susto que eu tomei quando eu entrei aqui, embora fosse uma universidade que se propõe ter um modelo diferente e etc, a única coisa que efetivamente nós tínhamos desde o começo era a cota racial e a cota social, para, além disso, nós não tínhamos absolutamente nada sobre inclusão, diversidade étnico racial, cultural, etc, etc. Agora, qual é a diferença? A diferença é que se alguém leva a briga adiante, muita gente digamos, apoia ou digamos, pelo menos não é contra, abertamente contra - porque fica feio ser contra certos tipos de debates - então essa é uma tática do constrangimento que a gente usou muito aqui, porque vocês não querem essa discussão aqui, qual que é o problema. A pessoa, não, não é isso, não me leve a mal. Um argumento que nós ouvimos muito, como queremos discutir a questão étnico racial da disciplina, isso era levado para o campo das diversidades no sentido mais amplo possível. Era justamente não se dar importância a discussão que nós queríamos colocar da étnico racial, que é uma discussão referente a mais de a metade da população brasileira, e que não se refere só ao negro, se refere

também ao branco, no final das contas, porque são relações étnico raciais, o branco também é etnicizado, racializado, não é só o negro, é uma discussão estrutural da sociedade brasileira. Então, os que digamos, se opunha, colocava as questões dessa forma - vocês só querem discutir esse assunto, vamos discutir a questão das mulheres, vamos discutir a questão dos indígenas, que é uma forma de diluir esse debate conforme a gente tava colocando, debate étnico racial, então isso é complicado, porque você conversando com a pessoa, aparentemente ela é a favor da diversidade, mas ela não vai trabalhar com isso e ela vai usar esse argumento quando você colocar essa questão efetivamente, ela vai usar esse argumento quando você colocar essa questão efetivamente, ela pode inclusive usar esse argumento contra você.

S – Ela não se diz contra, mas também não se posiciona a favor.

M – Ela não se posiciona explicitamente a favor, se não tiver ninguém para levar, não vai.

S – Então o professor acredita que seria uma forma de promover essa “formação continuada,” para diversidade, ela já não existe por conta da resistência dos próprios professores?

M – Eu acho que depende desses 15 professores se eles quiserem fazer algo sobre isso, porque os outros 480 não vão fazer nada, eles não vão se renovar, se reciclar, estudar novas coisas, dificilmente eles vão fazer isso, os que vão é a minoria que se dá a esse trabalho. A reitoria mesmo tinha projetos de fazer..., não vamos fazer um projeto de extensão dessa disciplina de estudos étnicos raciais para BCT, não, então vamos formar os professores nesse assunto, eu falei, olha, isso não existe, quem vai passar a dar esse assunto, isso não é realista. Se vocês apoiam isso, vocês façam a política necessária para a contratação de professores que vão trabalhar com isso. Não adianta ficar com conversa de que nós vamos fazer uns cursos e todos os professores vão vir e vai ser ótimo, não vai, não vai ser ótimo e eles não vão vir e se vier vem obrigado, aquelas questões que nós conhecemos. Eu tenho uma certa experiência no curso de formação de professores, a gente sabe quando os professores querem estar lá ou não querem e a diferença que isso faz, de se fazer um curso obrigatório, você ganha coisas com isso, porque o cara que não quer nem saber desse assunto é obrigado a ouvir, mas ao mesmo tempo, você não pode esperar muito de um cara que é obrigado a estar lá, é completamente diferente trabalhar com quem quer ouvir, está disposto a entender das questões, está aberto a isso, então eu acho que vai depender muito desses 15 professores.

S – Então acaba não se diferenciando muito no caso da USP, como o professor está dizendo, a UFABC acaba meio que aproximando muito.

M – Acaba se aproximando muito na prática do modelo USP. Pode ter um discurso diferente, digamos, para chegar na USP, veja a briga que tivemos, hoje estamos até mais avançado que a USP, porque a USP tá se fechando para isso e nós temos 7 professores que trabalham com a temática étnico racial, mas não é nada substancialmente diferente.

S – Em que medidas os projetos de pesquisa em que o professor participa, contribuem para sua formação continuada e para sua prática pedagógica?

M – Para mim completamente, porque esses cursos de extensão me ajudam a pensar, são parte do meu objeto de estudo também, então junta interesse pessoal, político, acadêmico, para mim

tá tudo muito próximo e uma coisa fortalece outra, tá tudo inter-relacionado, tudo dentro dessa área.

S – Como a UFABC e o professor, como docente da universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings? Aqui no caso, o próprio PDI, ele frisa muita a questão da qualidade e excelência, com os princípios institucionais da inclusão social. Ai é uma coisa que me incomoda muito.

M – Ranking, inclusão social e?

S – O PDI, ele tem muito claro lá essa questão de manter qualidade e excelência com relação aos rankings, eles atingiram um ponto e eles não querem descer, muito pelo contrário, querem avançar e aí com relação a isso, como o professor vê essa questão dos princípios institucionais e a inclusão social? Porque nós temos aqui alunos oriundos de classe popular e diante disso como que eles...

M – Isso tem relação com que eu disse sobre o, em particular o curso de relações internacionais, que já é mais elitizado e nós queremos construir um curso de referência nacional, a primeira turma desse curso ficou em segundo lugar no plano nacional, mas a consequência prática disso, talvez seja uma maior elitização da turma, então como resolver isso? É difícil.

S – O professor já observou se tem alunos de classe popular dentro desse curso ou eles já nem procuram?

M – Não, eles já nem procuram, de modo geral já não procuram. Os alunos que procuram economia e relações internacionais, já tem um perfil mais estabelecido digamos assim.

S – Já houve algum caso de procura? Que o aluno não tenha dado conta, ou que ele já tenha evadido?

M – Claro, sim, sim. Nós temos os primeiros formandos agora, então temos dentre os formandos, sim, agora, é a minoria e aí eu acho que é uma questão maior, é uma coisa do perfil do cara que faz relações internacionais, é um perfil diferenciado. É um cara que vem no mínimo de classe média, classe média alta.

S – No caso para manter a qualidade, essa excelência, já não existe a inclusão?

M – Esse é o dilema, como resolver? Não é fácil. Eu tenho a impressão que isso poderia ser resolvido muito mais por uma questão, quer dizer, não são questões excludentes, mas eu acho que não é o currículo que vai resolver isso, acho que é uma questão da bolsa de permanência. Se a gente conseguir garantir bolsas de permanência os alunos de mais baixa renda, tem uma possibilidade maior de continuar no curso, mesmo que o curso seja puxado, porque eles têm o mínimo para sua sobrevivência, eles não vão conseguir nem ajudar a família, mas eles precisam ter o mínimo para a sua sobrevivência. Estudante não precisa ficar rico, eu vivo dizendo isso para os meus alunos, estudante não é para ser rico, você não precisa começar aceitar qualquer estágio que apreça na sua frente, qualquer banco, qualquer estágio, você não

precisa fazer isso. Esse período da faculdade é para investir na sua formação, você tendo uma boa formação, saindo daqui com uma boa formação, você arruma emprego onde quiser, agora, eles não tem essa paciência, alguns por necessidade, vão vendo estágio já ao longo do caminho e isso já prejudica a formação deles, outros fazem isso por escolha, conscientes, eles tem pressa de ganhar dinheiro e sair de casa e etc,. Então, eles antecipam o problema, são alunos de classe média, que não precisam ganhar 2 mil, 3 mil reais por mês, eles não precisam, eles podiam investir na sua formação, para depois conseguir empregos melhores, agora eles não tem essa calma, eles querem logo começar a ganhar dinheiro.

S – Ai nós já nem estamos falando sobre os alunos de classe popular e os que dependem...

M – É, são os de classe média também. Eles não têm necessidade, mas eles vão atrás do dinheiro. Eles vão procurar banco, consulado, o que for, fazem trabalhos esdrúxulos, contanto que tenham um salário já mais considerável. Eu não sei para que eles precisam disso, eles não precisam disso. Se eles moram com os pais, se eles têm o suficiente para comprar livro, moram com os pais, não paga aluguel, não tem filho, para que ele precisa ganhar 3, 4, 5 mil reais? Não precisa. Precisa estudar, é isso que ele precisa fazer. Precisa ter miojo no armário, tomar uma cerveja de vez em quando, ter dinheiro para tomar uma cerveja, que ajuda colocar as ideias no lugar, ou tirá-las que as vezes faz bem também e conversar com os colegas, aprender, ter tempo de estudar, Eles entram em um banco, para virar estagiário, ganhar 2 mil, e mil e quinhentos reais, ótimo, mas eles não vão estudar mais nada.

S – Essa questão preocupa bastante agora, porque diante do quadro político que nós estamos, o que mais vão fazer é cortar os recursos.

M – Cortar os recursos, quer dizer, a formação deles podia ser muito melhor do que é, to dizendo o pessoal de classe média, agora o de baixa renda, eles precisam da bolsa permanência, é um fato, não tem como. É claro que se tiver, eles gostariam, eu tenho alunos de relações internacionais, tem que ter mulher na bibliografia, tem que ter, quero mais mulher na bibliografia, eu quero que você faça uma discussão de África, eles são instigados, mas isso é exceção, ninguém vai ficar no curso sem rendimento, porque você fez a coisa como ele queria, não tem como.

S - Em linhas gerais, como o professor caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade, educação superior. Nós já falamos um pouco disso lá atrás, porem...

M – Isso é difícil de responder, eu não sei, não tenho uma profunda convicção sobre isso, veja, a UFABC surgiu para resolver um problema específico que é o fato de que as universidades federais eram pouco tecnológicas do modo geral, então aqui se pensou a UFABC para suprir esse fato, é isso, essa é a questão. O que havia de novo nisso, quer dizer, isso em si já é novo, para além disso. Ela nasceu com cota social, racial, ok. Ela tinha um programa em que já existia interdisciplinaridade dentro do debate de ciências de tecnologia. Essa interdisciplinaridade conforme foram abrindo os cursos de ciências humanas, ele se ampliou, hoje envolve também curso das duas ciências, o curso de ciências tecnológicas. Então nesse sentido ele é inovador, é interessante a visão que você tem da ciências humanas é uma visão tradicionalista, poderia ser muito melhor no sentido de que mais atualizado a discussão internacional de ciências humanas, esse debate sobre eurocentrismo, é um debate

que faz se internacionalmente, mas enfim, tá consolidado desde 20 anos, isso não foi o fulano ou beltrano que inventou. Não foi o Boaventura, ou o Said ou Guerreiro Ramos que inventou, isso é um debate que foi colocado nos anos noventa e várias, no âmbito de várias organizações que trabalhavam com ciências humanas. Então, digamos hoje, esse é um debate importante pro projeto das ciências humanas, uma ciência humana não eurocêntrica é mais ciência do que uma ciência humana eurocêntrica, e agora, compreender isso deveria ser algo importante para todas as pessoas que trabalham na área de ciências humanas, mas não é assim que é visto no Brasil, porque o Brasil tem uma formação acadêmica muito eurocêntrica. Que eu qualificaria só quase como um racismo epistemológico. Veja minha formação na USP é absolutamente eurocêntrica e dificilmente você tinha acesso a um autor africano ou qualquer outro que seja, isso para não falar do fato de ser sexista, machista, ainda, porque também tem pouquíssimas autoras mulheres que trabalhei na história na sociologia. Então digamos, temos um problema estrutural grande no Brasil, sobre isso, nós somos de fato colonizados, mentalmente colonizados. Agora, tentando responder sua pergunta, eu acho que ela é uma universidade tradicional no sentido que é eurocêntrico, nesse sentido ela é absolutamente tradicional. Agora no sentido de que ela nasce com cotas, que ela realmente se esforça em realizar uma interdisciplinaridade, ela não é tradicional, enquanto tinha permanência era um elemento a mais para torná-la inovadora, não tem mais, não tem mais é exagero, mas diminui muito, a iniciação científica, diminuiu muito, então..

S – O professor sabe mensurar para mim, mais ou menos, há quanto tempo essas cotas, esses auxílios diminuíram ou foram extintos?

M – Um ano atrás.

S – Então isso foi ainda antes da crise política do Brasil?

M – Que eu me lembre foi logo depois, não chega um ano atrás, chega a 8, 9 meses, acho que foi um corte realizado lá pra agosto, foi um corte drástico, cerca de 40% das bolsas de permanência se eu não me engano, mas posso estar enganado. E a gente sente que clima mudou da universidade. Os alunos procuram menos a inicialização científica, antes tinha um programa de PDPD, que era uma iniciação científica ainda mais inicial, que o aluno podia fazer logo no primeiro ano, logo que entrasse. Então no ano passado eu tinha vários alunos de PDPD ou interessados, pelo menos, hoje isso não tem mais, porque o cara não vai ter dinheiro com isso, porque que ele vai começar a pesquisar no primeiro ano de universidade, não precisa, não precisa. Então a UFABC, esse projeto inovador esbarra em grandes dificuldades, eu diria que as maiores dificuldades são na formação, dos próprios professores, esses que tem formação eurocêntrica, é muito difícil sair disso, sair dessa caixinha e pensar diferente, fazer diferente e a questão conjuntural do corte das bolsas de permanência, das bolsas de inicialização científica, acho que tudo isso estruturalmente dificulta muito o andamento da coisa, mas aí, é até aonde eu vejo.

S – Quando o professor cita a questão da formação dos professores, o professor se refere aos novos, os professores de agora ou os professores como eles chamam os professores da missão, os pioneiros?

M – Todos. Os únicos que eu sinto que tem uma abertura para essa discussão são os colegas que me conhecem pessoalmente, e até saindo desse grupo pequeno, são pessoas que

conhecem a mim, ou o Paris, ou o Acássio, etc, mas tem uma relação muito próxima da gente, a gente tem uma relação muito boa aqui, relativamente, eles se interessam também, até um pouco por contágio. Você leu o livro do fulano, coloca a discussão do capitalismo, na verdade nasceu aqui na conquista da América, ou as vezes ele gosta de um autor, ou gosta de outro..

S – Mas olha, eu to para dizer que isso funciona, viu Professor, eu vejo lá pela Uninove, nós temos o Ylê Educare que é um grupo de resistência, é um grupo assim, bem, eu particularmente gosto muito, e a gente pesquisa relações étnico raciais mesmo e de tanto insistir, e convidar, e brigar e laçar o povo ali, o povo acaba cedendo..

M – Às vezes na nossa chatice a gente consegue trazer alguns colegas que tem mais proximidade, ou entendem as questões, eles se empatizam com as questões, botam a gente para falar, então são amigos, simpáticos com as questões. Quer dizer, há como bom seria se isso pudesse ser resolvido nesses termos, né, na personalidade, etc. Agora, é muito difícil o cara que é formado nisso, essa questão da formação continuada dos professores, que nós estamos conversando, isso é muito difícil. Aqui obrigamos professores a fazer isso, que no BRI especificamente, bacharelado de relações internacionais, ai tem uma coisa especifica, porque nós damos várias disciplinas, então estamos longe de ser aquele professor quadrado, que só dá uma disciplina, duas, ou então passa o resto da vida dando duas ou três disciplinas. Então por falta de professores, nós fazemos muito isso, agora, os professores tão reclamando, então vamos ter que dar uma calibrada, mas eu em um ano, um ano e meio, eu dei 7 disciplinas diferentes, não foi em um ano não, foi um ano e pouco, isso pra um professor universitário, é uma formação continuada, eu nunca estudei tanto na minha vida quanto agora, eu tenho que dar aula sobre assuntos que não domino, então isso é muito difícil, então nós temos na prática, nas relações internacionais especificamente, um processo de formação continuada, quer queira, quer não.

S – Mesmo que isso não esteja ali dentro do PDI, que não exista um modelo.

M – Não, mas, foi uma escolha que fizemos lá atrás, em parte foi escolha, parte não porque tinha pouco professor, então os professores tinham que dar aula sobre tudo. Em parte foi escolha, porque nós não queríamos o dono da matéria, e ninguém dava porque só ela era o especialista da matéria, só ela dava aquela matéria. Agora digamos, acho que até que a gente exagerou, nesse ponto, você dar 7, 8 disciplinas diferentes, é demais, ai vira aula de cursinho. Tá na hora de acabar a entrevista.

S – Se quiser continuar eu estou com tempo..rsr

M – Aí eu acho que a gente exagerou também, de dar 7, 8 disciplinas, porque ai fica uma maluquice também e é uma carga de trabalho imensa, porque todas as aulas tem que ta tudo em power point, os textos os alunos exigem que tem que tá no blog não sei das quantas e tudo isso e cai em cima das costas do professor. Então o professor aqui na UFABC ele é um pouco do coco do cavalo do bandido, porque os alunos estão sempre certos, a estrutura é complexa, a coisa do quadrimestre você tem que da mais aula, você não pode se apropriar de disciplina, então isso tudo vai complicando a coisa, eu tenho certeza, eu tenho uma colega que veio de outro estado, que não vou falar qual é, porque, para não ficar assim indelicado, ela trabalhava em uma federal de outro estado e ela disse que é incomparável, que ela não chega a se arrepende de ter vindo para cá, mas que a quantidade de trabalho aqui é incomparável, perto

do que ela tinha lá. Então a gente trabalha muito mais do que o professor tradicional trabalha em uma federal, de um modo geral, to sendo assim generalista, mas assim, eu conheço vários colegas que trabalham em outras federais, que o cara da a mesma aula todo ano, fica ali acomodado, tá na zona de conforto, aqui não tem isso, aqui não tem. Agora, todas essas disciplinas ele vai continuar dando com o arca bolso que ele tem, se esse arca bolso é eurocêntrico, ele vai continuar sendo eurocêntrico, é muito difícil que ele saia da caixinha. É difícil.

S – Professor, só para fechar essa questão da universidade, aqui também, mais eu, dentro das palavras do professor, é possível caracterizar a UFABC por uma universidade neoliberal?

M – Neoliberal? Ai você... Em que sentido seria?

S – Ligando mais pela questão do eurocentrismo mesmo, porque a gente vai tão contra tudo isso e de repente você vê tantos princípios Uspianos aí, ai eu fiquei meio...

M – Não sei se neoliberal, neoliberal eu acho que não, porque eu acho que neoliberal é mais do que isso, para ser neoliberal, além disso, tem que ser uma universidade mais voltada para o mercado do que ela é.

S – O professor acredita que não?

M – Eu acho que ela ainda resguarda uma preocupação com a formação dos alunos, que eu acho que uma universidade que eu classificaria como neoliberal, não teria, eu acho que ela pode vir a ser.

S – Eu até quis perguntar isso para o professor, porque assim, eu desde o início quando eu comecei a pesquisar a UFABC, eu criei toda uma ideologia. Várias vezes eu me perguntei, é utópico isso, nossa, é a universidade dos sonhos, e de repente quando você começa a analisar documentos, vê o discurso, começa a falar com um aqui, ali, procura um aluno, eu comecei a me preocupar, eu falei, gente será que isso tudo é falácia, será que eu tô enganada, será que essa universidade... Por isso eu quis perguntar isso, será? Medo eu acho, decepção.

M – Não é 8 e nem 80.

S – Mas pode caminhar pra.

M – Eu acho que pode caminhar pra e eu acho que é um projeto aqui dentro pra que ela seja isso.

S – Triste!

M – Então eu acho que isso em parte é algo que os alunos também querem.

S – Os próprios alunos.



M – Os próprios alunos querem, então não é uma imposição de um grupo político aqui dentro, existe um grupo que evidentemente ficaria satisfeito se ela fosse mais ainda voltada para o mercado do que é, e que trabalha para isso.

S – Até por conta dos alunos que tem que quer queira quer não, não são a classe popular, não é a massa.

M – É, não é a massa. É a elite da UFABC, elite do ABC e aí um pouco...

S – A elite de São Paulo que está vindo. Ela vai acabar se tornando uma USP 2.

M – É... O modelão vai ser difícil de escapar disso. Tem uma queda de braço aqui dentro em relação ao que... Porque no fundo é isso, é mais complicado se fosse só uma questão política de um grupo, mas não é isso, é que boa parte dos alunos querem isso. É aquilo que eu te falei, os alunos de classe média que não precisam ganhar dinheiro, angustiados por dinheiro, pelo estágio, trabalham horas e horas por dia para ganhar aqueles 3 mil reais para fazer nada com aquele dinheiro, para trocar de carro, não tem nenhuma necessidade. Agora, eles se sentem mais adultos dessa forma, então a liberdade, a existência deles dependem do dinheiro, eles se sentem assim e no caso deles não é isso, mas eles se sentem assim, então é uma questão maior, os grupos que querem tornar a universidade mais voltada pro mercado se utilizam disso, então eles vão aos alunos, não, os alunos que vão até eles.

S – Mas os professores estimulam?

M – Claro...Boa parte deles pelo menos.

S – Professor, eu agradeço muito. Tem um terminho que eles pedem para assinar.

M – Tá bom.

## **7. ENTREVISTA PROFESSORA SUZE PIZZA**

Suze – Vamos lá minha querida, o que você precisa de mim?

S – Só para iniciar, professora, eu tenho um terminho de livre consentimento que a universidade solicita e um pequeno questionário que já acompanhou o roteiro da entrevista, eu não sei se a professora chegou a ver?

Suze – Eu vi, eu só não preenchi ele, mas aí a gente pode preencher..

S – Só para poder explicar um pouquinho para a Professora, eu faço parte de um grupo de pesquisa na Universidade, que chama OBEDUC, e ele pesquisa as universidades federais da era Lula e Dilma.

Suze – Mas é bom, antes que elas acabem né...

S – Não fala isso professora.. Como a UFABC serviu de referência e modelo para todas as outras, meu orientador, que na época era professor de uma disciplina que eu cursava como aluna ouvinte, deu a ideia de eu desenvolver algum projeto relacionado à UFABC.

Suze – É um belo tema, tem problema suficiente aqui para você investigar.

S – A pesquisa nasce sendo a formação continuada dos professores da UFABC, porem ao analisar os documentos institucionais e também em conversas com alguns professores, nós nos demos conta que não existe um modelo de formação continuada e o próprio PDI não rege isso, então acontece aí uma mudança. A formação continuada continua sendo meu núcleo de pesquisa, porem ela abre para outras categorias. Eu passo a analisar também os modelos pedagógicos, a inclusão social e a interdisciplinaridade. Que são eixos estruturantes da universidade. Aí seguindo aquele roteirinho que a professora recebeu por e-mail, eu gostaria de saber, como a Professora insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

Suze – Eu tive a felicidade de como eu comecei a fazer Filosofia, na verdade é minha segunda formação, eu fiz Ciências Sociais, depois comecei a fazer filosofia logo na sequencia. Mas tinha vinte e poucos anos. Quando eu estava no terceiro ano da graduação, inclusive na época o Daniel também cursava, a gente foi amigo de faculdade, chegou um professor na faculdade, é sempre isso, é sempre uma figura, alguém, tinha acabado de terminar o doutorado na França e ele trouxe essa discussão sobre a América Latina. Então, isso para a Filosofia era muito estranho, ainda é muito estranho, mas naquela época era muito estranho e ele começou a colocar questionamentos como se o pensamento é mesmo universal ou não, se aquilo era uma filosofia geral ou se era especifica do povo europeu, então ele trouxe um sentido geográfico para a filosofia e a partir dai eu mudei tudo, porque eu estava quase terminando o curso, só que eu fui resignificar minha primeira graduação e fui resignificar o que eu tinha feito até ali. E a partir dali eu inseri a tradição latino americana, apesar de eu ter continuado estudando tradição europeia, porque a filosofia ela é predominantemente europeia, eu queria uma formação em filosofia, não queria ter a formação em outras áreas, mas eu fui fazendo jogo duplo, de ter a formação em América Latina e em filosofia e isso já é uma história já de 15 anos. Por conta da aproximação com os grupos de filosofia na América Latina eu conheci o pessoal dos grupos de Filosofia Africana e a partir daí eu fui inserindo isso nos meus cursos. Meus cursos eles nunca tem base epistemológica só europeia, eu procuro não seguir mesmo dentro de uma mesma cultura, as mesmas bases epistemológicas, então assim, eu fui fazendo isso na medida do possível ao longo de todos os cursos que eu dei, tem lugares que restringem, porque você chega e já tem projetos fechados, você falou que era da área corporativa e eu trabalhei na GV antes de entrar aqui, então assim, ali você tem um programa muito bem definido e quase não há espaço para outros discursos além do que já está previsto. África, enfim, em termos de Filosofia, impossível. É para estudar na Stoker, Kant, esse era o modelo. E aqui na UFABC, virou militância, na metodista foi durante muito tempo. Mas eu acho que isso vai muito de tentar quebrar os pressupostos da minha própria área, e mostrar que a gente precisa de epistemologias fincada em outros povos. Então a gente trabalha com as epistemologias do Sul, nesse ponto eu estou muito na linha do Daniel, a gente faz isso sistematicamente e eu acabo trazendo a tradição europeia meio que para confrontar também e fica uma coisa bastante interessante. Eu fui ao longo do tempo também lendo a tradição europeia a partir do olhar desses povos mais periféricos, que para o aluno acho que é muito

rico. Então era uma práxis que ela é teórica, ela é filosófica, mas eu vou sempre procurando trazer de aculturalidade, mas principalmente esse sentido geográfico, acho que é por aí que eu vou.

S – E quais os obstáculos que a professora acredita existir na inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?

Suze – Todos os obstáculos que você possa imaginar, porque isso é considerado não filosofia, isso é considerado menor, isso não traz reconhecimento, para você se manter nos programas e conseguir artigos em revistas muito bem qualificadas, para você conseguir isso na filosofia é muito difícil, porque as revistas bem qualificadas estão trabalhando com uma epistemologia só e não várias, todos os tipos de obstáculos. O ambiente aqui na UFABC e aí em especial na Filosofia, talvez acho que nas outras áreas não tenha tanto, acho que a predominância da tradição europeia ela é muito forte nas ciências humanas como um todo. O aluno acaba se identificando mais com outras teorias porque ele vai ter mais reconhecimento e tal. Às vezes ele tem até um interesse verdadeiro naquilo, mas ele sabe que ele vai ser mais reconhecido se ele estiver vinculado à outra discussão, mas eu não sei, eu acho que o que vai mais pegando ao longo do tempo é você ter essa qualificação como se aquilo não fosse conhecimento. Isso é tudo menos filosofia - isso é pedagogia, isso é teologia, isso é qualquer coisa, menos filosofia – então isso cria uma situação complicada, eu que já estou vivendo com isso há pelo menos uns 15 anos, um pouco mais, chega uma hora que você cansa, você cansa bastante. Porque tem uma época que você quer argumentar, você quer explicar, mas depois vai tendo um cansaço. Mas por outro lado, a UFABC também é talvez o único lugar em que a gente consiga fazer isso no Brasil, porque tem muita gente aqui que comprou essa ideia. Então a gente tem um pessoal muito forte, em pensamento africano a gente tem um pessoal muito forte, no caso na filosófica latino americana basicamente só tem eu e o Daniel, mas já é o suficiente para um curso, ter duas pessoas trabalhando com isso, quase todas as áreas nas humanas você tem pessoas dando atenção a isso. Então hoje provavelmente você tem uns 30 a 40 professores muito interessados nisso. Militando, fazendo cursos, etc e tal. Tem os obstáculos, mas ao mesmo tempo a gente conseguiu se fortalecer bastante.

S – É possível superar?

Suze – Então, eu tenho dificuldade em pensar como as coisas podem ser superadas na filosofia, é muito difícil, mas eu acho que a gente conseguiu um espaço, mesmo que de marginalidade e também ninguém está muito querendo sair desse lugar, porque a gente não quer ser centro, então também não tem problema muito com isso. Mas é difícil, na hora de você pensar em um concurso por exemplo. A gente nunca teve um concurso. O primeiro concurso de filosofia na América Latina no Brasil foi na Unila, ano passado. Nunca houve. Aqui para trabalhar com isso eu entrei na área que é vinculada ao ensino de filosofia, porque são eles que controlam essa área, que eu gosto muito também, mas que não necessariamente minha área de aderência primeira. Então você tem que lidar com essas coisas para fazer. A gente teve uma batalha aqui para conseguir uma vaga para uma filosofia que pensasse em questões étnico raciais, que foi convertida no final das contas para gênero, porque para as pessoas se o cara tem uma deficiência física, se ele é negro, se é mulher, é tudo a mesma coisa, entendeu. Então tudo bem, numa vaga de estudos étnico raciais, pode entrar alguém de gênero. É muito maluco isso, então você fala, na área de gênero é muito importante e precisa de alguém, mas essa vaga é para dar conta de uma outra demanda, aí você lidar com isso em encontros, plenárias, discussões administrativas, é exaustivo, então assim, não sei se eu sou

muito otimista quanto a mudanças estruturais, mas a gente tem força de intervir, acho que isso eu não tenho dúvidas, acho que isso não sai mais desses currículos, desses cursos.

S – A professora acredita que a reflexão coletiva ela pode ser um contributivo aí?

Suze – Ela pode, o problema é que você só consegue reflexão coletiva dentro desse grupo que já está afinado com isso, fora isso você tem um monte de indivíduos isoladíssimos, cada um estudando uma coisa muito específica. Você tem um professor que estuda Platão, não estuda nem filosofia antiga, estuda Platão, o outro que vai estudar, sei lá, cálculo proposicional e aí você não consegue ter essa relação, então acho que isso dificulta muito. Quando você tem grupos, como esses que a gente tem aqui, apesar de também serem indivíduos que estão juntos com a mesma temática, acho que é possível. E daria até para fazer mais se não tivesse tantas outras situações, né.

S – Os obstáculos apresentados pela professora são extremamente pontuais e satisfatórios para a minha pesquisa, esse que eu vou perguntar é mais a nível de comparação em decorrência das outras entrevistas que eu realizei. A professora acredita que o fator da Universidade ser quadrimestral também seja um obstáculo, ou não?

Suze – Eu acho que isso não é obstáculo para quase nada, talvez seja um obstáculo pessoal, eu ainda tenho dificuldade de adequar meus cursos há 12 semanas. E Principalmente, porque o que acontece, eu estou aqui desde 2015, então eu ainda estou me habituando. Ontem mesmo eu estava discutindo com os alunos, que eu acho que ainda proponho cursos que são demais para se fazer em tão pouco tempo. E não gosto de curso panorâmico, então não fico enfiando um monte de autor, então assim, acho que acaba um limite pessoal. Mas o que eu acho que dificulta, a gente tem um curso quadrimestral, mas nós não abandonamos a cultura do semestre em termos de vou terminando aos poucos, por exemplo, no semestre você tem lá 18 ou 19 semanas normalmente, eu gosto de fazer cronograma dos cursos, então lembro bem. Se você dá aula uma vez por semana, 19 semanas, às vezes até 20 semanas contando avaliação, essas coisas. O que acontece, quando você chegou na 16ª, você já deu bastante aula, você já discutiu muito coisa, já se leu muita coisa e aí começa, vou fazer uma avaliação, pegar um dia para dar retorno e tudo mais, então parece que isso cabe dentro do semestre, isso não cabe dentro do quadrimestre. Porque se você tem um curso de 12 semanas e você pega quatro para fazer. hoje eu vou só receber trabalho, semana que vem vou dar devolutiva, você acaba com o curso, você fica com nada, e eu sinto que isso ainda tem aqui. Por exemplo, eu tenho NAN, dos cursos que eu ainda estou dando, eu ainda tenho duas semanas de aula, a gente vai entrar em recesso dia 10 de maio, mas o que eu faço, até o dia 10 de maio eu dou aula, entendeu. O que eu faço é o seguinte, eu tenho que dar devolutiva de trabalho e é superimportante, eles tem que vir em outro horário, isso para o aluno é um problema, mas eu estou aqui e eles podem vir em separado inclusive se quiser. E eu sinto que o pessoal não faz isso. E aí me preocupa essa tradição do semestre, se eu estou inserida aqui e aí acho que passa a ser um obstáculo, porque eu imagino que tem professores que conseguem dar muito pouca coisa, entrar muito pouco nas discussões e nesse clima que a gente estava discutindo antes de informação muito rápida e as coisas faladas de maneira muito descuidada, eu me preocupo que isso pode enfraquecer sim a formação do aluno, mas se o pessoal se der conta, são 12 semanas e eu vou trabalhar, eu acho que dá para superar. Mas isso teria que ser conversado e não é, não tem espaço de discussão sobre isso.

S – A professora acredita que isso também possa enfraquecer a questão da inclusão social?

Suze – Então, pode porque se o aluno tem qualquer tipo de dificuldade, ele vai sentir muito, muito rápido, eu acho que ele já sentiria dificuldade no semestre, ele teria uma dificuldade boa num curso anual. Tem isso também, às vezes o curso nem é semestral. Eu dei aula muitas vezes na filosofia que meus cursos eram anuais. Eram duas disciplinas, mas uma era continuidade da outra. Mas o quadrimestre é muito complicado, porque se ele precisar de duas semanas para minimamente se ambientar aqui – vamos pensar em todo tipo de inclusão que pode existir – desde dificuldades físicas, você pensa que um aluno tem uma deficiência visual, por exemplo, e ele não consegue se localizar dentro do campus, até uma pessoa que, por exemplo, vem de uma região muito longe, ele não está tendo inclusão social e ele não tem, por exemplo, condição de sair daqui às 11hs da noite. A aula é das 7 as 11, ele tem que sair as 10. Tem muitos alunos que tem que fazer isso. Inclusive porque o nosso fretado aqui, se você pensar as 11 a fila está enorme e se a pessoa quer pegar, ela vai no horário anterior. Tem uma série de questões. Se ele faz 12 semanas de curso e ele sai 10hs todo dia, termina as 11, já começou a complicar. Se ele vem de longe, e chega 07h30min ou as 8, complica mais ainda. Se ele não enxerga e não se localiza no campus, não tenho dúvidas. Mas eu não sei, eu acho que é uma situação que parece causa e efeito, e na verdade não é, né, porque não teria em principio nada a ver o fato de ser quadrimestral com isso.

S – Mas quanto a prática pedagógica, a professora acredita que se mantém essa dificuldade?

SUZE – Eu acho que mantém porque a gente precisa de um pouco de tempo né. O curso quadrimestral é totalmente tranquilo para o aluno que tem tudo o que ele precisa para estudar. Eles as vezes até se dão ao luxo de chegar mais tarde, sair mais cedo e o cara acompanha numa boa, é complicado assim. A gente tem tantos problemas e tantas questões, que nem eu me ocupo tanto de pensar nisso. E como se a gente fosse levantar e não é pouco importante, mas se você pensa, a gente tem coisa muito séria acontecendo então não dá para cuidar disso agora. Eu acho que não foi uma coisa pensada, essa questão pedagógica. O Daniel certamente sabe qual foi à justificativa pra isso. Mas assim, pra mim o fato, por exemplo, de ter saído do esquema fevereiro a julho, férias sempre em julho, isso para mim eu gosto, apesar de ter minha filhinha que sai de férias em julho e tal, a gente se organiza, se agente. Até porque a gente não trabalha tanto assim em sala de aula para reclamar disso. E eu gosto de ter saído um pouco do esquema daquela rotina. Você dá mais curso ao longo do ano, para o professor eu acho que isso é interessante, mas quando você coloca isso em relação a inclusão, pode ser problemático mesmo.

S – A professora se considera uma professor tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?

Suze – Eu promovo todo o tipo de diversidade que você possa imaginar e sou ao mesmo tempo muito tradicional. Gosto da aula expositiva, então não sei muito bem explicar o que eu faço assim, acho que os alunos também não sabem. Eu procuro ser afetuosa com os alunos, eu procuro trazer para a realidade deles, eu procuro criar maneiras diferentes de apresentar as coisas. Eu falei para você, eu ponho um autor argelino do lado de um autor alemão, então os confronto. Então assim, eu procuro fazer a coisa de maneira extremamente criativa, absolutamente inovadora, mas as minhas aulas são todas expositivas, e aí o pessoal fala, nossa, ela faz um negocio muito diferente. Mas aí você olha, e se você não estiver escutando o

conteúdo, você vai falar, o que tem de diferente – é lousa, é giz – às vezes uma aula tem quatro hs eu ponho um trechinho de um vídeo ou filme e isso não é inovação nenhuma, então assim, acho que tem o lado da tradição, gosto da ideia de que você está ali para trazer a tradição para o aluno, mas ao mesmo tempo eu acho que eu faço uma coisa que é totalmente diferente do que os outros professores fazem, porque o pessoal fala que é muito diferente e eu não sei bem. Mas eu tenho dificuldade de medir o que é isso sim. Porque eu também leio texto, eu levo texto, eu discuto texto, eu do prova. Eu acho que a diversidade ela é muito epistemológica e eu acho que tem um lance de não vir a tratar o aluno como se ele fosse um absorvente para ficar pegando o que você fala e colocando nele. Mas por outro lado eu entrei muito em várias épocas, inclusive pelo próprio convívio com Daniel, muitas vezes na tentativa de fazer algo diferente no ponto de vista pedagógico. Mas eu comecei a achar que fazer isso na escola é hipocrisia, porque você mantém toda estrutura escolar, toda ela, sem exceção e depois, não vou dar prova, porque prova é tal coisa. Não vai dar prova então também não entra na hora, então também não controla a frequência do aluno. Ou seja, eu comecei a me preocupar se a gente não estava só alterando aquilo que de alguma forma era cômodo. Então aos poucos eu voltei para algumas práticas e me preocupa também, como o estudante lida com aquilo que ele está fazendo. Sabe, coisa da seriedade com aquilo que ele está fazendo, de ele ter compromisso, isso me preocupa. E eu vejo que quando você não faz nenhum tipo de controle de frequência, por exemplo, tem aluno que simplesmente some, e ele some, o colega dele sabe que ele não veio e que depois ele teve nota, e depois ele fala para todo mundo e no outro quadrimestre já não tem aluno na tua sala, porque ele sabe que não precisa ir. Então virá o uso do diário, por fim das contas, mas que eu acho que com a estrutura que a gente tem, não tem muito como ser diferente. Mas eu não faço nada tradicional em termos de apresentar as coisas cronologicamente, o que se espera então a gente procura inventar uns cursos bem diferentes, fazer referenciais inimagináveis. Eu e o Daniel, no curso que a gente deu no mestrado ano passado a gente colocou Fanon, a gente colocou Said, a gente colocou Sub Comandante Marcos para falar de Chiapas, que, aliás, é filósofo. Ou seja, mestrado é lugar para estudar Heidegger, mas a gente estuda estes caras também, a gente da aula sobre Subcomandante Marcos e da o Sartre e vai fazendo um bem bolado.

S – Tendo presentes os princípios do PDI (Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade) como operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

SUZE – Não sei Sandra, não tenho a menor idéia. Os cursos que eu faço sempre é muito interdisciplinar, mas eu acho que tenho desconfiança as vezes um pouco dessa palavra, né, acho que ela não resolve muito as coisas. Mas se é você dialogar com outros saberes e com outras áreas, isso eu fiz sempre. Inclusive de ver filosofia muito nessas áreas, quando às vezes eu não vejo na minha própria. Tem pessoas que são considerados grandes filósofos e não vejo o cara fazendo filosofia. Aí de repente aparece um material de alguém da sociologia ou da educação e você fala, isso é trabalho filosófico de ponta. E eu nunca consegui descolar a teoria filosófica do mundo, então eu me interessei por tudo, entendeu. Outro dia tinha palestra sobre as relações da Alemanha, com outro país a respeito de ataque nuclear. Então assim, eu acho que a gente saber dessas coisas, ajuda muito a entender o que a gente está estudando. Então assim, eu vou por aí, aqui na UFABC, eu tenho como se quase que obrigada a sempre dar aulas no bacharelado. O pessoal é obrigado a dar aula no bacharelado, eu me sinto obrigada a dar aula no bacharelado, eu me sinto obrigada, gosto de dar aula e acho que a gente tem que fazer isso. Então isso é uma forma de contribuir também. Então eu acho muito bom ter os alunos de relações internacionais, de economia e tal. E é uma forma também de atraí-los para colocar filosofia na vida deles e funciona muito bem. Hoje mesmo depois da nossa

conversa eu marquei com um pessoal que está tentando montar mais uma turma de filosofia no BC&H, porque tem gente para fazer e não tem professor. Então assim, eu tento ajudar no projeto dessa maneira, fortalecendo. Eu estou na verdade no grupo da coordenação do bacharelado de ciências humanas e não estou na filosofia, então eu tento valorizar assim. Mas o que eu estou pensando é prática mesmo eu não sei e em termos de inclusão a gente tenta fazer tudo o que é possível aqui dentro para trazer as pessoas de volta para dentro da universidade. Dou muito formação de professor, a gente está fazendo um agora que teve quase duzentos inscritos, então tento fazer curso de extensão, tento fazer formação, divulgar a universidade para as pessoas, dessa coisa de inclusão. Só de pensar nas pessoas da comunidade aqui entrar e todo o resto que é possível assim, acho que já vem muito da tradição. Mas acho que isso não é tanto a práxis pedagógica na sala de aula, ela é prática pedagógica, mas ela é ligada ao espaço como um todo, de estar aqui, de dar apoio, de fortalecer, de ir lá, entendeu. A gente teve a pouco tempo audiência pública para que as pessoas pudessem usar o banheiro como se identifica, como se acha que é homem, se acha que é mulher, se acha que não é nem homem e nem mulher e pudesse usar o banheiro que quiser. Então assim, esse é o tipo de oportunidade que a gente não perde, entendeu. A gente vai lá, e põe o nome, e assina, e vai falar, porque isso fortalece muito o movimento, então isso eu faço, nem que for para ir quinze minutos e mostrar a cara. Porque a gente sabe que o pessoal vai tirar foto, postar no facebook entendeu. E aí eu acho que isso tudo faz parte. Mas não acho que seja tanto na sala, porque também é outra dinâmica, mas lógico que quando aparece à gente procura favorecer o máximo que dá. Mas eu não sei muito bem, eu estou tentando me apropriar do Projeto Pedagógico da UFABC na prática entendeu e ainda está em construção isso tudo, to tentando entender o fazer e depois o que você vê acontecendo. Então assim, é interdisciplinar, a gente tem uma coisa diferente aqui, mas para saber o que é essa coisa diferente tem que tentar ir aos poucos e tentar entender o que é isso. Como é que o aluno vê isso também, então tem várias coisas.

S – A Professora mencionou o curso de Relações Internacionais, a professora consegue enxergar a inclusão social dentro desse curso?

SUZE – Não consigo, mas eu sei muito pouco sobre isso lá. Agora o que eu sei, é, tenho grandes amigos no curso de relações internacionais. Esse pessoal faz um trabalho muito bom, o Acassio, o Muriatan. Então eles estão no meio das relações internacionais trazendo uma inclusão epistemológica, então isso está garantido por eles e eles têm muitos parceiros também, o Paris, muitos parceiros que ajudam nisso. Então você tem essa inclusão epistemológica, que é revolucionária, você tem também um grupo que faz um trabalho de extensão que traz uma comunidade pra cá, então isso é muito forte. Agora, eu não sei do todo do curso de RI, eu conheço um grupo bom lá, mas eu acho que quem eu identificaria primeiro fazendo isso é basicamente os três, que é o Paris, o Acassio e o Muriatan. Eu acho que o resto que eu conheço está ligado a outros cursos. Eu não sei Sandra, mas eu acho que o que eu ti falar não pode ser considerado para generalizar de forma nenhuma. Eu fiquei muito preocupada umas semanas, que uma aluna, que eu gosto muito, de RI, uma garota super inteligente de classe média, branca, bem nascida, que não precisa de nenhum tipo de atenção, de nada que eu pensar em termos de inclusão e veio chorando, porque ela não tem inglês fluente e ela escuta todo dia, como assim, você vem fazer curso de Relações Internacionais e você não tem inglês fluente, então isso me preocupou. Eu não imaginava que esse era o discurso. Agora, é os cursos de todos? Não sei, porque o aluno aqui, ele faz coisas muito diferentes enquanto ele está aqui dentro, você não tem como mensurar quantas disciplinas ele está fazendo de Relações Internacionais. Ela pode ter escutado isso de três professores de um

corpo docente de trinta, mas como isso atingiu ela naquele momento, ela falou. É uma coisa para investigar, porque isso eu acho muito complicado, porque se isso for pressuposto, se eu penso que nela, que vem de classe média, não vou dizer alta, alta vai, ela é filha de médico, branca, que na verdade teve tudo para ter o inglês fluente, digamos assim, ta sofrendo, aí eu começo a ficar bem preocupada com o que é nosso aluno vindo de escola pública, entendeu. Mas eu não sei isso é um ponto para investigar, e caso tinha que ser uma investigação empírica mesmo, do corpo docente em geral. Mas assim, eu sinto o curso de RI aqui do campus São Bernardo o curso mais forte que a gente tem. Ele é um curso excelente, têm excelentes alunos, excelentes professores, os caras saem daqui com uma formação muito boa, então, é para você ver que é tudo muito contraditório, né.

S –Mas a professora tem idéia se nesse curso - aí é mais uma questão minha, foi uma dúvida que surgiu - tem aluno de classe popular, ou não?

Suze – Eu acho que todos nossos tem, Sandra. Eu acho que todos os nossos cursos têm. O percentual de alunos que vem de escola pública na UFABC é bastante alto, eu não sei dizer o dado com precisão, mas ele passa dos 50% considerando a situação das universidades brasileiras, eu lembro que quando eu fiquei sabendo a primeira vez eu fiquei felicíssima, então deve ter sim, deve ter, é uma coisa para se investigar. Eu acho que tem em todos. E tem uma coisa, você demora par saber aqui de que curso que o aluno é e então talvez nem se consiga. Você poderia saber hoje dos alunos que estão cursando disciplinas de relações internacionais, se são de classes populares e certamente são. Para saber se alguém que está identificado, se já fez várias disciplinas para saber se realmente ele tem identificação com o curso. Porque formalmente o aluno demora muito para se identificar com o curso, entendeu, mesmo com a filosofia, às vezes o cara está acabando a filosofia, quando ele consegue lá o que eles chamam do número que identifica ele com o curso. Ele fez um número X de disciplinas que da para dizer que ele está acabando a filosofia. Então esse é o tipo de coisa muito difícil de pesquisar aqui dentro, porque se criou uma impossibilidade de levantamento de dados. Mas o que você podia considerar, vamos pensar que o aluno de RI é o que está fazendo disciplina de RI, o cara está fazendo duas disciplinas no quadrimestre, acho que você já pode dizer que ele está vinculado ao RI. Tem, com certeza tem, tem muitos negros, tem muitas negras, tem muita gente pobre, tem, isso eu não tenho duvidas. Porque nós temos em todos os cursos, é bem generalizado isso.

S - Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade?

Suze – Eu acho assim Sandra, a primeira coisa é que os nossos concursos eles deveriam priorizar a contratação de professores, certo, e não de pesquisadores. E aí quando você pensa em áreas como engenharia aeronáutica, mas aí você precisaria então do pesquisador que tem feeling, desejo, admiração, pela educação. E eu acho que se a pessoa não tem isso da para identificar. No concurso, no projeto, na exigência que você faz no edital, você tem como identificar isso. Na verdade, você tem quase que como obrigar o cara a trabalhar com isso aqui dentro se você quiser, porque você pode dizer que ao apresentar um projeto de pesquisa, ele também tem que apresentar uma prática de extensão. Têm muitas universidades que acho que já fazem isso, a nossa não faz, você vê como é curioso, a gente apresenta projeto de pesquisa, só de pesquisa. Tem universidade que pede para você fazer um plano de atividade



acadêmica, que seria ensino, pesquisa e extensão. Então você tem que inventar o que fazer e se você não for da área docente, você se vira se você quer entrar na universidade, você tem que dar um jeito. Então eu acho que a primeira coisa é isso, para você pensar, eu vou falar bem da UFABC, porque eu não sei como é o contexto das outras universidades públicas, apesar de que e sei que na filosofia, é muito parecido com o que a gente tem aqui. Primeira coisa, para eu pensar em formação continuada de professor, eu preciso pensar antes em ter professor, eu acho que se a gente superar esse problema, a questão da formação continuada vai ser a coisa mais fácil do mundo de resolver. O problema é que você têm uma vaga para professor, ta lá, professor adjunto, mas os meus colegas filósofos entram aqui para ser filósofos, porque está o mínimo possível em sala de aula, a aula atrapalha o resto e ele não tem nada a ver com isso, nada, absolutamente nada. Ele quer concentrar as atividades dele aqui um dia, e ele vem e ele some, dão nó aqui e vão embora, isso é realidade muito de universidades públicas. Então para mim o primeiro ponto seria esse, a gente precisa contratar docentes. Como partes significativas das áreas não são áreas de docência, de licenciatura, então eu acho que teria que se vincular o químico a dimensão do que ele vai fazer aqui. Eu nem sei como o pessoal da aula no ensino superior sem ter nunca pensado em educação, isso é um problema seríssimo.

S – Então a professora acredita na necessidade da formação docente para o magistério?

Suze – Eu acho fundamental. Não precisaria ser licenciatura. Não é que eu acho que o cara que é engenheiro precisaria ter feito licenciatura em física, não é isso. Mas eu acho que o engenheiro teria que ter algum tipo de... nem que seja alguma especialização, de 360hs, não importa, simbólica. Mas ele precisaria pelo menos escutar, entendeu, ele tem que escutar o que é o aluno. Eu falo de engenharia porque eu acho que engenharia é o que é mais gritante aqui. O que esse pessoal fala de inclusão, minha cara, é de assustar, é nojento. Tem uns caras inclusive que parece que acho que gosta de falar, porque a gente ta na época que as pessoas gostam de mostrar que elas são escrotas, elas não só são, mas elas estão gostando de dizer isso, né. A nossa lista institucional de meios, ela é meio como um facebook e um whatsapp, todo mundo manda o que quiser, escreve o tempo todo e aí vai pra uns 700 professores, sei lá quantos nós somos aqui e a gente tem um pessoal de extrema direita e que gosta de força isso. O problema é que a gente tem um pessoal de extrema direita e que gosta de forçar isso. O problema é virar de extrema direita agora virou também ser contra a diversidade, ser contra o ser-humano, virou ser contra tudo, né. O pessoal acho que até estendeu o conceito, né. Não precisava tanta, bastava ser só a favor do capital né. E aí um dia desses saiu uma determinação aqui de que os alunos com dislexia precisariam de um pouco mais de tempo para fazer a prova e precisavam também de recursos diferenciados, dependendo da situação, né. Só de pensar em precisar de uma determinação para isso, você já fala, que atraso né, porque já era para ter isso interiorizado, tranquilo. Só que a hora que chega isso para um não professor, certo, o que você vê o cara falando. E o cara é produtividade 1 CNPQ, coleção de pós-doutorado não sei aonde, sabe assim, é isso, o Lattes do cara está lá encima. Eu não tenho formação em Psiquiatria, eu não tenho que lidar com esse tipo de coisa. Então já começa com uma série de distorções horríveis. Aí depois diz: e não tenho obrigação de fazer isso, porque no meu concurso ninguém me disse que eu tinha que fazer isso, então percebeu, já é um segundo problema. E depois termina dizendo que fez, porque foi obrigado a deixar o tempo maior para a prova e que o aluno não veio, portanto ele cria o preconceito mais senso comum do mundo de que o cara é desleixo e ainda é vagabundo, entendeu. Então assim, não é fácil Sandra. Eu acho que, e assim, ainda vou ser mais benevolente, se não for formação, eu não vou exigir que o Engenheiro tenha feito, sei lá, metodologia e ensino, o que for, não importa Sandra, o cara que

entra aqui e que ele quer começar a vida dele ganhando 10 mil, ótimo, ele vai ter que entrar se esforçando. Você não está fazendo um esforço agora para mudar de área, está ou não está? Você está tendo que estudar um monte de coisas para mudar de área. Ele está mudando de área, agora ele não vai mais construir avião. Agora ele vai trabalhar ensinando as pessoas a fazerem isso, então ele que se vire, eu também não quero nem saber como que ele vai, mas ele da um jeito, entendeu. Ele estuda, ele consulta o colega dele que é especialista em educação, ele ajusta o programa dele, mas ele vai ter que..ele tem que... ele tem que colocar no ponto de concurso. Você põe lá 9 pontos ligados a área, mas põe um pelo menos que seja de como que ele vai ensinar isso.. e se sortear esse? O cara vai ter que se preparar para esse ponto do mesmo jeito que ele se preparou para os outros, eu acho que isso poderia ajudar bastante. Resolvido isso Sandra, formação é a coisa mais fácil do mundo que tem. Você pega gente boa pra fazer... a gente tem muita gente aqui ligada a educação que gosta de fazer isso e faz isso com prazer, você cria ciclos, você cria experiências, você identifica o que está faltando a cada ano e vai entendeu suprimindo, eu acho que é muito fácil. O problema é que você não tem como fazer formação de professor com quem não é professor, entendeu, a pessoa não vem. A gente está dando formação de professor agora aqui, focado em direitos humanos, a gente vai dar a obra da Angela Davis, tem duzentos professores vindo fazer, educação básica, ensino superior e tal, deve ter uns 3 da UFABC.

S – Nós poderíamos dar o nome a estes pontos que a professora destacou agora de formação continuada?

Suze – Eu acho que sim, porque eu acho que tem que ter um começo para essa continuação, entendeu. Eu acho que a gente está tentando formar continuamente o professor que não se identifica como professor e você não obriga um professor numa universidade pública a fazer formação, você não tem como obrigar e nem sei se adiantaria também obrigar assim. Talvez fosse um caminho, quer dizer, você tem um projeto de inserir aquilo como sei lá, não se obrigação, mas você pode colocar na progressão acadêmica, isso funciona, o cara que quer um salário melhor. Se você fizer projetos de participar de formação continuada, você tem progressão, é uma ideia. Inclusive tem coisas assim, por exemplo: se você der aula para turmas grandes, a gente no BC&H da aula para turmas de 100 alunos, você ganha mais pontos na progressão, então poderia ser uma coisa. E aí? Bom, aí você poderia trazer esse cara para esse grupo, só que aí também eu acho que é exigir um pouco demais do cara que tá dando a formação. Vamos supor que eu vá lá me dispor a dar essa formação. De lidar com essa pessoa que desqualifica o ensino, entendeu, que vai considerar que aquilo é um saco, porque ele só está ali porque ele está tendo um benefício, mas eu acho que é formação continuada sim e acho que o problema na verdade não está no processo e está sim nessa construção da identidade, de exigir um mínimo de identidade no começo. Ai eu acho que fica muito fácil, porque é um trabalho que é muito gratificante de se fazer e eu confio que se as pessoas tivessem uma chance de ter uma escuta assim em relação a educação e vejo como obrigação, a pessoa está trabalhando numa universidade, não está trabalhando numa fábrica, está trabalhando em uma universidade, então.

S – Até aproveitando o diálogo da Professora, alguns teóricos, eu posso aqui citar Nóvoa e Imbernon, que defendem a importância da formação continuada, eles dizem que o século XIX ele foi marcado por uma formação tecnicista, onde preparava basicamente apenas para o trabalho. Porém no século XX a coisa avança porque a formação inicial já está estabelecida, então eles defendem a importância da formação continuada e o negócio alavanca. Mas chega no século XXI, se instala aí um retrocesso, ela volta. A professora como sendo docente do

século XXI, dentro de uma universidade totalmente inovadora, que está ali no topo, acredita que existe mesmo esse retrocesso na formação continuada?

Suze – Eu acho que existe sim, porque hoje parece que, mesmo eu quando vou pensar no trabalho de formação de professor, e no meu caso, quando faço formação de professor, normalmente eu foco muito mais na educação básica, até para conseguir colocar o pessoal da educação básica aqui dentro, mas aí fica aberto para o pessoal do ensino superior também. Eu acho que ele fica muito pautado em tentar dar conta de temas muito específicos, porque e quase como se, bom, agora estamos discutindo questões raciais então é quase se você tivesse obrigação de fazer as pessoas saber minimamente sobre aquilo. Mas não é o suficiente para a formação, né, do professor, não acho que seja só isso. Então tem retrocesso sim e acho que nunca chegamos em nada próximo do que deveria ser também, porque eu acho que o trabalho ele teria ser muito mais de você trabalhar em torno da produção de pensamento, da produção de conhecimento e não necessariamente da transmissão de conhecimento. As formações elas são ainda pautadas em transmissão de conhecimento, então eu vou falar de direitos humanos e eu vou levar um conteúdo de direitos humanos para aquelas pessoas. Tudo bem sensibiliza tal, é legal, mas eu acho que a gente teria que preparar o professor para ele poder pensar em qualquer um dos temas que venham se apresentar ao longo do século XXI. E é complicado também porque às vezes tem as contradições, você fala assim, tá, então eu vou dar formação continuada no que o pessoal chama de novas tecnologias em educação, aí daqui a pouco você vê grupos incentivando a prática do uso de toda essa crítica que a gente estava fazendo aqui antes de começar essa entrevista e você fica pensando se isso é um serviço bom de se fazer, então eu acho que fica tudo muito complicado. Eu não sei se a gente se livrou das anteriores necessariamente no que elas tinham de negativo, mas parece que não conseguimos avançar no que seria positivo, mas vejo um vazio muito grande, assim, de fato há muito pouca preocupação com isso, né. E mesmo aqui a gente tem muita oficina de formação de professor, porque os professores que são da área de ensino como a gente tem que ter alguma coisa de extensão, naturalmente o pessoal acaba oferecendo nessa área, mas acho curioso que o pessoal só faz oficina para 20 professores, faz oficina para 30 professores, e isso é curioso porque, é algo que poderia ter um impacto na região. Mas imagina, oficina gratuita, para professores, na UFABC, com trinta vagas, você esgota em meia hora né. Então você vê como tem isso também, então parece que tem muito mais a ver com quem está precisando dar a formação, do que pra quem a formação está sendo dirigida. É muito problema Sandra.

S – É contraditório né?

Suze – Muito, muito, muito.

S - Em que medida os projetos de pesquisa em que a professora participa contribuem para a sua formação continuada e para a sua prática pedagógica?

Suze – Para mim em tudo Sandra, porque tudo eu misturo com tudo, nunca começo a fazer uma pesquisa de alguma coisa que não esteja muito vinculada a questões que me importa ou coisas que eu estou fazendo, apesar de às vezes você dar um acento e você fala assim bom, eu vou desenvolver um projeto de pesquisa bem formal, um autor x, então se você olhar só o resultado da pesquisa vai parecer um projeto bem tradicional porque no fim das contas você desenvolveu um artigo sobre aquele autor x. Só que eu só comecei a ler aquele autor x porque surgiu uma tensão fortíssima sei lá na escola que eu estou trabalhando, então para mim está

tudo muito misturado, eu nunca consegui separar, eu levo a teoria muito a sério, não gosto de ficar estudando para a erudição, me irrita muito isso, estudo muito autores que eu não gosto, que eu não concordo, porque eu acho que isso ajuda muito a gente a entender as coisas, então está absolutamente tudo misturado, não tem como separar.

S - Como a UFABC e a professora, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social? Porque nós temos dentro do PDI, se for analisar de fato, dois discursos: um que vai falar da questão...

Suze – Do que deve ser falado em qualquer uma né, numa universidade...

S - Da inclusão social, como missão, como fator principal e tal. E o outro que de certo modo, ele se distancia totalmente do primeiro.

Suze – Totalmente, porque é o que vai dar os pontinhos né.

S – É até um discurso neoliberal se a gente for analisar de fato.

Suze – É, divide investimento.

S – A universidade já chegou em um patamar e ela não quer descer, ao contrário, ela quer subir. E como que a professora vê essa questão?

Suze – Eu vejo ela de uma maneira muito negativa porque a gente acaba ficando escravo de uma lógica quase impossível de se realizar, então é difícil e não precisava ser assim, e acho inclusive que a gente já deveria ter mais meios pra publicação e pra ganhar os chamados pontos que se precisa para os rankings, com as coisas que a gente faz, ou seja, as coisas não são separadas na verdade né, não vejo separação, mas acho também o seguinte Sandra, é só um pouquinho de jogo de cintura que a gente resolve essa questão rapidamente. O problema, é que as pessoas elas vêm à extensão, a prática da inclusão social, seja lá o que for isso, como uma concessão que ela tem que fazer, porque afinal de contas ela tá aqui, então tudo é feito muito concessão e estudam coisas muito estão muito distante de tudo isso ou não conseguem sequer aproximar, acho também que qualquer área e qualquer tema poderia ser aproximado, não vejo porque não, então não há um esforço mínimo de colocar uma coisa a serviço da outra. Mas acho que a palavra que falta para unir essas duas dimensões, até porque eu acho que a gente não conseguiria mudar a lógica né, dos rankings e da produtividade e tudo mais, não conseguiria fazer isso. É você pensar em práxis, é entender como é que você teria que fazer a relação entre teoria e prática, como é que a teoria ajuda você na prática, como é que a prática ressignifica a teoria. E as pessoas acham que prática é uma coisa, então tudo que é ligado a inclusão social, teria ligação com a prática, ou a teorias mais superficiais e mais rasteiras, que não vão dar os pontinhos que se precisa. E quando vai falar de teoria é outra coisa, entendeu. Então isso é muito forte, para mim não tem drama, Sandra, não tem. Por exemplo, a gente chama 200 professores da rede pública pra fazer formação, para discutir opressão de raça e de sexicismo, e de classe, usando o caso da Angela Davis, ótimo. Vem o pessoal do movimento negro, vem o pessoal daqui da região, de escolas muito periféricas, pobres e tal, um auditório lotado, então beleza, você está fazendo um trabalho muito prático. É, quando eu fui estudar para preparar a formação, eu percebi uma série de coisas teórico que

eu não tenho como apresentar ali e não é o lugar para apresentar sobre isso. A gente faz uma oficina de 8hs de 10hs, se eu fosse tocar em determinadas coisas ali eu teria que fazer um curso para a pessoa entender o que tá ali. Não é nem justo com ela e nem acho também que vai servir pra ela pra coisíssima alguma, né. Beleza, só que tem um detalhe, eu não tenho como não ter visto aquilo, porque eu estudo essas teorias há muito tempo. É a hora de você puxar isso para o artigo científico que só quer escutar isso, aliás, de preferência quer que você nem diga que veio atrelado a nada, você não vai nem falar. Dando essa formação eu percebi, por exemplo, que tem uma tradição que eu estudo a muito tempo que comete um erro epistemológico fundamental para ter afirmado o que você afirmou e é um negócio seríssimo que podia revolucionar a maneira como essa tradição, super respeitada, pensa a si mesma. Se eu não falar na Ângela Davis, se eu não falar de direitos humanos, se eu não falar de professor, se eu não falar de nada disso, se eu só pegar o conceito e a relação com a tradição, eu consigo publicar esse artigo numa revista A1, que vai dar 20 pontos e aí a Capes vai dar nota ótima para o mestrado em filosofia, aí o mestrado em filosofia vai dar nota ótima e aí vai entrar no ranking não sei da onde da UFABC e é isso. Ai alguém vai chamar para dar entrevista, só que eles não têm ideia do que você estava fazendo entendeu. E é bom não falar viu Sandra, porque se falar, não publica. Então eu acho que assim, é um caminho que o professor poderia usar, ele conseguiria fazer a prática dele ser muito mais significativa, na hora em que ele está escrevendo também, ele entenderia de alguma forma coisas que ele não entendeu ali, mas isso está muito longe de acontecer, muito longe, eu não vejo isso, não tem muito esforço. E o pessoal acho que faz o mínimo também, o mínimo, é aquilo que é exigido. Você vê o pessoal se agrupando para ter um projeto de extensão, sabe. Há, vamos fazer um negócio grande, que aí envolve várias pessoas, aí o cara está lá um dia par fazer uma coisa e pronto já contou, então é complicado.

S – Bom professora, para finalizar a nossa entrevista, em linhas gerais, como que a Professora caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?

Suze -Eu tenho dificuldade de falar isso Sandra, porque eu não sei assim, porque eu venho para cá muito resistente a várias coisas, principalmente a essa coisa de o aluno não estar em um curso. Inclusive eu não sabia como era exatamente, eu achava, que a proposta, eu lembro que eu discutia com meu marido muito assim, porque ele também é filósofo, educador e tal e a gente fala muito sobre essas coisas. Eu achava que o aluno ele vinha pra cá, até eu entrar, até entrar nessa sala, eu não soube antes tá, por isso que eu falei que esse processo anterior ele é muito importante. Eu achava que era assim, que o aluno entrava aqui para fazer um bacharelado e então ele faria esse bacharelado por tipo dois anos. Ele faria um bacharelado. Que ele ia fazer então uma sequencia de disciplinas e que em dois anos ele ia terminar - bacharelado de ciências humanas, bacharelado de ciências de tecnologias – e que depois ele escolhia um curso, então daria dois anos, aí dentro das disciplinas que ele viu, ele gostou mais disso ou daquilo e ele ia escolher, o que eles chamam aqui de pós BC&T ou BC&H. Aí ele escolheria filosofia, ou economia, ou tal, eu achava que era isso. Não é isso. Eu vim um pouco resistente a esse modelo, porque eu pensava, será que não prejudica a formação específica, o cara tá, e o pessoal fala, não, mas ele fica mais anos na faculdade. Eu falava, mas será que para fazer uma graduação precisa de mais anos, o cara que é pobre e trabalha, consegue fazer uma graduação de seis anos, né, é estranho e tal. Então assim, eu vim muito resistente. Quando eu cheguei aqui, o que quê eu descobri: primeiro que a gente tem alunos muito inteligentes, entendeu, e inclusive alunos que são muito inteligentes e são frutos desse processo, então aí eu achei interessante. Aí eu comecei a ver que eu estava dando aula de

filosofia para um aluno, por exemplo, falando de filosofia da mente vamos supor, e de repente o cara começava a me contar da aula que ele teve que construir um robô. E aí eu descobri que o aluno da filosofia, e o aluno de filosofia nunca tinha construído um robô. Os alunos da filosofia estudavam Platão, Aristóteles, Cante. E eu descobri como isso era interessante, era genial e aí eu nunca construí um robô, então eu falava, sério como é que é isso, e aí ele me contava e daqui a pouco aquilo estava interferindo na aula, então eu comecei a ficar apaixonada. E eu falei, nossa, esse negócio é genial. Só que aí Sandra, para isso tem uma potencialidade fabulosa, só que aí eu comecei a descobrir uma coisa que começou a me preocupar muito – que quando o aluno está na filosofia, muitos deles estão achando que não deve haver filosofia, deve haver só interdisciplinaridade, então a gente tem uma briga enorme política aqui dentro na hora da reformulação do projeto político pedagógico da filosofia, porque alguns alunos tem dificuldade em ver que aquele projeto pedagógico, ele é o projeto pedagógico da filosofia, ele não é o projeto pedagógico do bacharelado em ciências humanas interdisciplinar. Aí o pessoal fala não mais a filosofia não tem que ser interdisciplinar, sim, a filosofia tem que ser interdisciplinar, mas ela tem que ser uma disciplina para ela ser interdisciplinar, porque se ela não for uma disciplina, ela não consegue interdisciplinaridade, isso é um caos. Mas tudo bem, também acho que isso se resolva, mas só para finalizar, o quê que eu comecei perceber que me preocupa muito, os alunos não tem turma, nem um deles tem, eles não turma, não existe turma, cada um deles estuda, escolhe o seu caminho o tempo todo, todo quadrimestre das disciplinas. Mesmo que a disciplina seja obrigatória, ele não está em um curso, ele demora para estar em um curso e ela não precisa ser feita naquele quadrimestre, então mesmo que vários do mesmo curso façam a obrigatória, ele não precisa estar fazendo numa turma com o colega. O que significa isso, raramente, os alunos estão nas mesmas turmas, eles não estão com os colegas, então se eu e você fizermos filosofia aqui, a gente dificilmente vai se encontrar na mesma sala, a menos que a gente combine, vamos fazer aquela disciplina, o problema é que a sua vida é diferente da minha, porque eu moro aqui, você mora lá, então talvez para você fique melhor o horário, então não dá. E isso criou duas coisas que eu acho muito preocupantes, que eu acho que é caso de intervenção psiquiátrica já, de saúde pública. Você tem um isolamento muito grande, assustador, então esses meninos eles não tem lugar de convivência, entendeu, então eles não tem aquela liga da turma que vai se formar. Só que eles precisam da comunicação com todos que estão fazendo aquela disciplina, porque afinal de contas, porque eles precisam saber se o cara deu ou não o livro, se deixou ou não a xerox e tal, e aí eles jogam isso para onde: Facebook e whatsapp. Então você percebe que se eliminou esse espaço, por conta de outra situação que não tem nada a ver com nosso projeto, esse abuso de facebook e whatsapp e isso passou para esse lugar e esse lugar também é o lugar onde você fala mal do seu professor, onde você xinga seu colega. Nós tivemos um caso recente aqui de um aluno que agrediu o outro no prédio, por conta das brigas de facebook que eles fazem por causa do curso. Então não é fácil Sandra, aí é um desafio para você e para vocês lá. Isso eu tô muito curiosa, é que eu não tenho tempo de fazer essa pesquisa, senão eu faria, eu queria muito saber se os modelos de universidade, dessa chamada era Lula, essas específicas, não quantas, 10 ou tem mais, por aí, se tem isso, ou se isso é patológico do nosso mundo aqui do ABC, eu não sei. Então assim, Sandra, isso é muito sério, hoje a gente tem aluno racista que encontrou lugar para falar o que ele quer, a gente tem aluno homo-fóbico, até aluno que enfim, tudo, mil histórias, uma outra hora eu ti conto, porque é coisas inacreditáveis. E eu sinto que tem um isolamento, um sofrimento, psíquico muito grande, eles não fazem reuniões para discutir as coisas do curso, entendeu. Isso que a gente está fazendo aqui, que tá olhando uma para outra há uma hora, isso é quase impossível entre alunos jovens da filosofia hoje. Impossível, não consigo imaginar isso.

S – É a primeira vez que eu ouço isso aqui dentro da Universidade e eu confesso que eu fiquei construindo a cena dentro da minha cabeça.

Suze – É que eu trabalho com psicanálise também Sandra, então a gente é tudo meio, a gente gosta de ficar olhando, mas tem outros colegas que também sentem, inclusive por ter também afinidade com essa área, tem um sofrimento psíquico muito grande. Os alunos se queixam, eles se queixam é porque não necessariamente as práticas dos professores estão ajustadas a desencontro, imagina o que é fazer um trabalho em grupo, quando você tem essa confusão toda. Eu não sei, eu acho que essa pergunta ela é inclusive respondida pelo aluno do que pelo professor. Porque quem vive isso é o aluno, entendeu. Quem vive esse projeto pedagógico é o aluno. O professor Sandra, tem professor que vive o projeto pedagógico da outra Universidade que ele tinha, tem o outro que nem sabe do que se trata, tem o outro que inventou um projeto na cabeça dele que é a interdisciplinaridade e aí ele usa esse. Aí o aluno não, o aluno vive esse projeto, ele vive no dia a dia. E eles também o que eles chamam de liberdade, que isso também é um problema sério, né, porque entende que você escolheu o que você quer fazer, então é liberdade. Só que aí tem uma série de outras questões, o aluno ele entrou para fazer, no primeiro quadrimestre só ele faz no BC&T ou BV&H, só o primeiro quadrimestre, são três meses, depois ele tá livre, é só quando ele se matriculou que ela tá naquela, porque para o ponto de vista operacional, acho que eles não conseguiram arrumar outra maneira. Aí você pensa assim, no próximo quadrimestre ela vai seguir o quadrimestre ideal, a gente tem isso nos nossos projetos, quadrimestre ideal. Não ele não vai, ele não vai pelo seguinte Sandra, ele quer fazer filosofia, ele quer fazer RI e no BC&H e BC&T ele vai ter o básico disso, para que quê ele vai fazer isso. Então tem uma inversão, ele pega a disciplina muito básica no fim, porque ele não teve paciência, ele quis fazer a disciplina de ponta e o cara tá fazendo o que ele queria fazer. A outra coisa é que ele vai fazer uma disciplina de ponta e ele tem dificuldade e aí ele resolve que ele não quer mais fazer RI, ele quer fazer economia, ou ele quer fazer gestão pública, então a gente alunos aqui que estão a 08 anos fazendo graduação.

S – Nesse ponto a interdisciplinaridade funciona então, ou ela vai por água abaixo?

Suze – Ah, não é isso Sandra, eu não sei o que é isso, é outro nome. Eu acho que funciona, é uma coisa que talvez devesse estar no nosso ensino médio, que não está e nem estará se as propostas que estão aí vingarem, de fato do aluno poder experimentar diversos conhecimentos diferentes, no entanto não caberia nos três anos de ensino médio também, entendeu. Então assim, ontem eu escutei uma informação de um aluno, uma expressão que ele usou que eu achei fantástica, porque ele faz filosofia, uma graça de menino, super inteligente e ele falou assim – Suze, minha mãe fala que eu tô fazendo medicina filosófica, porque eu terminando o sexto ano e ainda não acabei a filosofia, ele tem ainda um ano de curso. Então assim, para a filosofia, quando você pensa em termos de mercado de trabalho, que o cara vai ser professor e vai começar ganhando mil reais por mês, não é desse mundo isso. Hoje os curso de filosofia você tem licenciatura em três anos, porque, claro que a formação é precária, quando vai formar o resto na sala de aula, mas também sete não dá né, Sandra. Não dá, porque como é que você sobrevive. Então tem um monte de coisas. Aí eles sobrevivem porque eles tem as bolsas.

S – Mas as bolsas foram cortadas, a maioria?

Suze – Tem muita bolsa ainda, tem muita bolsa. O problema é o seguinte, tinha muita bolsa, então cortou muita bolsa, mas ainda tem muita bolsa.

S – Eu estava muito preocupada justamente por conta da inclusão.

Suze – Ainda tem, acho que ainda vai diminuir mais, mas teve um esforço muito grande inclusive de mudar a rubrica, de usar dinheiro daqui para lá, teve muita coisa. Se fosse fazer o que o governo exigiu fazer, teria sido devastador, mas a gente tem gente aqui se movendo pra costurar a extensão com a PROAPI, com isso com aquilo, fizeram um arranjo muito grande e conseguiram, mas a gente ainda tem muita bolsa. Eu não acho que tem muita porque eu acho que tem mais do que precisa, o que eu quero dizer é que há muitas bolsas. Então hoje a gente tem muitos alunos que ele tem, por exemplo, bolsa socioeconômica e ele consegue a bolsa de extensão, ou ele tem a bolsa socioeconômica e ele consegue a bolsa de iniciação científica, ou socioeconômica e o PIBID, se ele conjuga duas bolsas, Sandra, hoje ele ganha R\$800,00, certo. O que a gente tem pai de família que não ganha. Então eu também acho que esse prolongamento e essa tranquilidade na hora nesse passeio todo pelos cursos tem um pouco a ver com isso também, só que aí o estudante pobre não tem esse tempo, mesmo com, primeiro que dificilmente se ele consegue um emprego de mil ele pode continuar nos 800, segundo que as vezes, aí tem as injustiças, ele tem a de 400 da socioeconômica, mas aí ele não consegue iniciação científica porque consideraram nota no Enem, isso é muito injusto, então tem muita coisa para ser revista nesse processo. Eu fui descobrindo aos poucos e fiquei assustada, porque aí você tem o aluno de classe média alta com a bolsa e o aluno pobre sem a bolsa. Tá, mas a de iniciação científica não é socioeconômica. Não é mais, se você for considerar a nota do Enem, aí dá nó, porque o Enem é um índice sócio econômico e não é só um índice de qualidade acadêmica. Então eu confesso que eu nem sei todos os problemas ainda, porque em dois anos não deu para conhecer todos. Mas eu tenho me preocupado com isso, acho que daria um baita trabalho, uma bela tese de doutorado pensar se essa proposta pedagógica, ela traz sofrimento psíquico e naturalmente que precisaríamos se a antiga ou a outra também não traz, o outro tipo. Mas eu sempre tive muito medo do isolamento, acho que a gente vê muito bicho social, por isso essa preocupação, já tá todo mundo isolado olhando para baixo.

S – Professora, só uma provocação, aí eu vou fazer duas perguntinhas assim básicas e a gente fecha a entrevista, para eu não ficar tomando mais ainda o seu tempo. Essa provocação a Professora se achar que convém do contrário... A professora acredita que a interdisciplinaridade é uma falácia?

SUZE – Ah, não sei se uma falácia, Sandra, mas que ela tá mergulhada, ela nasceu mergulhada em uma atmosfera ideológica, mítica, tão forte que não sei mais direito o que é isso. Acho que a gente tinha problema demais com a disciplina, para ter pensado numa interdisciplinar, entendeu. Tem problemas de base, na forma como isso tudo foi pensado. Por outro lado, Sandra, eu não consigo avaliar as coisas só na perspectiva etimológica ou de uma história recortada, ela virou muita coisa interessante depois também. Você vê que conceitualmente tem problemas sérios, talvez nesse ponto você possa dizer que uma série de pressuposições ou proposições poderiam ser falaciosas, por outro lado o nome já não necessariamente correspondem a muitas práticas positivas que surgiram por conta disso. E aí o pessoal tenta falar que então na inter é trans, mas não sei se resolve, acho que aí é o mesmo problema de limitação cognitiva nossa de não conseguir dar bons nomes para as coisas boas que vão se inventando, mas eu não advogo contra não, até porque eu acho que foi uma tentativa de solução para uma porção de coisas que a gente tem, mas que a gente precisaria



nomear de um outro jeito e eliminar também coisas que não dão certo. Não adianta eu pegar um cara de uma disciplina, começar com outra disciplina se não tem dialogo verdadeiro, humano, mínimo de escuta. Faz a prova integrada, na universidade que eu trabalhei a interdisciplinaridade era fazer a prova integrada, aí eu ponho três questões e você põe três, então é inter, entendeu. Ai você vai vendo..

S – Na opinião da professora é possível dizer que a Universidade federal do ABC é elitista, hegemônica?

SUZE – Ela não é elitista Sandra, mas ela também não é uma universidade popular, ela não é nem uma coisa, nem outra. Não sei, acho que ela está no meu meio meu caro, não sei onde ela está não. Elitista ela não é.

S – Mas ela caminha pra?

Suze – Não, também não, ela não caminha pra. Ela caminha para a popular, mas se ela vai chegar lá eu não sei, porque eu acho que os limites são muito grandes. Ela pode ficar dessa forma como ela está. Bom, ela não caminha para a elitista se a gente não tiver uma mudança radical em pouco tempo. Daqui um ano você pode me perguntar e eu posso dizer que sim, vai mudar a reitoria, certo, mudando a reitoria a gente vai ter mudanças drásticas, se continua o mesmo grupo ela não vai caminhar para a elitista, ela vai caminhar para uma popular e aí basta a gente brigar lutar resistir que a gente consegue, também não é uma reitoria popular, mas dá brechas para, então a gente pode conseguir e tem pessoas lá no grupo que são, então. Mas eu não acho que ela seja não a qualificaria dessa maneira, mas eu tô muito preocupada com o que vai ser de nós, assim. Dentre todas as universidades federais, eu acho que essa vai ser a que mais vai sofrer, ela já teve cortes mais significativos que as outras, têm uma coisa forte por estar em São Bernardo, pela vinculação com o Lula, tem de tudo o que você posso imaginar e com muitas mentiras, porque na verdade você não tem predominância de esquerda aqui dentro, o problema é que você tem uma esquerda pequena que faz barulho, as pessoas nos escutam, mas isso não significa que nós somos a maioria, nós não somos. A maioria despolitizada, não politizada, então, mas eu acho que não. E tem muito problema bom que pensa em construir a coisa de outra maneira. Mas no projeto tem umas coisas preocupantes, tem o pessoal fala inclusive que quando se criou o projeto, o pessoal que é mais da área de exatas falava das turmas serem bem pequenas, que queriam formar, bem essa ideia da elite e tal, mas não pega, porque as humanas são tão fortes quanto as exatas, o pessoal das ciências naturais que é muito engajado na educação também tem outra cabeça, então assim, já era esse negócio de universidade tecnológica, que era uma pausa assim do começo né, fornecer mão de obra para a região, essa coisa toda foi muito forte.

S – A professora acredita que o BC&H já está estabelecido de vez, que está forte?

Suze – Ele está, ele é muito forte e vai ficar mais forte ainda, eu acho inclusive que a gente teve problema demais para cuidar e não teve tempo de fortalecer mais, mas hoje por exemplo estão surgindo agora nos cursos várias vagas que são vagas que estão prevista dentro do projeto pedagógico, vagas para professor né, e se a gente não tivesse tanto problema, tanta coisa para cuida agora, não só aqui mais fora, já poderia tá fortalecendo mais o BC&H, porque essas vagas já poderiam estar sendo direcionadas para os cursos que foram aprovados e não foram solidificados e tá todo mundo meio sem prestar a atenção nisso assim. Eu tenho

falado nas instâncias que eu vou, em vez de pegar mais um para RI, mais outro para filosofia, mais outro sei lá para economia, pegar três historiadores, porque tem uma licenciatura em história aprovada, entendeu. E aí se você tiver três historiadores bons, muito bons, para sustentarem o curso de licenciatura, você tem gente em todos os outros cursos do BC&H e que também tem pesquisas em história, ou que fizeram história em algum momento, ou graduação ou mestrado e doutorado, mas que não estão na história. Que podem dar parte da sua carga horária lá e você monta o curso de história. Então eu acho que isso é uma coisa importante. O Problema é que falar de que você não lista de vaga para o seu curso é meio tabu, né, porque é como se você estivesse indo contra... Aí vem a questão do corporativismo, né. Mas eu falo muito isso, está precisando mesmo de professor de filosofia, tem trinta professores de filosofia. Inclusive agora, tem um bacharelado em artes que foi aprovado, tem uma entrada que acho que isso seria uma revolucionária para a região, que ela é aumentada não pelo bacharelado, pela licenciatura, então seria, em vez de a pessoa entrar para fazer o BC&T ou BC&H, ela entraria para fazer licenciatura e aí durante dois anos ela estuda educação no geral e vai entrando nas licenciaturas específicas, e aqui tem uma demanda muito forte por formação de professor qualificado, porque a Anhanguera tomou conta da região. Então hoje quem se forma em pedagogia, faz lá, então seria bem interessante. Mas o problema é que é pouca gente pensando para tanta demanda. Mas elitista a gente não vai virar não, acho que não tem chance, acho que não.

S – Professora, eu queria agradecer muito, mito mesmo.

Suze – Tá bom Sandra, o bom é que gente desabafa um pouco, um processo terapêutico.

## 8. ENTREVISTA PROFESSORA CRISTINA FROES

S – Tem um terminho que a universidade pede para a gente, é mais um proformamesmo, para ter nos arquivos, como eu havia dito, tem lá o observatório das universidades e é de grande interessa para eles essa pesquisa da Universidade Federal do ABC. Todas são, mas aqui é a referência.

C – tudo bem! Pela minha formação você já viu que eu não tenho uma formação interdisciplinar, a minha formação é disciplinar e esse esforço aconteceu aqui. Então eu vou ver se eu consigo responder essas perguntas, contando um pouco da minha história junto.

S – Então para iniciar Professora, eu gostaria de saber como a professora insere na sua prática pedagógica a inclusão diversidade cultural e epistemológica?

C – Bom esse foi um aprendizado que eu tive que desenvolver aqui na UFABC, primeiro porque a UFABC é minha primeira experiência em magistério e segundo porque minha formação ela é puramente em economia e ela nunca teve uma preocupação em questionar seus próprios rumos em sentido epistemológico e muito menos da diversidade cultural, então era uma formação muito tradicional dentro da economia heterodoxa de entender as condições estruturais da sociedade, as questões do desenvolvimento econômico e apesar deste ser um conceito que permitiria ai uma viria de abordagens, eu tinha uma abordagem bem especifica no tempo, dos estruturalistas latino-americanos e eu aprendi primeiro a questionar isso e

depois a rever aqui na UFABC e eu digo que isso foi meio que forçado, ai entre aspas, por duas condições, uma mais forte que a outra, primeiro foi a aventura de dar aula no bacharelado de ciências e humanidade, então aqui, como credenciada em qualquer curso, a gente tem que dar aula no bacharelado interdisciplinar. Então, a primeira vez que eu tive que fazer isso, foi logo em 2014 no primeiro ano que eu estava aqui e eu tive que dar a disciplina de ciências, tecnologia e sociedade e ai já foi um desafio muito grande para mim, depois eu dei introdução Humanidade e ciências sociais e essas duas disciplinas eu já dei duas vezes e nas duas vezes eu aprendi muito e eu tenho certeza que essas foram as disciplinas que para mim, me agregaram mais, diferentemente da economia, que eu dei economia industrial, economia internacional, macro economia e essas matérias que não estão mais na minha área de estudo eu aprendi muito menos e revolucionei menos a minha própria pesquisa, então ao dar CTS e HCS, são essas duas disciplinas do BC&H eu tive que rever minha prática pedagógica e aí olhar, primeiro fazer um questionamento epistemológico e ai tentar torná-la mais diversa, não só em termos de abordagem teóricas e divisões, mas também culturalmente. E como eu tenho sempre essa política de promover debates em sala de aula, mesmo que eu tenha 120 alunos, como eu tenho agora na disciplina de CTS. Eu faço debate com os 120, claro que não são todos que fala, mas um terço fala e quando eles falam eles trazem toda essa bagagem que eles já estão tendo no curso e essa troca é muito rica e tenho certeza que sou que mais aprendo e aí quando eu comecei a ouvi-los mais, e isso acontece assim num quadrimestre, num curso que tem aí duração média de três meses, pelo menos três vezes, esses grandes debates, a hora que eu comecei a ouvi-los, eu falei, nossa preciso elevar muito o nível do meu discurso, no meu debate, porque eles estão vindo com umas perguntas, e com um background que eu não tenho. Então eu faço essa conversa com eles, falo olha só, vocês tiveram filosofia, vocês estão tendo base da matéria, vocês estão tendo elementos interdisciplinares que para mim é novidade então eu também estou aprendendo e estou tentando me revolucionar, então como que eu insiro, primeiro ao fazer um programa na parte do ensino, na prática pedagógica mesmo, ao fazer os programas eu converso com meus colegas que já deram essa disciplina, aqui a gente tem essa vantagem de estar em contato com os colegas de outras áreas, muito mais facilmente do que eu via na USP, que era quase impossível, porque a gente estava espacialmente separado e aqui a gente esta espacialmente junto e isso facilita muito, então essa troca com eles e ao longo do curso permitir que os alunos viessem com a própria bagagem já acumulado com o curso e ai tentar me modernizar nas próximas edições do curso ou dos cursos e também propor alguns eventos ou cursos, como eu anotei na ficha que contribuíssem para essa diversidade cultural e epistemológica, então esse aprendizado aqui demorou um pouco para mim, mas ai quando assumi o núcleo de estudos, eu já tinha uma visão mais interdisciplinar e valorizando mais isso e enxergando mais os caminhos e ai a minha resposta ela vai navegar nessas 3 áreas então, que é o desenvolvimento, que da onde eu vim, mas eu vim de uma forma muito fechada, de uma abordagem fechada e ai então ampliando e isso para mim se tornou toda a magia do meu trabalho. O que eu mais gosto mesmo de fazer é isso, nossa a oportunidade de revê o que eu sempre acreditei, nossa, nos últimos, quanto tempo eu levei para me formar – 99 a 2013 – 14 anos pensando de uma forma, mais ou menos isso. Lógico que no mestrado e no doutorado a gente dá uma afunilada, pensada, fica mais profunda, mas então pelo menos 7 anos pensando de uma forma e chega na UFABC eu tive que rever, não foi de uma forma agressiva e isso não foi ruim para mim, eu não tomei como – nossa, o que que eu faço com o que eu aprendi até agora, mas na verdade eu achei estimulante. Então aqui no NIDs a gente tenta adotar uma abordagem interdisciplinar e diversa culturalmente para estes temas específicos, então como é por aqui, o desenvolvimento, democracia e sustentabilidade.

S – Nesse período que a professora ingressou aqui na universidade como docente e aí todas essas mudanças, a professora considera isso uma formação continuada?

C – Não, acho que não porque ela não é organizada, ela não vem de cima para baixo.

S – Mas assim, não seria uma formação continuada da professora mesmo?

C – Sim, aí podemos chamar de autoformação.

S – Sim, eu acredito que sim, porque a partir do momento que o professor busca, tudo bem, a universidade não tem um modelo, mas o profissional ele estagna, ou ele avança?

C – Bom, nesse sentido acredito que sim, não querendo soar pretensiosa não, não teve outro jeito eu acho, pra conseguir dar essas aulas, mesmo na aula de economia, o tipo de pergunta que surgia, eu não tinha muita condição de responder se eu não fosse atrás. Então assim, você dá uma aula de desenvolvimento econômico, com alunos, que tiveram toda uma discussão do papel do estado, por exemplo, que é a matéria de EDS anterior e vem com perguntas filosóficas, pra você na sala de aula, fica aquela situação de provocação - então você vai dizer - nossa, eu tenho que saber responder isso, em alguns momentos eu falava, eu não sei, eu vou procurar entender e em outros momentos eu estava mais preparada, mas isso foi acontecendo, entendeu e foi muito mesmo, foi um estímulo super bacana, até porque o que eu mais gosto na UFABC é o alunado, eu acho que a gente tem um grupo de estudantes muito bacana, a história de ter cota para perfil de ensino público, pra negro, então a gente tem um grupo muito heterogêneo, de diversas regiões do estado de São Paulo, principalmente, e que eu acredito que valoriza a oportunidade que eles têm. Diferente do que eu já vi em outras universidades mais elitistas, até públicas, que é a USP e a UFRJ, eu vejo os nossos alunos pelo menos valorizando mais a oportunidade que eles têm. Então você dá aula até onze horas da noite e o povo tá lá de cabeça em pé, tendo feito uma baldeação impensável, São Miguel, centro, São Bernardo, aquela coisa de 3, 4hs de deslocamento, para ir trabalhar e depois vir ter aula e você sabe que são pessoas esforçadíssimas e que debatem em sala e essa troca me estimulou mesmo a melhorar, então eu acho que sim, posso considerar uma formação, acho que sim.

S – E quais os obstáculos que a professora encontrou na inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica.

C – O primeiro obstáculo foi a minha própria ignorância, assim, então eu de repente ao lidar com conteúdos, me deparar com conteúdos que não conhecia, eu ao também ser provocada na sala de aula por também conteúdos que eu não conhecia, percebi que não sabia aquilo e que eu teria que me reinventar e eu não sabia como, esse é o primeiro obstáculo mesmo e a ignorância e aí falar, puxa, eu vou precisar melhorar minha abordagem, adotando uma abordagem mais plural e me questionar mais aqui, questionar mais a ciência, questionar o que é a ciência, qual o papel do cientista, que é coisas que eu nunca tinha me feito, incrível, né, como que pode, então a gente formar pesquisadores num país que não se formula essas perguntas, e eu não acho que incomum, acho que é muito comum. Na verdade, se eu pegar os meus colegas, lembra-los, das nossas trajetórias, não tinha esse tipo de pensamento crítico, digamos assim. Então o obstáculo um primeiro, primeiro era a ignorância, segundo é sair da área do conforto, e falar não, realmente eu vou ter que não dar esse autor que eu já conheço e dar um que eu não conheço e investir tempo nisso, então esse é um obstáculo bem grande pelo

excesso de carga de trabalho, a gente às vezes não encontra tempo para refinar e melhorar a nossa prática pedagógica, então, principalmente nos primeiros anos, que a gente está preparando os cursos, então você tem que preparar os cursos, preparar as aulas e é muito cansativo, e você investe muito tempo nisso e para aprender uma coisa nova fica ainda muito mais difícil, e como isso é um processo, não é rápido, você não consegue chegar a respostas imediatas, então outro obstáculo é esse também, na verdade a prática pedagógica as vezes até ela não se transforma, porque não esta pronta para ser transformada. Então, sei lá, eu vou tratar de desenvolvimento econômico social e eu quero trazer bagagem da sustentabilidade - continuando no meu campo – nossa, mas tem toda uma literatura que eu ainda estou atravessando, eu não posso já trazer as primeiras conclusões, não está fechada, então eu tenho essa dificuldade, até onde eu posso transformar isso em uma aula mesmo, ou se eu vou estar jogando elementos que eu ainda não sedimentei no meu próprio pensamento, então é um obstáculo também, é um processo, não dá para aproximar toda hora e aí na hora que você consegue chegar na resposta, a disciplina já passou, o tempo já passou, você já está com outras demandas, então tem a questão do tempo que é difícil mesmo. Se houvesse um período em que a consegue sentar e rever a própria pesquisa e a prática pedagógica livre de outras interferências, mas isso é totalmente utópico, não tem, então tem que ser no dia a dia mesmo, e com essa consciência que não é perfeito no começo. Então eu sinto isso muito claramente, tem algumas disciplinas que já dei três vezes hoje e que vejo que a terceira edição foi mil vezes melhor do que a primeira, porque eu aprendi como dar a disciplina, um melhor corte, então eu faço esse esforço de, puts, o quê que deu certo e o que não deu certo naquela matéria, nossa, eu lembro muito bem, que eu dei esse assunto aqui antes do que deveria ter sido dado, então inverte a ordem e isso ajuda. Mas, também eu acho que insistir sempre na mesma disciplina acaba também nos limitando, então acredito que tem que ter essa troca de, essa rotação de disciplinas. Economia internacional que eu tinha dado 3 vezes, esse ano eu não quis dar – eu falei, não, não vou dar 4 vezes, já dei, deixa os alunos terem com outra pessoa também, outra pessoa precisa se estimular para fazer isso. É isso, acho que a ignorância e o tempo são os obstáculos maiores.

S – Ainda em questão de tempo, a professora considera o fato de a universidade ser quadrimestral um obstáculo?

C – Não, não. Eu não acho que seja esse um problema para o tempo, não. Se fosse semestral a gente não ia resolver essa questão do aprendizado, porque ia ter que só reformatar os conteúdos por semestre, e ia aumentar. Então eu não acho que é o quadrimestral, inclusive eu gosto, desse formato, eu acho que dinamiza e eu acho que nos torna também mais objetivos na hora de apresentar os conteúdos. Isso tem um ganho que é importante considerando aí as demandas, as pressões para tempo, para trabalho, então acho que a UFABC faz uma coisa meio mágica, de que os alunos tem a oportunidade de poucos anos terem dois diplomas e são dois diplomas de cursos bem extensos e interdisciplinares, um até interdisciplinar e outro disciplinar, mas o disciplinar com uma abordagem plural, então isso é bárbaro, e é uma mágica mesmo chegar nessa equação. É lógico que vai ao longo do tempo a gente vai ajustando, tem problemas, não funciona perfeitamente, mas o formato quadrimestral para mim contribui para essas aspirações, para o objetivo que a gente têm.

S – A professora se considera uma professora tradicional, monocultural ou pelo contrário, promove nas suas aulas a inclusão da diversidade de saberes e a interculturalidade?

C – Então, eu acho que eu era tradicional e me tornei mais, que pratica a diversidade de saberes e a interculturalidade. Eu tenho só um pouco de dificuldade de afirmar a interculturalidade e a diversidade cultural, eu diria que eu estou praticando mais uma diversidade teórica e de abordagens também, de culturas eu acho que eu ainda não cheguei lá. Porque eu estou falando isso, porque depende de como você está querendo interpretar aqui a interculturalidade.

S – Direcionando o olhar para inclusão mesmo, pra inclusão social.

C – Eu acho que sim, essa preocupação existe, mas eu acho que faz parte da inclusão também apresentar conteúdos com que diversos grupos se identifiquem, então pensamentos de lugares diferentes, então, por exemplo, uma crítica que a gente faz aqui frequente, na discussão de desenvolvimento e a visão euro centrista do desenvolvimento X uma visão periférica e eu sempre vim com a visão periférica mais América Latina. Então, através dos colegas aqui e da troca de pesquisa, que a gente foi chegar no pensamento africano, que é algo que eu desconhecia totalmente e aí isso já vem de uma demonstração de como pode funcionar essa organização da UFABC sem departamento, em que permite essa maior troca entre ciências, isso permite chegar à outras abordagens, e a abordagem de lugares diferentes, que facilita essa interculturalidade. Eu ajudei a organizar a semana da mulher em março, a primeira mesa chamava a trajetória das mulheres da UFABC, mas propositalmente essa mesa era formada totalmente por mulheres negras. Por quê? Porque que não chamou trajetória das mulheres negras? Porque não era para falar das mulheres negras, era para falar das mulheres e geralmente quando se fala mulheres, se isso acontecer, que já é raro, vai até lá, geralmente uma mulher branca, embora não seja a maioria, e aí - tinham alunas, tinham professoras, tinham técnicas e deveriam ter funcionárias terceirizadas e, mas elas não puderam vir – e aí a fala delas foi consensual em dizer: olha é muito difícil a gente ocupar espaços em que a gente não tem relação de espelho, eu não vejo uma professora negra, tenho poucas colegas negras na sala de aula, tenho poucas colegas, para começar, porque a maior parte é homem, e tenho poucas colegas negras. Então uma aluna me falou, e eu acho que nunca vou esquecer: eu chego na sala, primeira coisa que faço, conto quantas pessoas tem, quantas mulheres tem e quantas negras tem e geralmente eu vejo que só tem eu. E aí eu vejo um docente falando uma coisa de um mundo que não é o meu e eu não vejo nenhuma conexão com aquilo. E aí eu pensei, puxa, eu sei o que é estar em uma sala onde a maioria é homens, a gente sabe, acontece bastante, e já é difícil e você ser a minoria da minoria, você tem que tirar uma força interna, porque assim, não tem essa coisa interna, essa parceria, essa coisa do grupo tão facilmente quanto quem é da maioria. Ou seja, tem que fazer um movimento contra hegemônico muito maior. E aí eu falei, nossa, então isso é uma coisa a se pensar. Então, bom, eu não vou ser a mulher negra na frente dela, não sou, mas posso trazer autoras negras, posso trazer questões do negro, da negra para aula e de alguma forma seria isso um debate, na medida que a ementa do programa permitir, ou no curso e tal, então essa preocupação eu tenho, mas veja que ela nasceu daqui e isso que é muito interessante. Porque a prática ela sim tem o poder transformador e não precisa ser de cima para baixo e acho que sim, a gente tem que ter - eu não quero ser mal interpretada - a gente tem que ter os dois movimentos, o de cima pra baixo, mas o de baixo pra cima já começa a aparecer também, eu acho que ele não tem nem sempre a mesma força, porque a outra já é imediata, mas no tempo eu acho que ela é mais duradoura. Mas a gente tem que garantir que esse movimento de baixo pra cima acontece, porque quando há rupturas políticas, como a gente está tendo, e aí a caneta muda, estruturalmente a mudança já estava colocada e eu acho que é essa questão que a gente enfrenta agora de uma maneira mais geral no país. Então houve várias mudanças, mas muitas

delas são passíveis de cair, com a mudança do projeto nacional. Então um exemplo mais básico, sei lá - o bolsa família - se não houve a criação de uma dinâmica de renda que sustentasse o emprego e a renda por si só, somente através dessa política aí, mais importante ainda, a política de valorização do salário mínimo, se não houve uma forma que fizesse se tornar endógeno, na hora que muda o governo, fala isso não é nossa prioridade, então isso é muito perigoso, então, eu acho, a política, eu acho que sim, de cima para baixo, mas ela tem que ver se realmente ela está conseguindo promover essas mudanças e ficar atenta aos seus resultados, se vão reformular, repensar, para que isso se torne endógeno, então assim, eu acho que sim, a gente tá formando negras, agente está formando mais mulheres, a gente tá formando gente da periferia, a gente tá formando muitos alunos que são os primeiros de sua geração até o ensino superior e isso é super comovente para nós, né, assistir isso, ver nas defesas de monografia, ver eles afirmarem isso, se imaginar a diferença que isso vai fazer para aquele núcleo familiar. E se a gente está conseguindo fazer isso, mas como manter? Tenho certeza que essa geração que já se formou na UFABC nos últimos cinco anos, na realidade tem dez, mas até os primeiros começarem a se formar, já tem seu papel orgânico nos lugares onde eles ocupam. Então são poucos - a gente não tem esse número, - mas uns dois mil formados, uns três mil? Talvez mais. Então é bastante, expressivo e que isso precisa começar a ter uma visibilidade maior e é super gostoso.

S – E você ainda vai vendo esse pessoal indo para a Pós-graduação, o que é mais fantástico ainda.

C – Isso, que é super gostoso, demais vê-los, assim, indo para a Pós-graduação e já ocupando cargos até mesmo na política, é bacana

S – Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da educação superior, quais são, no seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior? Especificamente desta universidade.

C – Mas você diz atividades formais, ou atividades do cotidiano que ajustam?

S – As que ajustam também, as cotidianas.

C – Eu acho que é como a gente vinha falando, né, O ensino, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, elas podem ser interpretadas como uma formação continuada, aí cabe a nós ter essa preocupação de tentar novos caminhos, então isso aí, é que talvez, esse incentivo, que pra, para os novos caminhos, que possa ser reforçado, eu acho que a universidade já tem uma preocupação boa, bastante de interdisciplinaridade, tem uns prêmios de excelência acadêmica, edital de recém doutor, que eu recebi quando eu iniciei, que era uma verba para compra de material para fazer pesquisa, então você tinha que propor uma pesquisa inovadora para ir pra frente, isso estimula os novos caminhos e nesses novos caminhos a interdisciplinaridade é sempre valorizada, então eu acho que essas trocas da comunidade acadêmica também permitem a formação continuada, eu sei, já recebi e já tentei fazer, alguns dos cursos que a universidade prove, mas nunca consegui e a maioria é a distância e eu não tive a disciplina para seguir, principalmente porque o que eu tentei mesmo fazer, era, eu estava num processo ainda de fazer os cursos e eu estava muito sem tempo e agora na coordenação do NIS eu também não tenho tempo. É, é difícil mesmo, precisa de uma organização pessoal maior. Também por outro lado, inicialmente o que pode ajudar na pressão do tempo é essa história de

que a gente ainda está preenchendo ainda as últimas vagas do docente, pro bem ou pro mal, e a universidade tá parando um pouco de expandir, então agora que a gente tá nessa fase mais de patamar e lutando para não deixar cair, as atividades não tão crescendo, não está no crescente. Então como a gente já aprendeu, já teve esses ganhos de aprendizado ao longo do tempo, já sobrou um tempo maior para outras criações aqui de formação continuada. Eu acho que isso podia ser aproveitado, então, por exemplo, se a gente tem o corpo docente da economia, completo, isso nos alivia. Porque estava dando 20, 25 créditos por ano e agora vai da menos, então se da um curso a menos, já te da um tempo muito grande para fazer outras coisas, inclusive aprender.

S – Eu gostaria de saber em que medida os projetos de pesquisa, em que a professora participa, contribuem para sua formação continuada e para sua prática pedagógica?

C – Contribuem muito tá. Eu participo oficialmente de 3 projetos de pesquisa, um é grupo de pesquisa de cadeias globais de valor, que foi um grupo que eu fundei com a professora Fernanda Cardoso que nasceu a partir de um edital desses de bolsa de recém doutor. Então era um edital para professores ingressantes na UFABC e que tinha doutorado recente, e que apresentava sua proposta de pesquisa pra ganhar uma verba para compra de material, ou investimento, ou custeio e eu fui uma das primeiras, ou senão, a primeira das humanidades a ser contemplada com essa verba, e aí, a partir deste projeto, eu formei o grupo de pesquisa em 2014 e no mesmo ano já tinha 10 docentes e 60 discentes, todos de graduação, porque a gente ainda não estava nas Pós graduações, nem eu, nem a Fernanda. Agora com três anos, a gente tem 12 docentes, mais ou menos o mesmo número de discentes, e é interessante ver assim que, por exemplo, que na economia no ano passado houve 11 alunos e alunas indicados para o premio de melhor monografia que tiveram nota A, desses 11, 8 era do meu grupo de pesquisa e acho que 6 mulheres, então a partir desse grupo de pesquisa de cadeias globais na interação com os outros docentes, eu também fui percebendo essa necessidade de ampliação da visão, então como a gente tem cientista politico, historiador, geógrafo, economista e cientista social no grupo, o debate vem de várias abordagens e isso é muito rico, isso me ampliou muito, a partir da ai eu acho que tive condições de entra no NITS e ai recebi o convite para ser coordenadora, quando me tornei a coordenadora e lido com muito mais membros, são 30 membros, e das engenharias, das filosofias, de todas as humanidades, de todas pós graduações, ai sim a pluralidade é inconteste, eu aprendo muito com eles e é mais um obstáculo, de como a gente consegue conciliar as nossas agendas para fazer essa pesquisa coletiva e ai além de permitir a minha formação também enriquece a minha prática pedagógica e me faz repensar a forma de ensinar também.

S – A professora mencionou a questão das agendas para conseguir conciliar, a professora acredita que exista um ambiente de reflexão coletiva?

C – Esse núcleo tem esse objetivo, então os núcleos estratégicos da UFABC, eles são primordialmente um lugar de reflexão coletiva, de pesquisa coletiva, de pesquisa aplicada, com intuito até de formulação de políticas públicas no nosso caso, então a gente surge, tem esse espaço, essa estrutura física aqui, para conseguir promover essa integração, e assegurar que ela aconteça. Não é fácil, não é fácil, porque acaba diminuindo, tá todo mundo muito ocupado, mas à medida que o NITS vai ganhando importância na vida acadêmica desses membros, eu sinto que eles estão se aproximando mais, então a gente promove sempre esses eventos, mas agora a gente tá promovendo também encontros. A gente promoveu um edital para escrever um livro juntos, então cada grupo, autor, ou grupos de autores mandaram seus



artigos e isso vai se tornar um livro. Esse foi o primeiro passo, aí eu vejo agora como próximo passo, a gente fundar um projeto de pesquisa interdisciplinar e envolver os membros nesse projeto para gerar um produto juntos e aí esse projeto nosso é interdisciplinar por nascimento e a gente vai tentar discutir nossos conceitos aqui - desenvolvimento democracia e sustentabilidade - metodologicamente, então quais são as categorias, como que é esse olhar, porque mesmo que, a dificuldade sai do multidisciplinar para o interdisciplinar que é diferente né, e é um aprendizado, então tudo bem a gente começar o multidisciplinar, porque também estamos aprendendo e algum momento vai evoluir para a interdisciplinaridade em si né, que é exatamente um dos objetivos desse núcleo, então criar mecanismos para tal. Então a gente inventou um seminário que aconteceu bimestre passado, a gente fez uma mesa redonda, todo mundo apresentou trabalho, em sete minutos, tinha sete minutos para apresentar trabalho e fizemos uma troca coletiva, porque o que a gente queria, era menos ouvir o trabalho do outro e mais ouvir os feedbacks e as pessoas já tinham que estar meio preparadas para aquilo lá. Porque, por exemplo, seminários, palestras não proporciona o debate, geralmente o palestrante, o conferencista e o que falam e ele já faz o lugar da pesquisa dele e aqui no NITS a gente quer fazer ao contrário, quem leu é que falem, quem tá vendo é que contribua e de o seu comentário a sua crítica, de um outro lugar, para a pessoa se reformular e a gente tá tentando criar este tipo de mecanismo para interdisciplinaridade acontecer.

S – Como a UFABC e a professora como docente da universidade conciliam a necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings? Neste caso considerando qualidade e excelência, com os princípios institucionais da inclusão social. Porque nós sabemos assim, a universidade já atingiu o importante patamar nos rankings, justamente de qualidade e excelência e fica muito claro, no PDI, que ela não quer descer, ao contrário, ela quer continuar crescendo cada vez mais e como a professora vê essa questão da inclusão social?

C – Olha, eu vejo que eles são teoricamente e na prática plenamente conciliáveis, poderiam ser, então a produção acadêmica ela já pode vir de um lugar que fez uma inclusão social e essa produção acadêmica se enviada para esses jornos, ou outras publicações que elevam nosso ranking, melhor ainda, mas, então eu acho que começa do lugar onde a publicação acadêmica é feita, quem ela envolve, e bom, eu venho com um olhar mais das humanidades, eu acho que para a gente é natural imaginar os temas, objeto, quanto o pesquisador na pesquisa, ele já pode vir com essa prerrogativa de estar fazendo inclusão social. Que pra mim, é super confortável, de dizer, porque eu venho de uma discussão de desenvolvimento econômico de democracia, então se eu estou debatendo desenvolvimento e democracia, não tem como me furtar da inclusão social, ela é por definição minha maior preocupação, desde sempre, em termos do meu objeto de pesquisa, agora, como que isso facilita a inclusão social, da universidade, então aí é um movimento de pesquisadores e de alunos que vem de situações mais vulneráveis da sociedade, embora não seja claro, de batida, não sei quem é quem, mais a pluralidade da universidade é importante, os alunos, eles vem de vários lugares. Mais também existem aí os mecanismos de incentivos, com umas bolsas, e aí bolsa é essencial, para que a gente retenha essas pessoas que precisem de algum incentivo financeiro para fazer pesquisa acadêmica.

S – Mas aí diante do quadro político, onde nós estamos vendo aí, é as bolsas sendo tiradas. A professora acredita que essa inclusão possa continuar acontecendo ou fatalmente ela vai ser extinta?

C – Eu acho que, ela fatalmente vai diminuir. Que ela vai chegar a ser extinta, eu não posso afirmar, eu espero que não, porque sempre tem aqueles idealistas que dão um jeito para conseguirem se manter, mas a falta de recurso atrapalha muito, nesse momento atrapalha muito. E não tem como proteger os núcleos mais vulneráveis em termos de renda, se não tiver uma política de alimentação, transporte, de moradia para que estejam na universidade, então sem esse orçamento eles não estarão aqui e isso é terrível. Então, como a gente até já aprovou no conselho, não sei se você soube, teve a moção de repúdio ao corte as bolsas - tinha outro nome - bolsas são fundamentais e esse é um mecanismo mais clássico aqui e qualquer lugar do Brasil de manter a inclusão social, as cotas também e tal.

S – A professora acredita então que excelência e inclusão social caminham ou podem vir a caminhar juntas?

C – Sim, acredito, mas também tenho certeza que depende de outro fator que é financiamento e sem financiamento nada anda e como o financiamento ele é uma escolha política, então depende do nosso grau de democracia ou da representatividade dos interesses no poder, então o ciclo político interfere muito, e aí já que você está gravando, e isso é uma opinião minha e todo mundo sabe, eu sou contra o golpe, acho que a gente vive uma situação terrível e de retrocesso no país em vários sentidos e me preocupa muito o destino das universidades públicas em geral, por causa desse falso discurso de que: um – a gente tem pouca grana e orçamento é limitado, então a gente precisa escolher com mais eficiência onde vai gastar e de que o ensino básico é prioridade, eu acho que sim, o ensino básico é prioridade, mas isso não exclui o investimento no ensino superior, porque sem o investimento no ensino superior, a gente não eleva a qualificação dos trabalhadores, não eleva a formação humanista da nossa sociedade, porque a gente não está na universidade só para formar pessoas para o mercado de trabalho, e sim para formar a pessoa em um nível muito mais amplo e holístico e a universidade tem um papel no Brasil enorme e muito pioneiro de geração de inovação e de ciência e digamos a universidade pública, e de conhecimento, a universidade em geral, mas a universidade pública ainda é o que tem maior representatividade nisso e sem geração de progresso científico tecnológico, não tem como imaginar um desenvolvimento econômico com redistribuição de renda e riqueza, então é verdadeiramente um tiro no pé, diminuir investimento em universidade pública e em educação em geral em prol de outras variáveis que são escolhas políticas, como propaganda e juros, e que tem aí toda a política macro econômica complicada que a gente vive.

S – E eles alegam que fundamental o investimento em educação básica, mas nem isso eles estão investindo, eles estão cortando inclusive nisso, então, ou seja, a educação de modo nenhum é interessante para eles e eu sou totalmente contra o golpe também.

S – Em linhas gerais professora, para finalizar, eu gostaria de saber como a professora caracteriza o modelo UFABC, face aos novos modelos de universidades, os modelos tradicionais de universidades?

C – É, bom, primeiro eu preciso pontuar que eu não sou uma grande, eu não sou uma estudiosa na educação e nem tenho uma avaliação geral dos modelos de educação superior, mas da experiência que eu tenho, do que eu observo, eu acredito que a UFABC é bastante moderna e de vanguarda no sentido de propor um projeto pedagógico muito pós-moderno, vamos dizer assim e que concilia e tem esses três pilares fantásticos, que é a

interdisciplinaridade, a inclusão e a excelência, que sim, podem andar juntos e que tem uma preocupação constante em si renovar e que mantem essa olhar para os movimentos pedagógicos educacionais no mundo, tentando se atualizar, sem se enrijecer, o que é muito difícil em uma instituição que cresce em um modelo não só no projeto pedagógico, mas também administrativo da UFABC é bastante interessante de não haver departamentos, de haver só 3 centros e esses centros congregarem diversas ciências e de ter dois grandes conselhos - o conselho do estado, o conselho de ensino, pesquisa e extensão - para decidir os temas acadêmicos em geral e esse modelo administrativo também é muito interessante e que torna os processos mais céleres, embora que ainda é longe do ideal, mas que eu acho que para uma instituição publica é bem fora da média, na forma como a gente consegue encaminhar processos e fazer acontecer novas ideias, então a UFABC é incrível como que cresceu exponencialmente em 10 anos. Tantos cursos de graduação, de extensão, de pós-graduação, agora de aperfeiçoamento também. Então assim, nossa, para mim como docente aqui, o que também me faz gostar muito, além do alunado, é essa possibilidade de criar, de ter uma ideia e tocá-la para frente e não encontrar entraves burocráticos e também teóricos de abordagens, bem no estilo do Bourdieu, mesmo, que eu aprendi aqui durante as minhas aulas, do grupo científico não permitir, porque sei lá, de alguma forma contradiz o paradigma prevalecente daquele momento, daquele grupo, então eu acho que na UFABC esse paradigma ele é muito mais flexível, ele é muito mais amplo e permite mais criação, mais novidades e atuação coletiva de uma forma mais real, do que os outros lugares, mas isso também voltando a dizer, isso é uma percepção minha, porque também não tenho amplo conhecimento sobre como funciona todo modelo educacional no país.

S – Então pela percepção da professora, a professora acredita que ela se distancia dos modelos elitistas e hegemônicos? Ou não?

C – Dos modelos tradicionais de ensino e de administração, eu acho que com certeza, se distância, eu acho que no discurso, nosso projeto pedagógico e nosso funcionamento, ele deveria não ser elitista, ser contra hegemônico, digamos assim, mas isso não acontece totalmente, eu acho que não seria real dizer que na UFABC não é elitista totalmente, eu acho que pode ser que em algumas áreas, sim ainda aconteça, pelo próprio fato de ser um ensino superior de ponta e financiamento amplo, nos torna um grupo privilegiado, e que tenta fazer a inclusão, mas assim, ele começa em um corpo docente, que não tem essa inclusão totalmente realizada, então inclusive, na composição da categoria docente a gente ainda teria muito a melhorar na representatividade dos grupos, né, então a gente fez o concurso 4x4 de relações étnico racial e eu tô participando do grupo que esta propondo um concurso para gênero para elevar a participação feminina no grupo docente que é baixa, é de 30%, 32% e é mais ou menos a mesma entre as discentes, então, não da pra dizer que a gente já atingiu essa inclusão e essa representatividade plena e democrática, não, mas existem caminhos tentando ser traçados, mas ainda, até pela forma como nasceu, de tudo que vem de cima para baixo, acho importante na transição, tem que acontecer, mas ela vem pronta e a estrutura começa em um ponto de partida específico e nesse caso hegemônico também e alguns discursos dentro da universidade, não deixam de ser elitistas também, porque a busca pura pela excelência, depende de como se interpreta excelência, mas se interpretação de excelência for meramente como está nos rankings internacionais hegemônicos, aí a gente não esta promovendo inclusão, mas na minha interpretação a excelência esta em vários lugares, e também nos principais diurnos, e pertencer a esse lugar, mas através de pesquisas inovadoras e que promovem a inclusão, então da para fazer isso num caminho diferente, mas ele não precisa ser tradicional.

S – É, essa pergunta foi mais uma inquietação mesmo da pesquisa num todo, porque o PDI ele tem dois discursos, né, um, que fala que tem por missão a inclusão por diversidade cultural e o outro é o bem neoliberal, que é manter o top nos rankings, então isso realmente inquieta bastante, porque é, se você comparar uma coisa e a outra, elas estão bastante...

C – É, a gente sempre cai nessa coisa... eu explico sempre para meus alunos, a gente pode optar pelo caminho da reforma ou da revolução, então assim, a gente pode simplesmente ignorar os rankings principais e estar em outros lugares que nos interessa, mas de repente não conta nada para a excelência acadêmica, mas que faz muita diferença para um grupo, sei lá, vou pegar o exemplo de um grupo de pesquisa que participa dos movimentos UBUNDU, que é um grupo que vai discutir África, e relações Pan Africanas, e faz vários projetos de extensão com os movimentos negros da região, isso não gera publicação nenhuma, mal conta como alguma coisa, mas também dá para fazer reforma, escrever um artigo, que nem a gente escreveu, sobre o desenvolvimento econômico incluindo todos esses autores africanos e enviar pela revista A1 e ver no que dá, tomamos um toco na primeira, é verdade, eles falaram de jeito nenhum, mas você vai tentando, então essa reforma eu acredito nela também, acredito na revolução, eu acho que a gente vai diversificando um pouco a atuação, em alguns casos a gente vai tá lá, um grupo hegemônico também, pesquisas que vão se encaixar lá, vão sair e serem publicadas, eu tenho revista, artigo A1, sobre a importância da indústria para o desenvolvimento, que já não é ortodoxo, não é neoliberal, ao contrário, está falando, olha, não dá para a gente ficar exportando cana, a gente tem que exportar outra coisa aqui, mas fiz uma cronometria, toda uma aparência do artigo, a uma aparência que cola nesse tipo de meio, então era de certa forma a reforma. Mas é isso, a gente vai diversificando, acho que não é necessariamente contraditório, não, se houvesse uma forma de mensurar os efeitos dessas outras atividades aqui, que impactam coisas não captadas pelos rankings de excelência, acho que a UFABC também estaria muito bem.

S – É isso professora. Eu quero agradecer muito a contribuição da professora para minha pesquisa, foi excelente.

C – Eu acho que é isso, a gente, é de cima para baixo e de baixo para cima total.

## **9. ENTREVISTA PROFESSORA NATHALIE BRESSIANE**

Antes da entrevista a professora Nathalie solicitou que eu falasse um pouquinho sobre mim e a pesquisa.

Sandra - A Universidade a qual eu pertencço, a Universidade Nove de Julho, ela tem um observatório de Universidades e nós pesquisamos as Universidades da era Lula. E meu orientador me convidou para desenvolver um projeto sobre a Universidade Federal do ABC. Para mim foi bem desafiador porque na iniciação científica eu fazia parte de um grupo que pesquisa outras coisas e não aproximava em nada sobre universidade e isto não estava nos meus planos, porém foi um desafio super gostoso e hoje esta sendo muito bom.

NATHALIE – Imagino que tenha sido muito trabalhoso, porque são de fato modelos de universidade diferentes e ir atrás do que seriam essas diferenças não deve ser fácil.

S – O que acontece, a minha pesquisa, o objeto de pesquisa e a formação continuada dos professores da Universidade ABC, porém o que acontece, ao ler o PDI e outros documentos da universidade, concluímos que não existe um modelo de educação continuada na UFABC e isso de certo modo gerou uma certa preocupação. Nós abrimos mais a pesquisa e mudamos, mas não o objeto, porque a formação continuada continua sendo meu núcleo de pesquisa, mas nós abrimos para outras categorias de análises, e eu passo a trabalhar com a inclusão social, os modelos pedagógicos e a interdisciplinaridade. E a partir daí nós compomos as perguntas. A professora chegou a ler ou não?

N – Sim, eu dei uma olhada.

S – Apresentação do termo de consentimento da entrevista e questionário que compõe o roteiro.

N – (questionário que compõe o roteiro por e-mail)

S - Como insere na sua prática pedagógica a diversidade cultural e epistemológica?

N – É, na verdade eu queria perguntar também umas coisas, eu fiquei pensando nessas questões iniciais, porque eu acho que neste caso não tem uma especificidade eu acho que da UFABC, eu dei aula fora da UFABC só em uma outra universidade já na pós graduação que é a FESP. Eu acho que tanto em um caso, como no outro a diversidade digamos cultural, religiosa e assim por diante dos alunos e a interdisciplinaridade na verdade está presente nos dois casos. Lá era uma pós-graduação em cultura e globalização então eram pessoas tanto da academia quanto pessoas de fora da academia e de várias áreas, jornalismo, filosofia e assim por diante, então eu não sei exatamente assim, digamos, eu não conseguia responder a pergunta dizendo que há uma especificidade na minha atuação na UFABC em relação à atuação que eu tive nessa universidade, mas o que eu diria é que eu sempre nos cursos em geral eu trabalho mais de um autor, ou mais de uma autora, em geral, pensando um pouco não necessariamente uma diversidade cultural, mas é uma diversidade, uma certa tentativa que eu faço nos cursos de tentar permitir uma certa reflexividade com relação não só ao ponto de vista dos outros, mas com relação ao nosso próprio ponto de vista e posição. E como eu tento fazer isso, em geral eu tento, por exemplo, no curso que eu estou dando agora três aulas, quatro aulas sobre um determinado autor e eu tento construir sempre a oposição desse autor, dessa autora, de uma forma na medida do possível coerente etc e quase não advogando de forma explícita, mas tentando construí-la da melhor forma possível, até que quando eu acho que de alguma forma eu consegui convencer os alunos, ou trouxe os alunos para dentro do texto digamos eu começo a questionar o texto e mostrar os problemas e aí construo digamos uma outra posição a partir de algum outro autor, de alguma outra autora e eu tenho a impressão que isso funciona muito porque de alguma forma permite que os alunos e as alunas reflitam um pouco sobre a própria posição e assim por diante e permita que eles adotem ou discutam determinadas posições em sala, tanto com relação a cultura, como com relação a preconceitos, como com relação a teorias que eles aceitam como validas, de uma forma mais flexível, mais ponderada, digamos dar um passo atrás na aceitação e do ponto de vista epistemológico também, desconstruir um pouco essa adesão que as vezes a gente faz muito direta a algumas coisas. Em geral eu tento fazer dessa forma, não sei se fica claro.

S – Sim, fica claro, eu só gostaria de saber se a professora acredita, levando em consideração uma grande preocupação da minha pesquisa que é a inclusão social, se essa forma de abordagem vem a contribuir para a inclusão social?

N – Eu acho que sim, bom eu espero que sim na verdade, pelo seguinte motivo: eu acho que quando a gente vai tratando de várias posições diferentes a gente acaba dando voz a várias pessoas com posições diferentes e na medida em que a gente vai mostrando que mesmo em posições bem construídas elas podem ser criticadas desde que argumentadas de forma dialógica e assim por diante, eu vou pouco a pouco permitindo e eu vou percebendo e acho que isso um pouco nas salas de aula que os alunos vão um pouco se soltando e percebendo que nem um cânone as vezes da filosofia, ou seja, que podem perguntar, questionar, colocar posições e refletir de fato sobre o texto, ou seja, que eles tem uma posição ativa e não só na interpretação como no questionamento do que está sendo dito pelos autores. E eu vejo um pouco essa certa participação, da esse papel de atividade para os alunos de fato, é assim que eu tento fazer isso e certo tentando evidentemente nunca na sala de aula permitir nem algum tipo de cerceamento ou impedimento de que alguém de a sua própria opinião e tentar evitar o tempo inteiro eu mesma assumir algum tipo de posição que possa levar esse silenciamento ou uma certa exclusão de algum grupo.

S - Quais os obstáculos que a professora encontra à inclusão da diversidade cultural e epistemológica na sua prática pedagógica?

N – Eu diria o seguinte, em geral eu dou aula de filosofia e a gente trabalha muito com texto e o que eu percebo é que há uma discrepância muito grande entre as vezes os alunos no que diz respeito a capacidades desenvolvidas por exemplo em leituras de textos, de argumentação, as vezes até conhecimento de línguas estrangeiras que também na filosofia é coisa muito importante, embora na graduação eu sempre evito fazer por causa disso, então assim, numa primeira impressão a minha principal dificuldade, o meu principal esforço, é tentar escolher textos primeiro em português e tentar fazer uma leitura de texto em sala e normalmente dou atividades logo no início, para perceber quem são os alunos com pouco mais de dificuldade de leitura e de escrita, para que eu possa acompanhar o trabalho desses alunos um pouco mais de perto e orienta-los, por exemplo, como ver textos, como escrever textos, ajudar um pouco a escrever de fato com menos erros de português, da uma orientação um pouco mais próxima para esses alunos que muitas vezes vindo de escola pública, tem uma formação talvez um pouco mais deficitária antes da entrada na universidade e precisam de algum acompanhamento extra. Eu acho que na Filosofia talvez até pela importância da leitura e da escrita, eu sinto esse como a principal, uma evidente né, a principal dificuldade dentro da sala de aula, fora da sala de aula tem mais um milhão delas, desde renda, trabalho, porque a mesma pessoa que em geral não teve a melhor formação antes de chegar aqui, em geral também é aquela pessoa que vai ter que trabalhar enquanto está aqui, também então é aquela que menos terá tempo em geral para se dedicar as atividades da universidade. Então o que eu tento fazer é auxiliá-la na medida do possível para permitir digamos uma equalização, ainda que muito entre aspas porque evidente que ela não ocorre a de oportunidades, o que eu tento fazer sempre é isso.

S – A Professora considera-se uma professora tradicional, monocultural ou, pelo contrário, promove nas suas aulas a diversidade de saberes e a interculturalidade?

N – Não sei, são sei o que seria um professor tradicional, é monocultural certamente não, nem os cursos que eu tenho que dar eu tento fazer exatamente o oposto disso, eu tento sempre o confronto, sempre apresentar os cursos em geral que eu tenho que fazer são orientados por questões, por debates, então eu sempre faço isso que eu falei no começo, apresento uma coisa e desmonto, apresento outra coisa e desmonto, dificilmente eu termino um curso por exemplo digamos desmontando várias posições e chegando no final e defendendo uma posição final que eu acho por exemplo que os alunos deveriam adotar, muito pelo contrário, a ideia que eu tento passar nela, o curso já é exatamente essa diversidade, exatamente essa tentativa de mostrar que há argumentos que apontam para coisas diferentes e que o mais importante dentro da filosofia é desenvolver essa capacidade argumentativa e reflexiva, ou seja, não também argumentar para qualquer posição ruim, mas de fato desenvolver argumentação, mesmo que o aluno siga uma linha completamente diferente da minha, tá, então eu não seria tradicional, ou monocultural, certamente ou espero que não, meu objetivo é ao contrário, então eu sempre tento juntar. E intercultural porque eu trabalho com filosofia mais contemporânea e vinculada a teoria social, economia, teoria da democracia, então eu sempre trabalho autores de várias áreas com posições bastante diferentes, então eu acho que funciona muito bem aqui na UFABC em particular, porque os alunos em geral não são da filosofia, ou são parcialmente da filosofia, então acaba que esse diálogo entre eu não diria culturas talvez diferentes, mas muitas vezes, por exemplo, tem uma pessoa na sala que ou ainda está no BC&F, mas tem gente que está já na economia, ou nas relações internacionais, ou filosofia, ou às vezes engenharia, por algum motivo a pessoa tem interesse em engenharia, mas também em teoria crítica e aí é muito interessante que às vezes não é uma diferença talvez cultural entre eles, mas uma forma diferente de abordar questões ou objetos iguais e eu acho isso muito rico, aqui. Porque eu tenho um economista, para falar da questão, eu tenho às vezes uma pessoa que estuda psicologia, uma pessoa que está pensando aquele ponto de vista da pessoa que estuda relações internacionais e um filósofo e eles estão todos dentro de uma sala de aula discutindo a questão, então eu acho que funciona, esse embate de posições eu acho que tem sido muito frutífero nas salas, eu gosto muito da ideia de que não há só filósofos dentro da sala de aula, que em geral mesmo os filósofos tiveram uma formação interdisciplinar então de alguma forma vem a somar também.

S - Tendo presentes os princípios do PDI – Novo modelo pedagógico, inclusão social e interdisciplinaridade - como operacionaliza esses princípios na sua prática pedagógica?

N – No fundo eu acho que acabei antecipando a resposta dessa questão, porque eu acabei falando de interdisciplinaridade. Eu acho que é um pouco isso, eu acho que nem se o professor quiser ele consegue de alguma forma impedir essa interdisciplinaridade, porque como os alunos vêm primeiro, todos eles tiveram formações interdisciplinares já no início, mesmo que seja, por exemplo, eu vou dar uma disciplina obrigatória na filosofia, eu dou de ética ou política, que são temas por exemplo que em geral ética contemporânea, que são temas que acabam interessando pessoas de outras áreas da universidade, e aí eu já tendo a interdisciplinaridade, aí quando você tem várias pessoas já discutindo, o economista por exemplo vai dizer, tem essa questão econômica que também é relevante e as coisas começam a se juntar então na sala de aula eu acho que isso fica muito evidente. Agora, a inclusão social, eu acho que para mim a maior dificuldade é a leitura de texto, porque eu trabalho a partir de interpretação, discussão e leitura de texto e o interdisciplinar tem um outro elemento que talvez seja meu plano de pesquisa do que diretamente minha prática pedagógica, digamos assim, porque como eu falei, eu trabalho com teoria política contemporânea e tem uma certa junção entre teoria social, psicanálise, economia, direito, política, então em geral, os textos

que eu trabalho, tem um pouco dessas dimensões, então eles acabam já despertando talvez essa discussão de vários pontos de vista.

S - Na ausência de um modelo de formação continuada para os professores da Educação Superior, quais são, do seu ponto de vista, as atividades que poderão ajustar-se a uma formação continuada dos professores da educação superior, especificamente desta Universidade?

N – Posso fazer uma pergunta? Em geral as universidades tem um plano de formação continuada?

S – No geral não, e essa é uma grande preocupação porque entende-se que ela é necessária, um modelo específico não, aí o que nos começamos a discutir: os projetos, os congressos que o professor participa, seminários, palestras, se isso tem alguma ligação com as disciplinas e a prática pedagógica, se aproximam ou não, se mantem um diálogo.

N – No fundo eu fiquei na dúvida se haveria, eu nunca tinha pensado sobre nisso.

S – Claro que existe as universidades que promovem cursos em AD, tem as reflexões coletivas, os debates que é uma forma de formação continuada, porém outras nem isso tem, então é algo que hoje em dia inquieta muito por entendemos que isso é muito necessário, principalmente em uma universidade como essa que é interdisciplinar, que trabalha com discentes das classes mais populares até as classes mais altas, e como é a forma de diálogo professor aluno sem uma formação continuada, e até levando em consideração a formação do próprio professor.

N – Deixa eu pensar, no fundo eu acho que, e aí eu vou falar do ponto de vista específico da filosofia porque eu acho que tem talvez alguma especificidade frente as outras áreas. A gente trabalha muito com grupos de estudo, por exemplo: agora eu tenho algumas orientandas que estão estudando uma autora Benhabib, e alguns outros alunos que de alguma forma manifestaram interesse próximo a isso. O que eu faço, eu monto um grupo de estudos, eu reúno esses alunos para discutir textos, aqui como é uma universidade nova, grande parte desses alunos ainda são da graduação, mas eu participo desse tipo de grupo de estudos tanto aqui na UFABC, eu participo de um grupo de estudo que é interuniversidades que costuma acontecer na USP e eu participo de um grupo de estudos que ocorre num lugar que chama CEBRAP – Centro de estudos brasileiros de análise e planejamento, que também gente do direito, tem gente da sociologia, da economia e etc. E o que acontece nesses grupos de pesquisa que eu acho que são exatamente os lugares privilegiados em que na filosofia pelo menos, eu acho que não só na filosofia, talvez nas humanidades em que a gente discute textos que saíram recentemente sobre campos específicos de estudo, ou livros que a gente acha, que embora antigos, mas sejam centrais para aquela área, que, portanto para a formação do aluno são importantes, então nesses grupos de estudo eu acho que a gente consegue não só enquanto docente estar sempre discutindo em conjunto o que está acontecendo na área e desenvolvendo a própria pesquisa, porque certamente esses grupos estão vinculados a própria pesquisa individual de cada um, mas também uma certa forma de formar pesquisadores, porque aí você tem docentes no geral, alunos de iniciação científica, alunos de mestrado e de doutorado e todos discutindo juntos questões que de alguma forma, questões que de alguma forma estão relacionadas aos temas de interesse e eu acho que isso vai exatamente a esse momento



digamos de debate, discussão de textos que vai permitindo é ampliação sempre da formação, tanto dos mais jovens, quanto dos mais experientes, eu acho assim que a pesquisa mesmo nesses grupos de estudo tem um papel central, a pesquisa individual para mim também tem um papel muito importante, eu tenho um projeto individual de pesquisa que evidentemente tem haver com esses grupos de pesquisa com os quais eu colaboro e que eu vou desenvolvendo, que eu vou apresentando em congressos específicos, tanto no Brasil, como fora e assim por diante, então eu acho que o que acontece que essa atividade de pesquisa acaba sempre levando a gente a ampliar o conhecimento, sempre lê e discutir coisas novas, questões novas e pelo menos no meu caso eu tento sempre trazer isso para a sala de aula em geral. Nem sempre isso funciona, nem sempre da para casar também, as vezes o curso é sobre um tema que não é exatamente a pesquisa daquele momento, mas é claro que acaba tendo algum tipo de relação e sempre vai trazendo algum conhecimento novo, mas o que eu sempre tento fazer é montar cursos que estejam muito próximos a temas que eu tenha pesquisado recentemente, até porque eu acho que a dinâmica do curso fica melhor e eu consigo trazer para os alunos aquilo que eu saiba de melhor na minha área.

S – Alguns teóricos que eu tenho dialogado dentro da minha pesquisa (Imbernóm, Nóvoa), eles defendem a ideia que no século XIX nós tínhamos uma formação tecnicista, aí nós avançamos no século XX onde a formação inicial já estava estabelecida e tem um bum da formação continuada, ela avança, avança muito, passa a se dar o valor de fato que ela merece, entende-se que ela é realmente necessária, porém ao chegar no século XXI acontece um retrocesso, e aí que vem a minha inquietação: A professora como sendo docente no século XXI, iniciando em uma universidade federal do ABC a pouco mais de uma ano, ou seja, uma universidade que está no topo e sendo uma de referência aqui no Brasil, a professora acredita que houve esse retrocesso na formação continuada, concorda?

N: Eu não sei assim um diagnóstico, o que eu acho talvez, em particular na UFABC, eu tenho a impressão que quase todos os professores, senão todos os professores são contratados em regime de exclusividade, o que significa que a gente não só dá as horas aulas, como também no tempo em que não estamos dando aula a gente está em principio vinculado exercendo alguma atividade de pesquisa, eu acho que aqui dentro da universidade, pelo menos com grande parte dos professores que eu converso, atividade de pesquisa de fato que pra mim parece ser essa atividade que permite a formação continuada e etc ela é muito forte, agora, eu acho que no fundo se a gente for olhar para o começo, para o início da institucionalização da universidade do Brasil, a gente inclusive vai perceber que até aqui em São Paulo, particular, o que a gente observa não por opção de universidade diretamente, a criação de instituições por exemplo a faculdade de direito, faculdade de medicina, faculdade de engenharia, ela não tinha exatamente o objeto criar um ambiente acadêmico de ampliação de pesquisa diretamente, mas me parece mais ambientes em que você poderia formar engenheiros, advogados e médicos, por exemplo, por que era necessário uma mão de obra e uns certos profissionais, então talvez seja isso que você esteja chamando em um primeiro momento uma preocupação menor com a formação continuada e mais técnico, digamos, fazer com que a classe média tivesse um lugar para se formar, porque até então ela iria para a Europa, ou o que fosse, e pudesse fazer essa formação aqui e pudesse atuar profissionalmente no Brasil. Eu acho que com a criação das universidades a partir do século XX isso começa um pouco mudar mesmo, eu acho que começa a se institucionalizar um certo ambiente de pesquisa e o Brasil começa a produzir de fato pesquisa, publicações e etc. Eu concordo que no século XX você tem essa institucionalização da universidade como ambiente de pesquisa. Não só de pesquisa evidentemente, pesquisa, ensino e extensão, mas digamos uma instituição que se diferencia de

forma clara do que seria escola, por exemplo. A escola passa aquele conhecimento mais ou menos pronto, mais ou menos estabelecido para os alunos e a universidade, como sendo não só um lugar de ensino, mas um lugar que está sendo ensinado e está sendo também produzido, então não só passar o conhecimento adiante, mas uma produção de conhecimento. Acho que é isso que você está querendo dizer de formação continuada, de continuar produzindo conhecimento e não só passar digamos algo que esteja em uma apostila.

S – Sai do convencionalismo e ir em busca de algo inovador?

N – Sim, ir atrás de desenvolvimento e pesquisa. Eu que de fato isso se institucionaliza de forma mais clara no século XX e claro que com muitas diferenças regionais e assim por diante. Eu não sei se da para dizer se no século XX não tem uma certa quebra disso.

S – Na verdade ele não diz que quebra, ele diz que estagna, ela para, ela deixa de trazer novas inovações, ela deixa de continuar avançando e isso de certo modo é uma preocupação.

N – No Brasil em particular ou em geral?

S – No Brasil, porque a principio, se você direcionar o olhar para fora, você vai ver que eles continuam indo em busca e o Brasil a gente tem uma grande dificuldade com o ensino superior.

N – Eu não sei, não tenho um diagnóstico em minha cabeça, então vou falar o que eu acho assim de primeira impressão.

S – Veja pelo próprio contexto que a professora vive, aqui dentro da UFABC, vamos analisar o micro.

N – Aqui eu acredito que não existe o retrocesso, eu percebo no corpo docente um engajamento com a pesquisa e com a criação do conhecimento e assim por diante. Agora o que eu acho é que no Brasil o que talvez seja uma coisa não particular da Universidade, mas no contexto nacional é que foram criadas muitas universidades recentemente. Ou seja, universidade era muito restrito. Era só para uma certa classe média que ia se formar naquelas posições digamos que dão um pouco de bum no país. E eu acho que recentemente o que aconteceu foi uma ampliação enorme das universidades em quantidade tanto das universidades públicas, quanto das instituições privadas e eu acho que de alguma forma a gente está ainda tentando se adaptar de alguma maneira a isso porque no fundo a gente vai de um sistema que tinha pouquíssimas universidades, de repente você tem um acesso muito maior a universidade – claro ainda muito restrito – mas, já muito maior do que antes e eu acho que não só as pessoas que chegam a universidade não tiveram acesso a formação e então muitas vezes a universidade acaba assumindo o papel que deveria ter sido da escola antes, por exemplo: leitura de textos etc, e a universidade acaba assumindo este papel na medida em que ela acaba se propõe a inclusão social, o que eu acho central, mas eu acho que talvez em algumas instituições privadas, este papel da pesquisa não seja tão forte, eu acho que talvez nas públicas e principalmente nas que tem dedicação exclusiva do professor, ela é muito mais forte e propicia muito essa pesquisa e formação continuada.

S – Analisando a forma de ingresso da UFABC do docente, a professora acredita, levando em consideração o todo que é necessário para ser professor aqui, ele é contratado como pesquisador ou como docente?

N – Eu não sei em todas as áreas, eu tenho a impressão de que aqui inclusive há uma preocupação muito maior com o ensino do que em outras universidades com as quais eu já trabalhei. Eu sei, por exemplo, entrando vai, nos detalhes do concurso, em geral você tem uma prova didática, você tem uma prova escrita, e você tem uma arguição do memorial ou do seu projeto de pesquisa. Em geral são essas três provas. Então sempre tem um princípio né, eu acho que quase em todos os concursos, pelo menos os que eu sei, todos tem essa prova didática, o que já apontaria para a importância do ensino, digamos assim, para a entrada do professor, eu não estou aqui só como pesquisador, eu estou aqui como professora. E pelo menos na filosofia, o que eu acho que também é uma especificidade e não sei nem se te ajuda tanto assim, mas por exemplo em várias universidades, essa prova didática é muito pouco importante, com relação a análise do currículo, que acaba tendo um peso muito maior, o que aqui não acontece, aqui você tem um peso muito maior para a prova didática, inclusive o critério de desempate entre as provas é a prova didática e em filosofia a prova didática o que acaba sendo analisado as vezes é mais a capacidade de montar uma argumentação, do que de fato o elemento didático do professor, que acaba sendo as vezes deixado como pouco relevante, eu acho que aqui na UFABC, pelo menos eu tenho percebido isso, a ênfase no didático, pelo menos a min foram feitas perguntas já no concurso sobre interdisciplinaridade e etc, que eu achei que mostraram pelo menos um certo preocupação já na contratação com isso.

S – Com o papel docente?

N – Isso, de formar, de passar o conhecimento de formar pesquisadores que sejam interdisciplinares e que tenham de fato essa capacidade de transitar de alguma forma entre áreas, é o que eu acho que é analisado nos próprios concursos para os docentes, uma certa capacidade de transitar entre áreas. Aqui eu acho que tem uma preocupação bastante grande com a docência no sentido de ensino.

S – Algumas questões vão surgindo, Professora, e não segue necessariamente a ordem do roteiro, mas são decorrentes das inquietações no discurso da professora..

N – Claro, eu acho ótimo, acho que funciona bem.

S – Como a professora vê a questão da formação docente para o magistério, porque principalmente em uma universidade como esta, analisando os dois lados - BC&T e BC&H – é algo que eu sempre me pergunto, qual é a visão do professor (ar) com relação a isso. Pois muitos não têm essa formação para a docência. Ele entra como docente, mas ele tem a formação para a docência, não que seja necessária uma licenciatura, mas de algum modo você resgate isso de suas vivências, como a professora vê isso?

N – Eu acho que de fato essa é uma questão muito relevante, eu nunca fiz licenciatura, eu gosto muito de dar aula, não sei se os alunos acham que a didática é boa, espero que sim, mas eu acho que de fato em concursos, até pelas próprias exigências de concurso, ou seja, currículo, publicações, o doutorado, a ênfase embora tenha essa prova didática, embora ela

seja aqui bastante importante no ABC, digamos que essa parte de pesquisa ela acaba de alguma forma sendo um quase que um corte, e isso as vezes acaba fazendo eu acho com que entre professores ou na verdade pesquisadores que de repente se tornam professores. Não era o meu caso, porque eu já tinha dado aula em outro lugar, mas quando eu entrei nesse outro lugar, foi o que aconteceu, até então eu tinha feito pesquisa, no máximo dado palestras, ou feito conferências, mas nunca tinha dado aula diretamente. Eu acho que pode ser uma tarefa difícil para os professores e eu acho que é uma tarefa que todos têm que se engajar e tentar de alguma forma realizar bem e aqui tem um agravante, porque eu dou aula também não só para o BC&H, mas também para o BC&T, o que eu achei que é muito difícil, porque você tem que tentar montar e isso eu acho umas das especificidades mais interessante da UFABC. Como eu não só não dou aula só para a filosofia eu dou aula para outras pessoas de outras áreas das humanas, como eu dou aula também para pessoas que vão ser futuramente, que vão se formar no BC&T, e depois vão ser ou engenheiros, ou físicos e assim por diante, eu tenho sempre a preocupação de na hora de apresentar a questão, fazer com que essa questão seja palatável para aquelas pessoas com as quais eu estou dialogando, mas eu acho que isso é uma coisa que se aprende na prática, eu não fiz a licenciatura para dizer, mas eu acho que teria ajudado bastante e diminuído digamos boa parte do meu trabalho no início, porque foi exatamente essa tentativa de tentar criar uma linguagem que seja rigorosa do ponto de vista da análise do autor, do tema que eu estou discutindo e ao mesmo tempo compreensível e interessante para aqueles que estão me ouvindo. Eu acho que a licenciatura pode ter uma tarefa muito interessante nisso, eu só não saberia dizer de fato qual, porque eu não fiz. Eu inclusive tive que me debater muito com este elemento didático e de preparação de aula e etc, para conseguir fazer isso.

S – Anteriormente nós já entramos na questão dos projetos de pesquisa, a professora já até meio que respondeu, mas aí vamos ver se nós conseguimos complementar um pouco, assim, em que medida os projetos de pesquisa em que participa contribuem para a sua formação continuada e para a sua prática pedagógica?

N – É, eu acho que não só os projetos de pesquisa, os projetos de pesquisa individual, eu acho que eles contribuem muito na medida em que eu vou estudando algum tema, e eu vou sempre me atualizando e de alguma forma isso aparece em sala de aula, porque eu vou articulando, eu consigo fazer a articulações entre os autores, de outras questões que vão surgindo e de alguma forma eu consigo ampliar um pouco o horizonte, não só da disciplina, mas a partir das questões. Agora, eu acho particularmente interessante o desenvolvimento digamos da prática pedagógica, esses grupos de pesquisa não individuais, mas entre pesquisadores de fases diferente do número de pesquisa. Porque eu estou dizendo isso, porque eu participo desses grupos agora como docente, mas eu participei deles lá atrás como aluna de iniciação científica. Então nesses grupos em que você dialoga com pessoas que não estão pesquisando a mesma coisa, em que você tem que apresentar a sua leitura daquele texto, apresentar seminários, defender seu ponto de vista, se fazer entender e para pessoas não só com interesses diferentes, mas com formações diferentes no grupo. Isso acaba de alguma forma, ou pelo menos eu acho que no meu caso ajudou muito, a desenvolver acho que essa, ou pelo menos tento desenvolver essa capacidade de tentar explicar pensando no seu interlocutor. Porque a pessoa de Iniciação científica tem que entender o que você disse. E quando você é de iniciação científica você, tem que tentar entender o que o outro diz, então você começa já de cara, tentando ter que fazer um pouco essa linguagem comum, então eu acho que esses grupos, tanto pela interdisciplinaridade, como por juntar pesquisadores juniors e sênior, eles permitem que a gente vá desenvolvendo isso um pouco desde o começo, embora não esteja

dando aula, vai desenvolvendo um pouco essa capacidade de entender o que o outro está falando e tentar explicar de uma forma que a outra pessoa entenda, que eu acho que é um dos desafios da docência.

S – Já que nós voltamos aí um pouquinho na interdisciplinaridade, a professora acredita na interdisciplinaridade?

N – Eu acredito muito, eu acho que em particular na Filosofia ela é muito clara, pode não parecer em um primeiro momento, mas em geral se a gente for pensar a filosofia em grandes áreas, uma área estética, o que é estética, é uma determinada discussão sobre arte, ou seja, uma vinculação direta entre filosofia e a arte, o que é o belo, uma certa reflexão sobre o que é a arte, o que é o belo, quais são os padrões e assim por diante. Ou teoria do conhecimento, que é outra área da filosofia, ela vai discutir qual é o estatuto da ciência, como se dá o desenvolvimento da ciência, o que significa verdade, então ela vai se debruçar digamos assim sobre a produção científica e não é atoa que grande parte dos filósofos na modernidade era tanto cientista, pelo menos boa parte dos cientistas também era filósofo, ou na minha área, ética e política, ou teoria social, eu vou sempre estar debruçada sobre textos como Verber, Zimel, Bourdieu, que são autores da sociologia ou da política ou etc, porque eu acho que a filosofia não tem um objeto próprio, eu acho que a filosofia talvez seja uma reflexão sobre outros objetos, ou a arte, ou a ciência ou a ética, ou a política. Então eu acho que a filosofia tem um caráter que é interdisciplinar quase de início, aí minha área mais específica, direito, política, economia. Claro que não sou especialista em nenhuma dessas áreas, mas a partir do ponto de vista da filosofia, eu estou sempre em contato com o que está sendo produzido nessas áreas.

S – O diálogo é muito grande?

N – Isso, embora eu acho que em muitos departamentos de filosofia isso não fica claro, e aqui a gente não tem departamentos, mas em outras universidades está interdisciplinaridade não fica clara, mas eu olhando para a filosofia eu sempre acho que ela se dá, o objetivo é muito menos pensar questões e objetos que muitas ou quase todas vezes está vinculado em outras áreas. Eu acho que no caso específico da filosofia a interdisciplinaridade é central, é de fato algo que eu acredito. Acredito inclusive que daria para juntar, agora tem o BC&T e o BC&H. Não é atoa por exemplo que tem filosofia no BC&T e estou dando curso agora de bases epistemológicas da ciência moderna que uma das questões centrais é exatamente esse debate sobre o que é ciência e eu estou o tempo todo usando elementos da química, elementos da física, para tentar pensar. É claro que eu não me atrevo a entrar nas teorias, mas algumas discussões sobre essas áreas então mesmo em áreas de ciências naturais. O diálogo, não só possível como acho bastante frutífero, acho que dá muito certo juntar.

S - Como a UFABC e o professor, como docente da Universidade, concilia a questão da necessidade de produção acadêmica e a cultura dos rankings, (qualidade e excelência) com os princípios institucionais da inclusão social? Vou tentar explicar um pouco melhor: Nós temos o PDI e ele tem a princípio dois discursos – um a inclusão social como missão - e o outro, são os rankings – a UFABC já atingiu um certo patamar, em qualidade e excelência e se você for olhar, soa até um discurso meio neoliberal, ela não quer descer do ranking, ela não quer perder essa posição que ela atingiu, ao contrário ela quer subir, aí como a professora vê essa questão da inclusão social e essa posição dos rankings?

N – Eu não vejo um problema diretamente na posição dos rankings e etc, mas eu acho que muitas vezes a gente tem um tipo de incentivo à pesquisa que é um tanto quantitativo, publicar artigos e etc e etc, que muitas vezes enfatiza pesquisas que direciona em si a ampliação dos conhecimentos sobre pequenas especificidades de alguma coisa que eu acho muito interessante e etc. Eu não acho que as duas coisas se contrapõem pelo seguinte motivo, eu acho que da para pensar e acho que a UFABC tenta fazer isso, eu não sou das áreas que faz isso e não sei dizer se de forma bem sucedida ou não bem sucedida, mas de tentar pensar a pesquisa, não a utilidade da pesquisa, mas como a pesquisa pode contribuir de alguma maneira para a própria inclusão, ou pesquisas por exemplo, transferência de conhecimento, transferência de tecnologia, estou pensando também. Ou seja, uma pesquisa que não esteja simplesmente voltada para as especialidades, mas que também esteja com um olho na própria realidade na qual ela ocorre e que permita, portanto, uma certa transferência de conhecimento, uma certa transferência de tecnologia. Ai o Daniel saberia falar muito melhor, no caso por exemplo da extensão da Universidade, eu acho que da para juntar pesquisa e inclusão social e talvez a extensão tenha um papel bastante importante, pensar como a universidade pode contribuir.

S – Mas aí no caso da professora em si, eu acredito que como em qualquer Universidade, dentro da academia, exista lá a obrigatoriedade da produção, a professora consegue conciliar isso, mais a questão da inclusão, vossos alunos, considerando até que grande parte destes alunos são oriundos de classes populares?

N – Eu vou dizer que eu acho que a UFABC, não só a UFABC, porque eu acho que isso não é específico, tempo é escasso, para você fazer isso que eu sugerir de acompanhar um pouco mais de perto os alunos, tentar ajuda-los de alguma forma a desenvolver algumas das coisas que ficaram pendentes do ensino médio e tentar formar esse aluno que em geral não teve o acesso à formação mais adequada antes da entrada da universidade isso demanda tempo e sim, esse tempo pode ser um tempo que acaba saindo do tempo que você teria para publicar, para fazer pesquisas.

S – Ou vive versa?

N – Isso, ou alguns professores enfatizam mais um lado, alguns enfatizam mais o outro, eu acho que de fato há essa diferença, mas, como no fundo a gente aqui da bastante aula, mas eu acho que não são tantas aulas e não são na filosofia pelo menos tantos alunos. Nessas disciplinas do bacharelado interdisciplinar são muitos alunos e esse acompanhamento fica muito mais difícil de fato de ser feito, quando são disciplinas da filosofia, são disciplinas em geral com dez, vinte alunos, então eu consigo fazer isso e, consigo conciliar minhas atividades de pesquisa, mas o que eu posso dizer é que isso exige muito mais que em geral 40hs semanais, mas eu não sinto digamos uma pressão da universidade, de cima para baixo com relação as publicações, é mais de fato, é importante não só para o ranking da universidade, mas do próprio pesquisador, ou seja, para conseguir os financiamentos, para conseguir continuar a pesquisa, se você não produz, você sai fora, então no fundo o interesse do pesquisador em estar bem no seu próprio ranking de pontuações, acaba coincidindo com o da universidade de estar bem no ranking. Eu acho que da para conciliar, tá, eu acho que pela quantidade de aulas que a gente dá e etc, e claro que vai ter momentos em que talvez um lado prejudique o outro, eu acho que pode ser, pode ser que tenha momentos que o professor enfatize a área da pesquisa e acabe de alguma forma não dando tanta atenção como talvez

fosse necessário para alguns alunos, mas acho que também não é talvez uma tensão, mas não necessariamente uma contradição.

S – Anteriormente nós falamos de obstáculos e agora a professora falou de tempo, agora é uma inquietação minha, como a professora enxerga a questão da quadrimestralidade, é um obstáculo, ela contribui, ou ela prejudica a questão da inclusão?

N – Do ponto de vista da inclusão eu não sei responder, o que eu posso dizer, e aí eu vou dizer uma opinião muito particular de uma pessoa que está aqui a muito pouco tempo e que portanto talvez ainda não tenha se acostumado plenamente com o esquema quadrimestral. Eu acho que a ideia é interessante. Porque a ideia pelo menos até onde eu sei dos quadrimestres é permitir de alguma forma o contato dos alunos com uma maior quantidade de questões, de temas, de disciplinas, para que eles tenham uma formação mais ampla, mais plural, que eu acho bastante interessante. Do ponto de vista e, no entanto do professor, que é o que eu vou falar agora, o que acontece no geral é que agente acaba tendo que dar digamos cursos, mais são mais curtos, ao invés de geral 15, 16 aulas, você tem 12 aulas no quadrimestre, o que significa em geral que você vai ter que aprofundar menos em algumas coisas que você poderia aprofundar no semestral. Isso é um problema? Não necessariamente, você vai ter que no fundo deixar alguma coisa de lado e fazer um curso de 12 aulas ou que de para você chegar ao nível de aprofundamento desejado em 12 aulas e não em 15 e você acaba tirando uma coisa ou outra. É difícil fazer isso, muitas vezes o que acontece é que a gente acaba tendo que passar um pouco mais rápido, pelo menos no meu caso pessoal, acabo passando um pouco mais rápido por alguns temas que valeria a pena destrinchar e aprofundar um pouquinho mais. Mas isso eu acho que é uma questão mais de costume do que um problema, a gente tá em geral acostumado com um semestre, eu né, que estou aqui pouco tempo, então você pensa em um curso e aí você tem que ir tirando algumas partes porque se você quer aprofundar, então você tem que ir tirando algumas partes, porque se você quer aprofundar, você tem que por menos questões por exemplo, para poder aprofundar, pelo menos naquelas que você se propõe a discutir. Dá para fazer, dá para fazer, mas eu acho que mais tempo me permite entrar mais a fundo com os alunos em algumas coisas. Você vai construindo no fundo eu acho, desde o começo do curso até o final você vai construindo um trabalho com os alunos. E eu gosto, quando vai chegando mais para o final do curso, você vai percebendo que você montou junto com os alunos um certo estoque de questões, um certo conjunto de argumentos que vai fazendo algo fluir e aí no fundo eu prefiro os cursos mais longos do que os cursos mais curtos e eu acho que para os alunos é muito corrido, porque são várias disciplinas, e são pro-baraco, um acréscimo de 50% de trabalhos e provas em relação a dois semestres, três quadrimestres, 50% a mais de avaliações. Eu tenho as vezes a impressão que male má começa o quadrimestre e já está terminando. Eu ainda não consegui me adaptar plenamente e vejo uma certa correria dos alunos para conseguir se adaptar também no sistema quadrimestral.

S – Eu vou insistir mais um pouquinho, quando a professora fala da questão da dificuldade de aprofundar mais em determinados temas, a necessidade que teria disso, isso contribui, pode vir a contribuir pra dificuldade dessa questão da inclusão também, ou não? Porque inicialmente a professora fala que tem necessidade de dar uma atenção maior para os alunos que tem uma dificuldade maior, aí se a professora de certo modo já vê que é obrigada a não aprofundar tanto em determinados temas, já decorrente do tempo, mas e esse processo da inclusão, não fica prejudicado aí?

N – Pode ser..

S – Essa questão da quadrimestralidade não estava no texto, mas de acordo com o discurso dos professores no geral, é algo que está despertando bem minha atenção. Eu não tinha essa preocupação, não tinha mesmo, confesso que para mim achava bem dinâmico, bem interessante essa questão da quadrimestralidade, porém depois você começa a despertar a atenção para isso, porque você vê que é meio recorrente a questão de um certo desconforto com relação a quadrimestralidade e a inclusão, ela fica prejudicada?

N – Eu acho que talvez ela fique, eu não saberia dizer se faria diferença o quadrimestre do semestre.

S – Mas nas suas aulas, vamos lá para a sala de aula agora..

N – O que eu tenho é menos tempo para acostumar ou discutir com os alunos os textos, por exemplo se eu for tratar um determinado tema, aí eu trago alguns textos pra sala, vou trabalhar alguns textos em sala, aqueles que tem um pouco mais de dificuldade de ler, é claro, eu vou trazer menos textos para um curso de 12 aulas, do que para um curso de 15 aulas, então eu até consigo aprofundar o que eu quero, eu consigo garantir um nível de aprofundamento, mas o que eu tenho que fazer para eu conseguir isso, eu tenho que restringir um pouco mais o conteúdo do curso. Por exemplo, se eu ia tratar de quatro autores em 16 aulas, eu trato de 3 em doze e tiro por exemplo um, mas se eu quiser aprofundar nesses autores da mesma forma que eu iria em um curso semestral. O que eu acho é que talvez, aí é uma impressão, porque veja eu estou aqui a pouco mais de um ano e dei um quadrimestre diretamente às disciplinas obrigatórias de filosofia, depois disso eu tenho dado disciplinas nos bacharelados interdisciplinares em particular do BC&T, então eu ainda não saberia comparar também, mas o que eu vou dizer é o seguinte, eu acho que os alunos tem menos tempo para ler as coisas e para aprofundar naquilo naqueles três meses que acabam terminando um pouco rápido, então eu acho que aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, acaba de fato tendo uma dificuldade um pouco maior.

S – Acaba ficando prejudicado?

N – O que eu tenho feito sempre é aquilo, acabo dando atividade logo no começo, que se eu deixo para muito depois, como o tempo é curto eu só percebo quem tem mais dificuldade no fim do curso, então o ideal é perceber isso antes e ir trabalhando com o aluno. Agora, é claro que um trabalho mais longo, permitiria um resultado maior.

S – Para ir finalizando, em linhas gerais, como a professora caracteriza o modelo UFABC face aos modelos tradicionais de universidade/educação superior?

N – Como eu disse, eu estou aqui a pouco tempo, então é uma impressão muito ainda crua.

S – Mas a professora já tem experiência de uma outra universidade..

N – Sim, mas é uma pós-graduação e não dá para comparar diretamente. Eu gosto bastante da ideia de interdisciplinaridade, eu acho muito interessante que os alunos possam prestar o ENEM e que possam entrar em grandes áreas e que possam em um primeiro momento cursar disciplinas diárias, distintas, mas primeiro, é muito difícil para o aluno, porque eu lembro você



sai do ensino médio que você tem um número x de matérias e você tem de escolher já uma coisa muito específica e eu acho que a ideia de ter grandes áreas no BC&T e no BC&H no qual os alunos ingressam e conseguem cursar disciplinas distintas e a partir já desse contato direto com as diferentes áreas e conseguir ir percebendo quais são os temas de interesse é bom, porque permite que o aluno tome uma decisão já mais informado sobre o que ele quer, caso ele queira fazer o bacharelado específico depois e ele não queira parar e mais do que isso, eu acho que permite uma certa, pelo menos até onde eu percebo no ano que eu estou aqui, essa interdisciplinaridade que é particular da UFABC, eu acho que tem também uma universidade no sul da Bahia, o que eu percebo é que muitas vezes ela impede uma certa especialização precoce, as vezes o aluno entra em qualquer disciplina que seja, daí da uns dois anos, o aluno começa a fazer iniciação científica e de repente deu 10 anos e ela está estudando aquela coisa específica desde o início e eu acho que essa certa gama interdisciplinar ela permite uma inter-relação entre as áreas que permite a formação de pesquisadores mais preparados e menos especializados, eu acho que as vezes a especialização é importante, evidentemente, mas quando ela é precoce eu acho que ela acaba impedindo de fazer uma pesquisa mais interessante, eu vejo com muito bons olhos esse caráter interdisciplinar e essa certa organização da Universidade, ainda que em grande medida isso significa que por exemplo que poucos alunos entrem depois na filosofia. Porque como as pessoas entram em grandes áreas dentre as quais está economia, relações internacionais, em geral no caso das humanidades os alunos tendem a ir para essas áreas específicas e aí a gente tem menos alunos na filosofia. Então digamos do ponto de vista da filosofia, tem esse problema, mas isso é uma questão pouco relevante, do meu ponto de vista. Pra formação dos alunos pelo menos o que eu tenho visto até agora é muito frutífero, não sei se você irá fazer entrevista com os alunos...

S – Então, o ideal seria uma quali-quantitativa, mas não vamos ter folego e vai ficar para o doutorado, muitas e muitas inquietações. No decorrer da pesquisa já vimos que o tempo era muito curto.

N - O que dizem é que às vezes eles ficam um pouco .... quando você entra já em um lugar que está um pouco estruturado você vai seguindo aquilo, aqui os alunos entram e tem aquela gama de matérias em que você tem uma liberdade muito maior para organizar o que você vai fazer e isso é excelente eu acho, porque permite de fato uma formação muito mais ampla, muito mais interdisciplinar, mas eu acho que gera uma inquietação muito maior também. Talvez isso seja perceptível em uma entrevista posterior.

S – A ideia é continuar, porque é uma universidade nova, não tem muitas pesquisas sobre e isso acaba limitando um pouco o trabalho e você acaba aprofundando muito mais. Por um lado é bom, para mim é excelente, mas precisaria de mais folego e é coisa que você não tem e o recorte é necessário.

Só para fechar, a Professora considera a UFABC elitista, hegemônica?

N – Eu acho que... elitista você diz o que? Ingresso???

S – Ingresso, permanência, num geral..

N – Eu acho tenho a impressão, e aí eu não tenho base de comparação com as outras universidades, mas eu tenho a impressão que a UFABC tem uma preocupação com a inclusão

social que está presente em muitas das atividades que ela faz que acaba tentando garantir essa não evasão e essa permanência dos alunos no curso e eu acho que isso é muito presente, acho que tem aqui várias políticas que vão sendo implantadas nessa direção e eu acho que elas tem sido bem sucedidas e no entanto eu acho que o que acontece hoje, mas eu não sei dados e nada disso, mas eu imagino que grande parte dessas políticas dependem de bolsas de auxílio, moradia e etc, sem as quais é muito difícil você conseguir que um aluno que precise trabalhar e que tenha dificuldades financeiras, de fato consiga se dedicar minimamente as atividades que ele precisa exercer dentro da universidade e com o corte de orçamento eu acho que isso pode vir a ser bem prejudicado, não sei se já está muito prejudicado, não sei se os cortes já tenham acontecido, mas eu diria o seguinte, eu acho que há uma preocupação na UFABC grande, eu pelo menos eu percebo isso nos professores, eu percebo isso das próprias administradoras da universidade de garantir a inclusão. Eu acho que é uma universidade que até onde eu tenho visto, ela é muito mais aberta ao diálogo com alunos e etc do que várias outras universidades, mas eu não sei até que ponto, por exemplo, essa preocupação em não ser elitista vai conseguir se concretizar diretamente ou efetivamente, porque eu não sei a partir de agora, por exemplo, se a universidade vai dispor de recursos.

S – Então a professora acredita que existe a preocupação em não ser elitista?

N – Eu acho que sim e eu acho que há uma tentativa de fato ampla da Universidade de... tem curso e etc..

S – Então distancia aí de um formato de universidade neoliberal?

N – Eu acho que sim, eu acho que tem essa preocupação com a inclusão, não só no papel, mas eu percebo isso nas políticas, eu percebo isso em conversas com professores, com administradores da universidade, mas eu não sei até que ponto, na medida em que isso depende de verbas e etc e não só de boa vontade, embora só a verba não garanta né, precisa ter também à vontade.

S – Tem que caminhar juntas, né? Fala-se tanto em qualidade e excelência, fala-se tanto em inclusão, caminham juntas?

N – Eu acho que elas podem caminhar juntas, pelo contrário, a particularidade das universidades federais que tem sido criadas, eu acho que para ser inclusiva de verdade, ela precisa ser de excelência. Porque você precisa permitir o acesso de uma população que não tinha acesso à universidade e você tem que garantir que o ensino e a pesquisa daquela universidade sejam de ponto, porque você vai conseguir inserir aqueles alunos no que há de melhor na pesquisa. Se você não tiver boa pesquisa aí você inclui em uma coisa que não é exatamente a melhor, então eu acho que tem que estar junto, o problema é conseguir que esteja, têm todas essas dificuldades.

