

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVANA MALUSÁ

MEMORIAL

O DESPERTAR DE ALICE: reflexões de um desempenho
acadêmico e profissional docente

Uberlândia-MG
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVANA MALUSÁ

MEMORIAL

O DESPERTAR DE ALICE: reflexões de um desempenho
acadêmico e profissional docente

Documento apresentado à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, conforme art.3º da Portaria MEC nº 982, de 03/19/2013 e a Resolução UFU/Condir n. 3, de 03/2017 e Republicada conforme Resolução nº SEI 05/2018/Condir de 22/08/2018.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Banca Exame de Titularidade

Titulares

Carlos Alberto Lucena – *Coordenador/Presidente*
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ilma Passos Alencastro Veiga – *Titular Externo 1*
Centro Universitário de Brasília (UNICEUB)

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro – *Titular Externo 2*
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Selva Guimarães – *Titular Externo 3*
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Suplentes

Robson Luiz França
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

José Carlos de Araújo – *Suplente Externo*
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

A todas as Alices

Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje!

E ontem tudo era exatamente como de costume.

Será que fui eu que mudei à noite?

Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me

levantei hoje de manhã?

Estou quase achando que posso me lembrar de me

sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a

mesma, a próxima pergunta é:

“Quem é que eu sou?”.

Ah, *essa* é a grande charada!

(Alice no país das maravilhas)

De mãos dadas com Deus, sempre!

RESUMO

Neste registro procuro destacar os principais acontecimentos que marcaram minha história profissional e acadêmica construída na interação com outras histórias e práticas compartilhadas. O objetivo é apresentar e analisar minha trajetória profissional no ensino, pesquisa, extensão, gestão e de outra natureza, visando atender aos requisitos institucionais para a promoção na carreira docente, da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conforme a Portaria n.º 982, de 3 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, e o disposto na Resolução n.4/2014, do Conselho Diretor desta Universidade. Formada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep cursei também por lá meu Mestrado e Doutorado. Iniciei minha carreira dando aulas em diferentes espaços ligados aos metodistas especificamente nas cidades de Lins, Birigui e São Bernardo do Campo. Mas a vida me trouxe para Minas Gerais e, a partir daqui, fixei-me profissionalmente na UFU, naquilo que me traz imensa satisfação: a docência, a pesquisa e as relações acadêmicas, que me levaram, por exemplo, a conduzir dois projetos importantes para a instituição – e certamente para o meu país – ao contribuir com a formação de novos doutores em educação nos Estados do Amapá e Piauí. Orientei alunos, publiquei, colaborei com a instituição através de seus vários colegiados e desafios por eles propostos. Esse memorial é o resultado das minhas inquietações e dos sonhos que me conduziram até aqui.

Palavras-Chave: Memorial; Ensino; Pesquisa; Extensão; Gestão.

ABSTRACT

In this document I aim to bring out the main events that have impacted my professional and academic history, built on interaction with other histories and shared practices. My goal is to present and analyze my professional career in teaching, research, extramural projects, management and of other nature, in order to satisfy the institutional requirements for promotion in the teaching career, from Associate Professor IV to Full Professor at the University of Uberlandia - UFU, in accordance with Order No. 982 of 3 October 2013, of the Ministry of Education, and the provisions in Resolution No. 4/2014 of the Board Director of this University. Graduated in Education at the Methodist University of Piracicaba - Unimep I also attended my Masters and Doctorate there. I initiated my career by teaching in different institutions related to the Methodists particularly in the cities of Lins, Birigui and São Bernardo do Campo. However, life brought me to Minas Gerais and, from then on, I established myself professionally at UFU, in an area that provides me great satisfaction: teaching, research and academic relations, which led me, for example, to conduct two important projects for this institution - and also for my country - by contributing to the formation of new doctors in education in the States of Amapá and Piauí. I mentored students, published books and collaborated with the institution through its various committees and challenges proposed by them. This memorial is the result of my worries and dreams that guided me here.

Keywords: Memorial; Teaching; Research; Extramural projects; Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Primeiras produções científicas.....	40
Quadro 2: Relatório das atividades docentes – Progressão Horizontal de Prof. Adjunto II para Prof. Adjunto III, tendo como referência a Resolução nº 03/2004, do Conselho Diretor. Biênio 2005-2007.	51
Quadro 3: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 5ª reunião de 12/04/2007....	52
Quadro 4: Relatório das atividades docentes – Progressão Horizontal de Prof. Adjunto III p/ Prof. Adjunto IV, tendo como referência a Resolução nº 02/2007 do Conselho Diretor. Biênio 2007-2009. Demonstrativo geral de pontos/média.	53
Quadro 5: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 1ª reunião de 26/03/2009....	53
Quadro 6: Relatório de atividades docentes – Progressão funcional de Prof. Adjunto IV para Prof. Associado I, fundamentado na Resolução 13/2007 do Conselho Diretor/UFU, biênio 2009-201.	54
Quadro 7: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 7ª reunião de 20/10/2011....	55
Quadro 8: Relatório das atividades docentes – Progressão Funcional de Prof. Associado I para Prof. Associado II, fundamentado na Resolução 13/2007 do Conselho Diretor, biênio 2011-2013.	55
Quadro 9: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 5ª reunião de 01/04/2013....	56
Quadro 10: Relatório das atividades docentes – Avaliação de desempenho - Progressão na carreira de Magistério Superior, fundamentado na Resolução 004/2014 do Condir/UFU, biênio 2013-2015.....	57
Quadro 11: Parecer da Comissão Específica e aprovação do Confaced na 3ª reunião de 16/04/2015.....	58
Quadro 12: Relatório das atividades docentes – Avaliação de desempenho – Progresso na carreira de Magistério Superior, conforme a Resolução 004/2014 do Conselho Diretor, biênio 2015-2017	59
Quadro 13: Parecer do relator e aprovação do Confaced– 2017.	59
Quadro 14: Orientações de tese sob responsabilidade de Silvana Malusá.....	63
Quadro 15: Orientação de dissertações sob a responsabilidade de Silvana Malusá.	64
Quadro 16: Orientação de Mestrado Profissional sob responsabilidade de Silvana Malusá.	65
Quadro 17: Orientações de Iniciação Científica.	68
Quadro 18: Orientações de Graduação.	69

Quadro 19: Orientações de Especialização.	69
Quadro 20: Mestrados Acadêmico e Profissional e Doutorado.	69
Quadro 21: Relação de eventos.	90
Quadro 22: Principais produções científicas.	110

LISTRAS DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ciers	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cogeime	Instituto Metodista de Serviços Educacionais
Confaced	Conselho Diretor da Faculdade de Educação
Dinter	Doutorado Institucional
Dlice	Divisão de Licenciatura
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Esamec	Escola Superior de Administração e Marketing
Faced	Faculdade de Educação
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCJP	Faculdade Cidade de João Pinheiro
Fucamp	Fundação Carmelitana Mario Palmério
Grupeig	Pesquisa Educação e Igreja
Ialim	Instituto Americano de Lins da Igreja Metodista
IEP	Instituto Educacional Profissionalizante
IES	Instituições de Ensino Superior
IMI	Instituto Maria Imaculada
Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
Leps	Laboratório Europeu de Psicologia Social
MSH	Maison des Sciences de l'Homme de Paris
Omeq	Organização Mundial de Educação Infantil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unifap	Universidade Federal do Amapá – Unifap
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unipac	Universidade Presidente Antônio Carlos
Uni	Centro Universitário do Triângulo
Unitri	Centro Universitário do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

PRÓLOGO

CAMINHOS CRUZADOS ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	17
2. OBJETIVOS	23
3. FORMAÇÃO ACADÊMICA	24
3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA – ONDE TUDO SE INICIA.....	24
3.2 GRADUAÇÃO	25
3.2.1 Da potência ao ato: a educação na vida e na obra do trabalhador – relato de uma vivência	28
3.2.1.1 Repensando a Educação.....	29
3.2.1.2 A conquista de um espaço.....	30
3.2.1.3 Educação e liberdade: o objeto comum	32
3.2.1.4 Participação e inquietação: as marcas de um indivíduo.....	34
3.2.1.5 Algumas considerações.....	37
3.3 MESTRADO.....	38
3.4 DOUTORADO	41
3.5 PÓS-DOUTORADO	42
4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	49
4.1 DA UNIMEP À UFU	49
4.2 UFU: TRAJETÓRIA COMPACTADA - DAS PROGRESSÕES	50
5. UFU: VÍNCULO DE TRABALHO.....	61
5.1 NÚCLEO TEMÁTICO	61
5.1.1 Didática/Ensino- Aprendizagem	61
5.2 LINHAS DE PESQUISAS E ORIENTAÇÕES	62
5.2.1. Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado: Saberes e Práticas Educativas.....	62
5.2.1.1 Orientações no Doutorado	62
5.2.1.2 Orientações no Mestrado	63
5.2.2 Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação/ Mestrado Acadêmico: Mídias Educação e Comunicação	64
5.2.2.2 Orientações no Mestrado profissional	65
6. UFU: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	66
6.1 O ENSINO.....	66
6.1.1. Graduação.....	66
6.1.2 Pós-graduação stricto sensu	67

6.1.3 Pós-graduação lato sensu	67
6.2 AS ORIENTAÇÕES	68
6.4 PESQUISA	70
6.4 EXTENSÃO	88
6.5 GESTÃO E COORDENAÇÃO.....	92
6.5.1 Gestão	93
6.5.2 Coordenação	95
6.5.2.1 Dinter	95
6.5.2.2 Grupo de Pesquisa	100
7. COMO ME FIZ PROFESSORA: DOS TEMPOS EM QUE EU FUGIA PARA A ESCOLA À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	104
8. PRINCIPAIS PRODUÇÕES	110
9. CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXO I – Principais documentos	124
ANEXO II – Principais produções	127

PRÓLOGO

CAMINHOS CRUZADOS ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

O livro “Alice no país das maravilhas” fez parte da infância de muitas crianças. E da minha também! Só não poderia prever – naquela época – que neste momento em que se me apresenta o desafio da construção de um Memorial relatando, em síntese, as minhas atividades profissionais ao longo dos últimos anos, eu me serviria da história de Lewis Carroll para relatar como me fiz docente no ensino superior da Universidade Federal e Uberlândia. Li o livro pela primeira vez com a inocência das crianças, relembro a história hoje com a certeza do adulto sabendo notar lições em vários sentidos.

A primeira lição ficou para sempre e surgiu quando Alice se encontra com o Gato de Botas e fala que está perdida. O bichinho pergunta: “Para onde você vai?”. Ela não falou nada, mas ele respondeu: “Se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. Ah! Aí começaram as semelhanças com a “Alice de Carroll” e “Eu Alice”. Ela não sabia para onde iria, mas se arriscou a conhecer o novo mundo que a história apresentava. Já “Eu Alice”, embora soubesse do fascínio que uma sala de aula exercia em mim, podia até não saber para onde ir, mas sabia que o caminho não poderia ser outro a não ser o que me levasse ao mundo da Educação do meu país.

A “Alice de Carroll”, menina curiosa que segue um Coelho Branco de colete e relógio, transformou-se em “Eu Alice”, educadora, na plenitude dos meus desafios nos campos do ensino, pesquisa, extensão e gestão, mergulhando sempre na minha toca do Coelho Branco: a sala de aula do meu mundo Educação. A protagonista do livro foi projetada para um novo mundo, repleto de animais e objetos antropomórficos, que falam e se comportam como seres humanos. Eu me projetei para livros, bibliotecas, salas de aula, com ar condicionado ou com o calor do sertão do Piauí ou da umidade quente do Estado mais ao norte do nosso país, o Amapá. Sempre me relacionando com gente, pessoas de verdade que passaram a me ensinar coisas da vida na medida em que eu me esforçava para também ensinar algo que aprendia nos bancos escolares.

No País das Maravilhas, Alice se transforma, vive aventuras e é confrontada com o absurdo, o impossível, questionando tudo o que aprendeu até ali. No meu país e sua realidade descontinuada, fui chamada a ler e a escrever, aqui e ali, as experiências que vivi desde as salas de aula mais sofisticadas – material e intelectualmente – para as

mais modestas materialmente, mas com um significado humano que me revigorou imensamente.

No livro de Carroll, a menina acaba fazendo parte de um julgamento sem sentido e sendo condenada à morte pela Rainha de Copas, tirana que mandava cortar a cabeça de todos que a incomodavam. Quando é atacada pelos soldados da Rainha, Alice acorda, descobrindo que toda a viagem se tratou de um sonho. Na prática dos meus anos de vivência no ensino superior, percorri com as minhas ideias, cidades e regiões diferentes, mas voltando sempre para o afeto do café com pão de queijo, meu porto seguro pessoal e profissional.

Como a Alice, uma menina observadora que embarca em uma viagem para o *País das Maravilhas*, um mundo onde tudo parece ser diferente daquilo que ela conhece, a protagonista simboliza a curiosidade e a imaginação que todos temos na infância. E que a juventude e a maturidade tratam de transformar num desafio constante de aprendizado e difusão do conhecimento novo.

O Coelho Branco que passa pelo jardim é o elemento que desperta a atenção da menina. Vestindo um colete e usando um relógio de bolso, corre porque está atrasado. Alice decide ir atrás dele, sem pensar nas consequências. O Coelho, sempre aflito e correndo, representa a passagem inevitável do tempo. E aqui estou, prestando contas pelo tempo percorrido nesta minha jornada, que começa em Piracicaba, aporta em Uberlândia depois de viver muitos desafios profissionais. O tempo me levou afetos importantes, mas me deixou uma família da qual tenho orgulho: um filho, nora e netos amados. E uma porção de livros e artigos escritos e publicados no Brasil e no exterior.

A Lagarta que fuma narguilé vê a garota e resolve ajudá-la, aconselhando-a e indicando um cogumelo que pode fazê-la aumentar ou diminuir a qualquer momento. Um inseto destinado à metamorfose simboliza a capacidade de aceitarmos nossas mudanças e transformações ao longo da vida. E a menina que colava solas de sapatos e fazia café na loja do pai, hoje entra nas salas de aula, repassando tudo aquilo que aprendeu, um pouco de tudo o que leu nesta sua jornada.

O Gato de Cheshire, figura misteriosa que sorri o tempo todo, surge para indicar o caminho à protagonista, mas acaba confundindo Alice ainda mais. O encontro marca o momento em que Alice tem que deixar para trás toda a lógica e aceitar que há uma certa dose de insanidade em todos os personagens. Não foram poucas as armadilhas que a vida me pôs pela frente. Mas elas ficam secundarizadas pelo que já fiz e pelo que hoje sou.

O Chapeleiro Louco é um personagem que parece estar eternamente preso à hora do chá. Um anfitrião nada convencional, que tenta impedir Alice de sentar na sua mesa e irrita a menina com enigmas e poemas sem sentido. Autointitulado de louco, representa o abandono das normas sociais e das regras de etiqueta associadas ao modo de vida britânico. “Eu Alice”, enfrento bravamente as contradições destes tempos em meu país, com minhas crenças e pelo dever da verdade com a geração que represento e com as novas, que haveremos de construir, para que este seja um país digno.

Rainha de Copas é a autoridade máxima do país, aterrorizando todos os personagens e forçando-os a obedecer todas às suas ordens e satisfazer os seus caprichos. Além de expressar a injustiça de um sistema monárquico, ilustra a tirania e o abuso de poder. Um chamamento ao qual me insurjo em minhas atividades e que todos temos sido convocados a combater.

Ao fim, grata surpresa: Alice no país das maravilhas não é uma simples história para crianças, mas muito pode ensinar quando elas crescem. Como eu, que aprendi a decifrar o significado de cada gesto e fala dos personagens e hoje os utilizo neste Memorial que mostra os cruzamentos dos caminhos entre o real e o imaginário na história de uma professora. Os críticos mais entusiasmados falam que a história de Carroll tem alusões à literatura, psicologia, arte e filosofia. E que questiona a Educação da época. “Eu Alice” apenas prefiro trocar tudo isso pelas surpresas do mundo real, não de um País das Maravilhas, mas onde a Educação pode transformá-lo em maravilhoso. Por isso, escolhi a história. Porque, ao relatar meu currículo, fui construindo uma certeza: todos podemos aprender um pouco sobre nós mesmos com a “Alice de Carroll” ao desejarmos ardentemente um objetivo. Pelos caminhos cruzados entre o real e o imaginário, eu aprendi, eu me fiz professora, e é esta a trajetória que narro aqui.

1 INTRODUÇÃO

Não tem como elaborar um Memorial Profissional Descritivo sem lidar com as reminiscências. Mais que uma espécie de autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a sua trajetória acadêmico-profissional e intelectual, o autor lida com suas próprias emoções. Ao avaliar cada etapa de sua experiência, misturam saberes, práticas e sentimentos. Comigo não é diferente.

Assim, ao escrever este Memorial, brotam emoções vindas diretamente da fonte da minha vida toda. A inspiração começa por uma data: 4 de julho de 2018, mesmo dia em que há 153 anos, em 1864, Charles Lutwidge Dodgson, aliás Lewis Carroll¹, começou a criar – para as irmãs menores – a história do livro “Alice no país das maravilhas”² durante um passeio pelo Rio Tâmisa, em Londres. Essa obra tornou-se minha leitura de cabeceira desde as primeiras letras e minha inspiração por toda a vida. “Sou” Alice desde os tempos em que me trancava no porão de casa para estudar, contra a vontade de minha mãe.

Sempre gostei do teatro, da música, da literatura. Refletir sobre tantos anos de experiência profissional como docente, avaliar minha própria trajetória, remeteu-me às minhas aulas no curso primário da Escola José Romão em Piracicaba³, que nos oferecia atividades voltadas ao teatro e à música. Saía do meu “esconderijo”, em casa, feliz da vida para frequentar tais atividades. Creio que o gosto pela leitura me fez chegar aonde cheguei.

Optei pela apresentação e defesa pública deste memorial, a fim de atender uma das exigências da Universidade Federal de Uberlândia – UFU para atingir a

¹ Pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, que escreveu o livro “As aventuras de Alice no País das Maravilhas”, publicado em 4 de julho de 1865. A obra infantil conquistou leitores de todas as idades e gerações, apresentando várias interpretações, estando também repleta de referências e críticas sobre a cultura da época. Cf. MARCELLO, Carolina. **Livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll**. 2019. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/livro-alice-no-pais-das-maravilhas-lewis-carroll/>>. Acesso em: 07 out. 2019.

² CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. 2. ed. São Paulo: S/E, 2000. Título original: Alice’s Adventures in Wonderland. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-eg6n_xOlehakxyaXZaZW5OLTg/view>. Acesso em: 7 out. 2019.

³ A Escola ‘Professor José Romão’ foi criada oficialmente como Grupo Escolar da Vila Rezende, em 28 de fevereiro de 1925, no prédio cedido pelo Engenho Central, na Av. Dona Maria Elisa. A partir de 21 de abril de 1932 passou a ser denominado Grupo Escolar ‘Professor José Romão’ homenageando o primeiro professor público nomeado para Piracicaba, José Romão Leite Prestes. Com o crescimento da Vila Rezende, foi construída pelo Governo do Estado a atual sede, inaugurada em 1º de agosto de 1953, no dia do aniversário de Piracicaba. Cf. PIRACICABA. Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba. Departamento de Patrimônio Histórico. **Escolas: Série Patrimônio Cultural de Piracicaba**. Piracicaba: IPPLAP, 2012, p. 44. Disponível em: <<http://ipplap.com.br/site/wp-content/uploads/2013/03/escolas3-para-pdf.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme relatado no Art. 7º da Resolução 03/2017 do Conselho Diretor, republicada pela Resolução nº SEI 05/2018/Condir de 22/08/2018:

Para a promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, o docente deverá demonstrar efetiva dedicação institucional ao ensino, gestão, extensão ou pesquisa, atuando, obrigatoriamente, no ensino e na extensão ou no ensino e na pesquisa, conforme arts. 2º e 3º da Portaria MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, e atender cumulativamente aos seguintes requisitos:

I - possuir título de Doutor;

II - estar há, no mínimo, 24 meses no último nível da Classe de Professor Associado, conforme a data da última progressão constante do histórico do docente emitido pela PROGEP/DIADO;

III - aprovação de Relatório de Atividades pela Unidade, devendo obter pontuação mínima no interstício de 24 meses, conforme Anexo 2; e

IV - lograr aprovação, por Comissão Especial, de:

a) apresentação e defesa pública, presencial ou a distância, via web, de Memorial de acordo com o Anexo 5 desta Resolução, que deve considerar as atividades de ensino, extensão, pesquisa e gestão acadêmica e produção profissional relevante, da carreira docente em conformidade com os arts. 5º e 6º da Portaria MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013; ou

b) apresentação e defesa pública de Tese acadêmica inédita, presencial ou a distância, via web, elaborada e defendida especificamente para a finalidade dessa promoção. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU, 2017, online)

Para relatar meu desempenho acadêmico e profissional destaco os principais acontecimentos que marcaram minha trajetória, juntamente com tantas outras histórias e práticas docentes. Minha formação acadêmica – inicial e continuada, assim como minha prática profissional – estiveram e estão voltadas às questões que envolvem a Formação e Prática de Professores.

Formada em Pedagogia em 1990, pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep/SP, com habilitações em Educação em Pré-Escola (atualmente Educação Infantil) e Administração Escolar (atualmente Gestão), ainda enquanto graduanda, sempre estive envolvida em projetos de extensões e capacitações extracurriculares,

indicadas por professoras do curso. No entanto, nesse período, o mais marcante foi um projeto de extensão voluntária “Acreditando no Sentido da Vida”, que desenvolveu espontaneamente em canteiro de obra, uma vez que, enquanto gerente administrativa de uma construtora civil, não poderia deixar de observar o grande número de analfabetos existentes na empresa. Na época, a iniciativa foi considerada, na região, um *projeto pioneiro*, ganhando divulgação por meio de uma conceituada emissora de TV. Além disso, frente ao meu desempenho e à divulgação desse projeto, que hoje seria Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim que me formei já estava contratada para trabalhar no próprio curso de minha origem, com as disciplinas, na época denominadas de: *Planejamento Curricular, Estágio Supervisionado, Fundamentos da Educação Pré-Escolar e Iniciação à Ciência na Pré-Escola*.

No decorrer dos anos, juntamente com essas disciplinas, desenvolvi projetos como: *Programas de Capacitação para Professores da Educação Básica em suas Modalidades*: Capacitação em nível médio para professores leigos (IEP/Prefeitura); Programa I – Ensino Médio Intensivo/Base Comum Nacional; Programa II – Programa de Educação Profissional para Professores de Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental – Deliberação nº 14/97/CEE/SP (SÃO PAULO, 1997) e Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Profissional Médio – Parecer nº 04/97/MEC e Resolução nº 2/97 (BRASIL, 1997a).

Paralelo às aulas, agora enquanto docente do curso de Pedagogia, ingressei no *Mestrado em Filosofia da Educação* (1994/Unimep/SP). Através dele, conheci e tive minha primeira participação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, ficando encantada com o *Fórum* de discussão sobre todos os níveis de Educação que lá acontece. Também naquele período, além das aulas na graduação, comecei a *ministrar e coordenar Cursos de Lato-Sensu*: Especialização em Docência nos Ensinos Fundamental e Médio/Instituto Educacional Profissionalizante – IEP/Lins/SP (Elaboração e Coordenação); Especialização em Educação Infantil/Unesp-SP (Elaboração e Coordenação). Período também em que fui indicada, pelo Departamento de Educação da Unimep, para dar um parecer ao MEC sobre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – versão preliminar.

Em meu *Doutorado em Educação* (2000/Unimep/SP), dei continuidade ao meu objeto de estudo que se iniciou no Mestrado, Educação Infantil, só que voltado para questões que envolviam os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas no município de Piracicaba/SP. Ao término do meu doutoramento, fui indicada para assumir a direção

dos cursos de graduação do Instituto Metodista de Birigui/SP.

Ali permaneci por apenas seis meses, pois, sem saber, um de meus professores, Dr. José Maria de Paiva⁴, havia encaminhado meu currículo ao Centro Universitário do Triângulo Mineiro – Unitri/Uberlândia/MG, no qual assumi atividades docentes no Mestrado em Docência no Ensino Superior. No entanto, após dois anos, prestei um concurso para a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, já assumindo, em abril de 2003, disciplinas nos cursos de Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Na época, só havia o Mestrado em Educação (Acadêmico).

Ainda no âmbito da minha formação continuada, no decorrer de todo o ano de 2011, na Universidade Católica de Petrópolis/RJ, desenvolvi meu *Estágio Pós-Doutoral*, sendo supervisionada pela Profa. Dra. Menga Ludke (PhD)⁵. Com ela, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e pesquisas na área de *Formação de Professores*, com uma ênfase especial voltada para a preocupação dos professores que ministram o Estágio Supervisionado, discutindo um pouco a questão da Residência Pedagógica.

Enfim, acredito que minhas experiências como professora no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação, juntamente com o diálogo frente ao referencial teórico, têm-me possibilitado compreender mais amplamente os desafios que se apresentam para as formações inicial e continuada de professores. A compreensão da cultura produzida pela sociedade e seus consequentes avanços técnicos, bem como o desenvolvimento da identidade cultural, da consciência de classe, devem ser objetivos da escola visando à integração do homem em seu contexto social. Sendo assim, acredito que a formação de

⁴ Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1970), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tupã (1976), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1978), doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1985, 2003). Trabalhou na Universidade Federal de Viçosa (1980-1991). Desde 1992, é professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Cf. ESCAVADOR. **José Maria de Paiva**. 2019. Disponível em:

<<https://www.escavador.com/sobre/5739982/jose-maria-de-paiva>>. Acesso em: 02 out. 2019.

⁵ Licenciatura em Filosofia, USP, doutorado em Sociologia, Universidade de Paris X, pós-doutorado Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres. Pesquisadora convidada: Universidade Jules Verne, Amiens, França; INRP, Lyon, França; e Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Visiting Professor, Institut of Education, University College of London (Cátedra Anísio Teixeira). Professora titular da PUC-Rio. Pesquisa na área de educação sobre problemas da formação, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional de professores e avaliação escolar. Coordena o GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente), com estudantes de pós-graduação e graduação, focalizando no momento problemas do estágio supervisionado como um dos aspectos mais frágeis na formação de professores, com bolsa do CNPq - Nível 1A. ESCAVADOR. **Hermengarda Alves Ludke - Menga Lüdke**. 2019. Disponível em:

<<https://www.escavador.com/sobre/7339111/hermengarda-alves-ludke-menga-ludke>>. Acesso em: 02 out. 2019.

professores deve propiciar uma reflexão mais ampla sobre as relações objetivos/finalidades da educação; as relações conteúdo/método; as relações procedimentos/recursos, bem como os processos de avaliação, na perspectiva de uma teoria crítica de educação para as escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Na construção deste *Memorial Profissional Descritivo* enumero os fatos e acontecimentos da minha trajetória profissional, sobretudo aqueles que nortearam a minha inserção na vida acadêmica nas suas diferentes esferas – ensino, pesquisa, orientação, produção intelectual, extensão, gestão acadêmica e de outra natureza. O período aqui registrado se inicia em 1987, época do meu ingresso no Curso de Pedagogia, enquanto aluna, na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep.

Pretendo aqui, registrar algumas reflexões através de uma narrativa sobre minha formação e prática pedagógica, ambas somadas ao grupo de pesquisa “Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas nas áreas de Ciências Humanas”, sob minha coordenação.

Resumo aqui minha vida acadêmica desde 1991, vínculo com outras instituições até outubro de 2019, período de aprovação de meu relatório de promoção de Professor Associado IV para Professor Titular no âmbito do Conselho da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, procurando seguir as exigências do Anexo 5 da Resolução 03/2017/Condir (UFU, 2017).

Assim, relato acontecimentos que considere mais relevantes, deixando as emoções fluírem em meus pensamentos de saudades boas e outras nem tanto de sujeitos que me ajudaram a crescer profissionalmente e que seguiram outros caminhos.

Elenco algumas memórias de minha vida em família, meus primeiros estudos e sigo em frente com minha formação acadêmica na Graduação, no Mestrado, no Doutorado e no Pós-Doc. Em seguida, comento sobre minha trajetória profissional. Vale ressaltar que alguns períodos não estão em ordem cronológica, mas são reflexões precisas na escolha de minha atuação profissional dentro do campo da docência universitária.

Na sequência entro no meu local atual de trabalho – UFU – e relato minha inserção na vida acadêmica nas esferas do ensino, da pesquisa, da extensão e na gestão acadêmica. Descrevo também sobre a docência universitária e faço uma conclusão sobre minha trajetória – ainda inacabada –, destacando em seguida a referência bibliográfica envolvida neste memorial; por fim, destaco alguns anexos mais relevantes de minhas

atividades docentes.

2. OBJETIVOS

- A. Atender aos requisitos institucionais para a promoção na carreira docente, da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior na Universidade Federal de Uberlândia, conforme a Portaria n. 982, de 3 de outubro de 2013 (BRASIL, 2003) do Ministério da Educação, e o disposto na Resolução n.4/2014 (UFU, 2014), do Conselho Diretor desta Universidade.
- B. Descrever minha trajetória profissional, focalizando as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e outras produções consideradas relevantes no desenvolvimento da carreira do magistério do ensino superior.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Escolhi estudar Pedagogia e, como em “Alice”, um livro⁶ em que os sonhos precisam ser relidos com atenção e cuidados, fui encontrando meus exércitos de cartas de baralhos, meus gatos e seus sorrisos. Nunca me perturbaram os monstros que ficavam debaixo da cama, que a mãe prometia soltar se não fosse obediente. Talvez daí venha minha disciplina e rigidez nos meus compromissos pessoais e profissionais que me guiam até hoje.

3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA – ONDE TUDO SE INICIA...

O livro de Lewis Carol, que me inspira neste Memorial, foi escrito tendo como personagem Alice Liddell, na sua infância. É na infância que formamos nosso caráter e somos estimulados – especialmente pela escola – a sermos os cidadãos e profissionais que hoje somos. Sem o encantamento daqueles dias, eu não teria me esforçado tanto para ter um título de graduação – após uma gravidez – e continuar a estudar fazendo o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado, na convivência com meus alunos, nas aulas, nas orientações, nas bancas de defesa. Cresci comigo, mas cresci especialmente em relação no que pude construir a partir de cada um deles.

Alfabetizada aos sete anos na escola “José Romão”, em Piracicaba/SP, local que conclui todo o meu Ensino Fundamental, já na Educação Infantil (antiga pré-escola), amava as atividades de teatro e música, nas quais quase sempre era indicada para ser um dos personagens principais.

Hoje consigo perceber que o que sempre me chamou muito a atenção foi a forma de como o professor ministra suas aulas. Ainda na Educação Infantil, uma das “tias” disse que cada aluno tinha um certo tempo para escrever a palavra “mamãe”. Como isso seria possível sendo eu, filha de um sapateiro e de uma dona de casa, onde as letras não eram o foco principal do meu cotidiano, poderia escrever “mamãe”?

⁶ O livro conta a história de Alice, uma menina curiosa que segue um Coelho Branco de colete e relógio, mergulhando sem pensar na sua toca. A protagonista é projetada para um novo mundo, repleto de animais e objetos antropomórficos, que falam e se comportam como seres humanos. No País das Maravilhas, Alice se transforma, vive aventuras e é confrontada com o absurdo, o impossível, questionando tudo o que aprendeu até ali. A menina acaba fazendo parte de um julgamento sem sentido e sendo condenada à morte pela Rainha de Copas, tirana que mandava cortar a cabeça de todos que a incomodavam. Quando é atacada pelos soldados da Rainha, Alice acorda, descobrindo que toda a viagem se tratou de um sonho. Cf. MARCELLO, C. **Livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll**. 2019. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/livro-alice-no-pais-das-maravilhas-lewis-carroll/>>. Acesso em: 07 out. 2019.

Outro fato marcante na minha formação, nas séries iniciais, mais precisamente no primeiro ano, em meu primeiro dia de aula, a professora pediu para cada aluno memorizar uma palavra. Adivinhe qual foi a minha? CAÇAROLA!!!! Fiquei transtornada e ainda com mais medo... Nessa mesma linha absurda, eu e toda minha turma éramos de famílias humildes, havendo crianças que realmente só se alimentavam na escola, quando a mesma professora, todo orgulhosa de si, apresenta à turma um sabonete “Francis”. Lembra-se de quando ele surgiu? Era *chic*⁷, era caro, era raro. Completando, ainda dizia ela, que por ser colorido, combinaria com a banheira da casa nova. Ai, ai, ai... Faltaria nesse contexto a tão criticada Didática?!

No cômputo geral, tirando essa ou aquela ausência da Didática, o “José Romão” teve e tem em minha vida um significado muito importante. Até hoje brinco com meu filho que eu sempre estudarei tudo que puder para um dia ser digna de dirigir meu querido “José Romão”.

No ensino médio fui estudar no Colégio Luiz de Queiroz, Técnica em química, a escola apresentava a melhor estrutura para uma ótima escolha na melhor faculdade que se pudesse existir. Perspectiva humana? Espaço do aluno? Como? Era necessário? Que falta essas perspectivas me fizeram na adolescência.

3.2 Graduação

Entendi que era no campo da Pedagogia que poderia me sentir mais realizada profissionalmente. E sem falsa modéstia, afirmo hoje, era o curso que poderia pagar na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Apesar das tabuletas no caminho de Alice, vá para lá, vem para cá, firmei o pé e fui em frente. O campo me conquistou. Li muito e, como Alice, sinto ter acertado o caminho.

Por que a Pedagogia? Ter sido o curso mais barato foi fato, mas rapidamente percebi que era algo bem maior que isso: O ser Pedagoga!

Há mais de três décadas, alguns estudiosos como Almeida e Pimenta (2009), Severino (2009), Shulman (2005, 1986), Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (1993), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) vêm afirmando que o domínio do conhecimento específico não basta para o exercício da docência. É necessária também uma formação didático-pedagógica sistematizada para melhor desenvolver esse conhecimento junto aos estudantes. Isto significa que o exercício da docência consiste no domínio, na

⁷ *Chic* é a palavra original de chique em francês, um adjetivo uniforme e se refere, na sua utilização mais frequente, a alguém ou alguma coisa que é elegante, bonita e requintada.

transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de uma subsequência educativa desenvolvida no interior do sistema de educação escolar. E esse saber docente é plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida dos diferentes sujeitos.

Ser Pedagoga para mim é algo que transcende a sala de aula. É fazer parte do crescimento de cada aluno, sua relação com a profissão, com a sociedade, com os outros alunos. É ser um profissional com uma visão e responsabilidade amplas. É ser um educador de fato.

O educador/professor é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência. Nessa perspectiva,

[...] uma aula do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 215).

Pela minha experiência profissional na Educação, posso afirmar que saber algo não é suficiente para ensinar. É necessário saber ensinar, construindo condições concretas para o aprendizado.

Na universidade, por exemplo, entendo ser necessário o cruzamento entre os saberes teóricos e saberes originados da prática docente de professores, revelando, quase sempre, condições que se constituem em obstáculos para o desenvolvimento de uma prática docente produtiva e significativa. Daí, acreditar que o Ser Pedagoga é saber trabalhar em diferentes ambientes, sem preconceito, respeitando as equipes, cujo objetivo maior deve ser a Educação. É preciso saber trabalhar com os diferentes saberes teóricos e apreendidos individualmente.

No entanto, frente a vários problemas da sociedade contemporânea, como a desvalorização profissional, desemprego, violência, modificações das relações familiares, etc., acredito que o profissional da educação tenha um papel importante, o de contribuir para a socialização do conhecimento para que as pessoas possam ter possibilidades e autonomia de participar efetivamente das políticas, continuando, assim, a lutar por igualdade de direitos. A educação deve ser tratada como uma política social

que tenha como compromisso a garantia dos direitos do cidadão. A escola, portanto, deve assumir seu papel frente à sociedade, que é o de propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais. Ela é decisiva para que o aluno compreenda o mundo em que vive, intervindo de forma crítica e consciente na sociedade.

Para que isso aconteça, um crescente número de estudiosos da educação, como Pimenta e Ghedin (2002), defende a necessidade de uma prática docente reflexiva como uma forma de potencializar o aprendizado e combater a alienação do homem. São estudiosos que propõem uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente aumentando, assim, a possibilidade de aproveitamento do rico contato na relação professor-aluno na construção do conhecimento.

Para Michael Young (2007), sem as escolas, cada geração teria que começar do zero. Tal ideia nos mostra que a escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo; ela é um fenômeno que se dá em múltiplas facetas em tempos e espaços determinados. No entanto, é preciso que ela possua a autonomia necessária para desenvolver o conhecimento profissional esperado, pois “ele é a base da autoridade dos professores e da confiança que a sociedade deposita neles como profissionais” (p.130).

É preciso mudar. E é essa flexibilidade que acredito que o Pedagogo possa ter pela sua formação. O curso de Pedagogia, ao contrário do que muitos dizem, é um curso para quem gosta de estudar e, estudando, você constrói visões diferentes, flexíveis. Nesse sentido, Nosella e Frigotto (2002) ressaltam a necessidade de superação de uma política educacional populista e corporativista introduzida no ensino. A educação brasileira precisaria rever questões como: a necessidade de recuperar a qualidade de formação do profissional da educação, a expansão da escolarização pelo sistema de Educação a Distância – EAD, especialmente cursos em horários noturnos, dentre outros. Simultaneamente, os autores enfatizam sobre a necessidade de se fazer uma constante avaliação para assegurar a qualidade do ensino, desde que levada à sério, com o objetivo de rever e reelaborar o que está dando certo ou errado e, dessa forma, propiciar, aos professores, condições materiais e teóricas de melhorarem a sua formação continuada.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores é um processo contínuo fundamentado em suas vidas e nas escolas. Compreender a formação docente, nessa perspectiva, demanda considerar aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal, ou seja, como é compreender, como é construída a vida do professor, o seu desenvolvimento profissional, a sua constituição profissional e interface com a escola,

seu campo de trabalho.

Mudanças profundas só acontecerão quando a formação dos professores deixar de ser um curso de “atualização” feita de cima para baixo e se converter em verdadeiro processo de aprendizagem como um ganho coletivo e não como pressão. Em outras palavras, docentes e discentes não deixam de ser quem são ao entrarem na sala de aula. Não basta olhar as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário tornarmos as práticas e as experiências como objeto de estudo, compreendendo os sentidos e significados nelas existentes.

O “o quê” e o “como” ensinar são questões diretamente vinculadas ao “para quem” e “onde” se ensina, ênfases próprias do Pedagogo. Isto significa que “o estudo dos conteúdos e o modo mais eficaz de apresentá-los aos alunos não pode ser dissociado, seja das características socioculturais e dos processos psicológicos dos alunos, seja do contexto histórico-social em que se efetivará a proposta” (DOMINGUES, 1986, p.364).

Por esses e tantos outros fundamentos é que posso aqui registrar que tenho a certeza da escolha que fiz. Ser Pedagoga Sim!!!!

Como no personagem o Chapeleiro do livro de Alice, é possível construir vários modelos diferentes de chapéus que possam ocupar cabeças diversas. Mas será sempre um chapéu. Para espantar o sol, para embelezar, para firmar uma personalidade, enfim... a história e seus encantos que nos conduzem e nos ensinam a viver com aquilo que mais gostamos de fazer. Ou seja: recontar histórias e vivências em sala de aula, a partir das experiências dos autores clássicos e contemporâneos.

No decorrer da minha graduação, um momento marcou, de forma singular, a realização de um projeto voluntário de extensão: Alfabetização de Adultos em canteiro de obra, período esse em que pude sentir na prática os diferentes saberes, as experiências como objeto de estudo e tantos outros.

3.2.1 Da potência ao ato: a educação na vida e na obra do trabalhador – relato de uma vivência

Em meados de 1990, ou seja, há quase 30 anos, enquanto gerente administrativa de uma construtora civil – como a maioria dos brasileiros, durante o dia trabalhava e a noite era estudante do curso de Pedagogia. Naquele momento vivia as inquietações pessoais, ao observar o índice assustador de trabalhadores analfabetos existentes na

empresa. Confrontando essa realidade com toda a teoria que a velha e boa universidade nos ensina, resolvi fazer algo para além do teórico. Mas, o que de fato é possível fazer uma simples estagiária de um curso cuja essência é a Educação, frente à realidade quase desumana em que atua?

Essa experiência vivenciada, eu considero bastante positiva, até hoje, ao longo de algumas décadas de magistério. Para mim, é ainda a experiência mais significativa que guardo entre os pertencentes pessoais das teorias e práticas dos saberes.

Desse modo, para iniciar essa reflexão proposta neste tópico, parto da necessidade de se repensar o processo educativo indissociado da realidade do trabalhador – e para um novo trabalhador, frente ao mundo globalizado. Para tanto, mexi e remexi meus arquivos de quando era estudante: registros em cadernos, fotos e trabalhos realizados pelos alunos.

3.2.1.1 Repensando a Educação

A civilização ocidental está mudando a Educação. Em função do impacto das transformações, aumenta o nível de exigência de conhecimento cobrado da própria sociedade sobre cada indivíduo que a compõe. O terceiro milênio vive seu período típico: “a redefinição dos espaços econômicos”⁸. Na economia, tem-se a globalização, onde a ética torna-se do sistema deixando o sujeito no anonimato.

À educação cabe repensar suas funções. No entanto, repensá-la de forma dissociada do mundo do trabalhador, implica em incorrer num equívoco, falseando a compreensão e o fazer social. Não se pode negar que a Educação tem sido incentivada, ao longo do tempo, de acordo com os interesses do mercado. A escola acaba por transmitir suas habilidades e conhecimentos, articulados com determinados requisitos impostos pelo mercado global.

A educação é a injeção de um pensamento político na atividade profissional, podendo ser compreendida em duas vertentes: a primeira, normativa, como se constituindo numa motivação manipulativa, de domesticação, agindo tanto em nível de produção (ex.: utilizar-se de música nas fábricas para aumentar o rendimento dos trabalhadores) quanto em nível de consumo (ex.: compre o primeiro fascículo e ganhe o

⁸ Redefinição dos espaços econômicos – essa definição reforça a ideia de que, o que ocorre de fato é uma hierarquização dos espaços; espaços esses que apontam novas dimensões para a inserção do indivíduo no processo de reprodução social, permitindo a reconstituição de um ser humano completo. Cf. DOWBOR, L. “Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços”. In: FREITAS, M.C.(org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996, p.55-57.

segundo) e ainda em nível de lazer (ex.: leia! vá ao cinema!). E a outra, transformadora, promovendo a emergência cultural; articulando-se numa outra dimensão, a da política antropológica, onde a invenção (desenvolvimento de uma criatividade própria), a formulação (possibilidade dessa invenção se articular na sociedade) e a criação (que faz com que o indivíduo supere suas limitações exteriores e faça o caminho da transformação) caminhem juntas.

No Brasil, há uma dificuldade em se explicitar, clara e eficazmente, quais os elementos norteadores de uma política educacional para todos. Essa ausência de ações advindas do Estado brasileiro permitem uma escolha no que diz respeito à produção e consumo de bens culturais por parte do mercado. Isso tende a reproduzir, na Educação, as desigualdades que caracterizam e determinam a ação do mercado, uma vez que as leis não são neutras. E, em uma sociedade como a nossa, marcada pelas desigualdades sociais, incorporam a tomada de posição de seus elaboradores em relação às demandas sociais de diferentes e determinados grupos.

É dentro dessa reflexão, de se repensar a Educação de forma não dissociada da realidade do trabalhador, de um novo trabalhador (BRANDÃO, 1981), é que surgiu a ideia de colocar em prática, e agora, registrar e divulgar os resultados de um projeto de extensão, no mínimo curioso, de uma simples estagiária de Pedagogia.

3.2.1.2 A conquista de um espaço

No espaço de trabalho caracterizado pela alta tecnologia, vivenciamos a morte das funções repetitivas, para as quais é fácil treinar. Essas funções passaram a ser exercidas por máquinas e robôs que contribuíram para criar um grande índice de desempregados exigindo, dessa forma, um novo tipo de força de trabalho. A questão não passava/passa pelo fato de ter ou não um ofício. Ela se concentra na capacidade que o trabalhador tem para tomar decisões, adaptar-se a novas situações e compreender a ação educativa como uma ação permanente. Para isso é necessário uma aprendizagem contínua, antes que a baixa escolaridade possa ser, para o Brasil, uma armadilha, prendendo a todos nós num círculo vicioso de desemprego.

O meu objetivo nessa reflexão, ao registrar uma das minhas experiências de extensão, é o de ter a oportunidade de refletir sobre questões que para mim estavam, em 1990, e ainda estão diretamente ligadas ao processo educativo: 1) Que tipo de homem a sociedade brasileira quer realmente formar? 2) Um projeto educacional é, de fato, um elemento primordial na nova ordem econômica? 3) Em que proporções as universidades

desenvolvem as potencialidades de seus alunos com vistas à autorrealização pessoal e profissional? 4) As universidades estão preparadas para atender a formação exigida pelo mercado de trabalho?

Através de todas essas inquietações, sempre tentando fazer ponte com a alta tecnologia e a realidade nacional brasileira, é que decidi expor o simples projeto que tinha em mente aos responsáveis pela empresa que trabalhava. Assim, surgiram indagações como: Montar uma escola dentro da obra? Como? Onde? Qual o orçamento?

Na época, eu não sabia o que responder, pois a única linha de pensamento que tinha até então era a de levar, aos trabalhadores interessados, uma visão de mundo mais ampla, mais reflexiva.

Autorizada a por em prática o meu “projeto”, a empresa cedeu 60 minutos por semana divididos em dois dias. A princípio me pareceu um período limitado, porém era a única alternativa que tinha. Mais tarde, para minha surpresa, animados com as aulas, os próprios alunos decidiram ceder 30 minutos de seu almoço, passando então a 120 minutos por semana. Dessa forma, poderia ajudá-los no processo de ensinar e aprender, após o expediente. No entanto, a meu ver, não haveria bom rendimento pelo próprio cansaço físico, pois após um dia todo trabalhando, era esperado não se ter estímulo para mais nada, principalmente para pensar que o estudo seria importante na vida de cada um.

O problema financeiro emergiu. A Educação, entendida em plano secundário, quando se trata de verbas, naturalmente sofreu pressões. Assim, tivemos que trabalhar com pouco recurso ou quase nada, encontrando saída na utilização de materiais alternativos.

Surgiu nossa primeira “sala de aula” montada no andar térreo – primeira porque, mais tarde, tivemos que mudar para outras “salas” improvisadas, pelo fato do edifício, uma obra vertical, estar em construção. Suas paredes eram feitas com sobras de madeirite e, no seu interior, os próprios alunos construíram uma única mesa com o mesmo material. Os mesmos procedimentos foram realizados com os bancos, utilizando tábuas usadas sobre blocos estruturais. Como toque final, os alunos resolveram pintar a escolinha. Juntos pegamos cal (de fazer massa), um pouco de óleo de cozinha (para dar liga) e assim, estava pronta a nossa tinta. Foi só pintar!

Minha experiência profissional me permite arriscar afirmar que, ainda hoje, a Educação, com a qual muitos colegas estão habituados a trabalhar, é aquela que visa apenas uma instrução passiva, utilizando-se de um método de ensino acumulativo,

modelado na luta de interesses de classes sociais, fortalecendo-se de instrumentos que bloqueiam e controlam as atitudes humanas. Dessa forma, as pessoas tornam-se simples receptoras passivas, uma espécie de recipiente onde serão depositadas coisas que, automaticamente serão absorvidas de maneira mecânica, tão criticada por Paulo Freire (1967). Uma Educação desvinculada da prática, criando uma lacuna significativa entre o que se transmite das necessidades reais provindas dos interesses individuais de cada ser humano e de seu compromisso com a sociedade, falamos aqui da distância entre a universidade e seus extramuros.

Assim, nossa preocupação estava e está voltada para que o ser humano encontre um respaldo positivo na Educação, havendo uma relação direta do ir e vir, entre o homem e o mundo, pois o ato de pensar vivenciando é, sem dúvida alguma, o eixo da aprendizagem. A escola, portanto, deveria ser um dos locais adequados para a prática de um trabalho criativo, com participação e pesquisas permanentes.

3.2.1.3 Educação e liberdade: o objeto comum

Com a sala já preparada, bastava-me apenas começar a aula. Lembro-me perfeitamente, como se fosse ontem: Que nervoso... !

Ao entrar pela primeira vez na escolinha, me senti uma verdadeira alienígena, pois os alunos – compostos por 18, na faixa etária de 19 a 50 anos – encontravam-se agrupados em um extremo da “imensa” mesa e eu, enquanto “professorinha”, como era carinhosamente chamada, em outro extremo. Isso, a meu ver, ocorreu não somente pelo fato de muitos deles estarem pela primeira vez em contato com uma situação formal de aprendizagem, uma escola, mas, acredito ser principalmente pela divulgação feita na obra, tendo como requisito básico para se aprender, a voluntariedade, uma vez que, sem ela, não há bons resultados, além, é claro, da curiosidade natural.

Silêncio total. Ninguém se manifestava. Então, fiz as apresentações de maneira bastante descontraída, enfatizando sempre que, dentro da nossa sala não havia diretores, mestres de obras e nem professores, existia sim, um grupo, ou melhor, uma equipe de pessoas iguais que pretendiam se reunir para trocas de experiências.

Após algum tempo, um a um se manifestava dizendo quem era, o que fazia, etc. A priori, não pensava em lhes dar cadernos, mas ... o desejo, a expectativa para tê-los era enorme. Assim, cada um ganhou sua preciosa relíquia, encapada e contendo nela uma figura em papel sulfite (branco), para que fizessem a sua própria identificação, fosse ela em forma de desenho ou através de pequenas noções do alfabeto que alguns

possuíam.

No que diz respeito ao método utilizado, inicialmente precisei ser quase que totalmente tradicional, pela própria necessidade deles em vivenciarem intensamente a escola “idealizada”, aquela onde os alunos não falam, só a professora é quem sabe e lhes passa uma quantidade enorme do bê-á-bá. Bem, tudo isso nada mais era do que um desafio para os meus propósitos educacionais.

Como ponto de partida, tentei conquistar a confiança de um a um, sem impor absolutamente nada e sim conversando muito, na expectativa de obter resultados bastante positivos. Trabalhei sempre com a incerteza e juntos errávamos de maneira construtiva, respeitando os ideais de cada um, valorizando o que cada um tinha e o que cada um era.

Com a sala de aula pronta, cada aluno com seu objeto de maior desejo, o caderno, e com os objetivos bastantes definidos, bastava-me apenas esperar os resultados. Pouco a pouco, a linha tradicional foi dando abertura a novas linhas de conduta. Deixamos o bê-á-bá e partimos para as palavras de interesses pessoais de cada um, sendo a primeira delas, “Saltinho”.

Saltinho era o nome de um bairro, o qual o Sr. Antenor, que na época tinha 50 anos, queria aprender a ler e a escrever para que pudesse dispensar a ajuda de outras pessoas ao tomar o ônibus correto para sua casa.

Começou a surgir o desejo de liberdade...

As brincadeiras entre eles, amigos da escola, eram grandes. Um brincava com o outro por ficar tentando escrever a palavra de seu interesse com os dedos, passando-os na poeira da cal e do cimento, o que era natural querer aprender a escrever o próprio nome.

Todo início de aula, os alunos voluntariamente contavam o que haviam feito no dia anterior, trazendo curiosidades para serem discutidas na sala, sugestões, etc. Tudo isso sem que eles próprios percebessem, já estavam alterando a própria postura e, conseqüentemente, deixando aflorar a livre expressão.

Um dos muitos relatos que poderia aqui registrar, merece especial destaque: um dia, saindo correndo da obra para não perder o horário da faculdade, dei falta dos meus cadernos, o que me fez voltar e defrontar como uma situação inusitada para mim, até pela minha falta de experiência, pois, não podemos perder de vista que eu era uma estudante. Deparei-me com o aluno Sebastião (20 anos), conversando, dentro do escritório de engenharia, com um novo engenheiro, que acabava de iniciar o seu

trabalho. Sebastião vestia-se como todos os seus amigos, roupas humildes, porém numa postura ereta ao se dirigir ao “Sr./Dr.” engenheiro. Fiquei, quietinha, curiosamente observando o que se passava. Ao terminarem a conversa, me dirigi ao Sebastião perguntando-lhe o que estava acontecendo. Mais do que depressa ele me respondeu: “Sabe Silvana, eu não acho certo esse senhor chegar aqui, sem cumprimentar ninguém, e ir dando ordens. Quem ele pensa que é? E o que pensa que somos?”.

Podem imaginar o reflexo disso?

Nossa escola começou a ficar conhecida por toda a obra – uma construção residencial, vertical, com 15 andares. Então resolvemos dar um nome a ela. Para a tal, houve todo um processo de eleição, onde cada um sugeriu um nome: “Princesinha da Alfabetização; Escola de Maior; Aprendendo a ler, Alfabetização Cisne Branco; Escola dos Analfabetos; Escola dos Trabalhadores; Rainha da Sucata; Zero Grau; Escola Universal; Escola de Mineiros; Escola de São Benedito; Escola Estado do Brasil; Escola é Difícil Mas Nós Conseguimos e Escola Nossa Senhora da Aparecida”.

Depois disso houve uma discussão e a votação levando ao resultado de que o nome seria “Princesinha da Alfabetização”.

3.2.1.4 Participação e inquietação: as marcas de um indivíduo

Como em aula tentava trabalhar os diversos interesses dos alunos, surgiu a ideia de fazer uma espécie de passeio coletivo. Assim discutimos e questionamos: onde? A vontade maior foi a de irmos a um cinema, pois a maioria deles nunca havia estado em um.

Chegou o dia tão esperado. No horário de aula, combinamos detalhes de onde iríamos nos encontrar a noite e a que horas. Dos 18, foram 14, os demais por questões de religião ou problemas familiares não puderam participar. Dentre os presentes, um não queria ir por ter vindo trabalhar de chinelo. Diante dessa cena, disse a ele que eu lhe faria companhia e iria também de chinelo. Ele, porém, achou meio estranho e resolveu emprestar um sapato do amigo.

O filme chamava-se “A Sociedade dos Poetas Mortos”⁹. Que belo filme! Quando o carismático professor de inglês John Keating (Robin Williams) chega para lecionar num colégio para rapazes, seus métodos de ensino pouco convencionais transformam a rotina do currículo tradicional e arcaico. Com humor e sabedoria,

⁹ SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção de Peter Weir. Produção de Tony Thomas, Paul Junger Witt, Steven Haft. Intérpretes: Robin Willians, Ethan Hawke, Robert Sean Leonard. 1989. (2h20 min.), color.

Keating inspira seus alunos a seguirem seus próprios sonhos e a viverem vidas extraordinárias.

O meu objetivo, com essa aula passeio, não era que interpretassem o filme, pois teriam a dificuldade na leitura. Tinha dúvidas se era correto ou não expô-los durante duas horas e vinte minutos a uma situação nova e muito diferente. Tratava-se de um filme legendado. Mas para analfabetos, o que isto significava?

O resultado foi bastante curioso. Um deles se interessou pelo banheiro do cinema. Já outro quis sentar-se no carpete. Houve também um contratempo entre eles, onde um apareceu embriagado arrumando uma pequena confusão e se retirando do local dizendo que não mais frequentaria a escola. O que fazer? Havia assumido a atitude de não obrigar ninguém a nada, bastava-me apenas esperar o próximo encontro, quando, para minha surpresa, esse aluno perante todos os seus amigos levantou-se pedindo desculpas e perguntou se poderia voltar a estudar.

Outra aula passeio aconteceu em uma visita a um consultório médico, com direito a um exame cardiológico completo para cada um dos alunos, oferecido por um dos condôminos, que era médico. Não parando aí, surgiu a oportunidade de organizar uma tarde de vacinação antitetânica, dentro do próprio canteiro de obras. Quando perguntei o que achavam de serem vacinados, ninguém gostou, alegando que faltariam ao serviço. Aproveitei a situação, para estudarmos sobre o tétano e a importância da vacinação.

No dia combinado, apenas um não compareceu. Foi uma verdadeira “festa”..., com “aluninhos” saindo correndo pela obra, o medo e o terror estavam instaurados. No entanto, houve um aluno – e acreditem se quiser – que nunca havia tomado uma injeção e, após tendo feito, virou-se para a agente de saúde e disse: “É só isso?”

Em todo esse universo de atividades, não poderia deixar de pensar em formas prazerosas para que, em cada momento vivido nesse projeto/estágio, a minha equipe descobrisse maneiras de fazer a sua própria leitura de mundo.

Sabemos que pensar a leitura não é pensar apenas o ato de decodificação da palavra escrita, pois, como dizia Paulo Freire (1967), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ler o mundo é assumir-se como sujeito da História. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e ser político. Somente o indivíduo é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, tentando captar os signos do seu dinamismo para nele interferir e atuar, sentindo-se, dessa forma, motivado para a leitura da palavra.

Como maior auxílio à leitura e à escrita, utilizei alguns recursos bem simples e, certamente, ligados aos interesses dos “meus meninos”:

- a) Jogos de cartas: como não havia nenhum tipo de verba para essa atividade, surgiu a ideia de escrever letras em quadrados de papel (qualquer tipo de papel), e em seguida distribuir para cada um uma letra diferente. Daí surgia uma palavra e mais que depressa, eles tentavam montá-la na mesa.
- b) Tentar escrever o que se conhece: após muitos “jogos de cartas”, o exercício “b” consistia em cada aluno passar para o papel as palavras que sabia ou que pensava saber, estimulando assim a autoconfiança.
- c) Fonema: nesse exercício os alunos prestavam atenção no fonema das palavras sugeridas por eles e só depois tentavam passar para o papel.

Obs.: Entre os exercícios b e c, ficou nítida a insegurança em cada aluno, isto é, a dificuldade em tentar passar algo para o papel por si só sem ouvir o som da palavra.

- d) Exposição: para chegarmos a uma exposição, fizemos um exercício com revistas velhas, tesouras e colas. Cada um folheava sua revista, recortando e montando palavras. Depois de pronto, cada um apresentava o seu trabalho como se fosse dar uma aula, sempre contando com a ajuda dos demais amigos.

Para a minha surpresa e dos meus alunos, a notícia das “aulinhas” correu tanto, que recebemos a visita de uma repórter e um fotógrafo do Jornal de Piracicaba coincidentemente no dia da exposição de trabalhos. Um pouco encabulados, fizeram suas apresentações para que a repórter pudesse observar o porquê da existência desse projeto.

Como se não bastasse, a escolinha foi um pouco além do que pudéssemos imaginar. Devido a notícia no Jornal de Piracicaba, em 04/11/1990, recebi um telefonema da TV Campinas interessada em conhecer e saber como funcionava uma “escola” dentro de uma obra em construção. Fizemos a reportagem. A euforia atingiu seu estágio máximo onde cada um dos alunos sentiu-se importante, vivo, gente!

Com todo o entusiasmo pela repercussão, resolvemos montar o nosso jornal, sendo a escolha do nome passado pelo mesmo processo de votação: Jornal da Alfabetização; Brinco de Ouro; Jornal Verde; Jornal dos Analfabetos; Jornal dos Trabalhadores; Jornal Colorindo Pessoal e Jornal da Casa da República”, sendo eleito o “Jornal da Alfabetização”.

Quanto ao conteúdo, dividimos em grupos de funções diferentes, onde cada

grupo expôs o que fez e como o fez. Alguns grupos necessitaram bastante de nossa ajuda para registrarem a escrita no papel, mas não para exporem suas ideias.

3.2.1.5 Algumas considerações...

A familiarização com o alfabeto significa a passagem da consciência mágica para a consciência histórica. Significa dar ao ser humano a capacidade de abstração que converte o homem em agente do seu próprio destino. Significa a chave que lhe permitirá o ingresso no terreno do conhecimento, libertando-o da ignorância, abrindo, dessa forma, caminho para que se torne sujeito da História.

A minha preocupação nesse trabalho, ao registrar o relato de uma experiência de extensão, foi a de tentar divulgar uma forma simples de minimizarmos uma alienação tão difundida, em especial entre a classe operária. Daí, a meu ver, a necessidade de se trabalhar uma educação inserida na vida cotidiana em “sala”, e, em especial, fora dos muros da universidade, através de uma ênfase interdisciplinar.

Na realização desse trabalho, não ocorreram somente pontos positivos. Inicialmente, desenvolvi um paciente trabalho de conscientização para fazer os alunos acreditarem na necessidade e importância da Educação. Meu maior receio era que eles participassem dos nossos encontros simplesmente visando ganhar 30 minutos “ociosos” da empresa. Alguns deles confundiam o “ir à escolinha” com a obrigação de um aumento salarial ou algo semelhante.

Nessa realidade vivida e, por ora lembrada, fica-me claro que a Educação, principalmente nesse momento histórico de rápidas transformações, precisa ser repensada. É necessário compreendê-la a partir de um movimento, um vir a ser permanente, onde a questão da tensão contraditória se faz presente, provisório e permanente; saber e não saber; trabalho produtivo e trabalho improdutivo (FREIRE,1982).

O que tentei buscar nesse trabalho foi analisar a Educação na perspectiva da totalidade, onde as relações sociais determinam qual o tipo dela se faz necessário, onde podemos compreender que ela faz parte dos elementos sociais que podem ser caracterizados por serem determinados. Propus-me a dialetizar as novas relações sociais que se impõem por meio da economia globalizante e suas reflexões na Educação. É nessa tensão entre as novas relações de produção e a reprodução das velhas relações sociais, que a totalidade se cria e se faz.

Compreender a educação como uma “totalidade de contradições”, é fundamental

para reconhecê-la como sendo determinada pelas relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, pois, sem essa compreensão, “a educação passa a ser visualizada e difundida como uma abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes” (CURY, 1989, p.67).

3.3 MESTRADO

Lembro-me claramente da última aula do meu curso de pedagogia. A professora de didática, Dra. Marilena Rosalen, convidou-me para prestar o exame de Mestrado na Unimep (1991), em função do projeto sobre Alfabetização em Canteiro de Obras. Disse que não tinha a menor ideia do que era um Mestrado, como funcionava ou para que servia. Após suas explicações didáticas, fui atrás e, sem ter a menor noção de quantos e quantos candidatos existiam por vaga, prestei o processo seletivo para Mestrado em Filosofia da Educação. E passei (1991-1994).

Nos anos de 1990, o Brasil vivenciou uma série de acontecimentos políticos educacionais importantes, dentre eles a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.393/96 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997b).

Meio que na “contra mão” desses acontecimentos, ao ingressar no Mestrado, fui convidada pelo Prof. Dr. Elias Boaventura para compor o grupo de Pesquisa Educação e Igreja – Grupeig em 1994, ano em que apresentei, pela primeira vez, um trabalho completo na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O Grupeig surge no Centro de Pós-Graduação da Unimep com a finalidade de pesquisar “A Educação nas Instituições Metodistas¹⁰ de Ensino no Brasil”. Para a realização dos trabalhos, foi necessária a coleta de dados e suas fontes primárias, na tentativa de explorar a riqueza de interpretações variadas.

O Grupeig entendia que a análise da pesquisa educacional metodista no Brasil era assunto de interesse tanto para as Instituições Metodistas, algumas delas já

¹⁰ A Educação Metodista no Brasil é alicerçada por sua tradição, qualidade de ensino e valores ético-cristãos. Sua história tem início em 1881, graças à visão inovadora da missionária Martha Watts, que fundou o Colégio Piracicabano. Com a expansão das instituições educacionais por todo o País, em 1967 é criado o Cogeime – Instituto Metodista de Serviços Educacionais, agora sob o nome de Educação Metodista do Brasil, para celebrar a integração das instituições educacionais de qualquer nível ou especialização. Cf. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (São Paulo). **Conheça a Educação Metodista do Brasil**. 2019. Online. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/noticias/2019/junho/conheca-a-educacao-metodista-do-brasil>>. Acesso em: 15 out. 2019.

centenárias, como para aqueles que vinham trabalhando na reconstrução da historiografia da educação protestante no Brasil. A maioria dos textos produzidos acerca da história do metodismo fazia louvor ao crescimento desse movimento. Sem dúvida, uma das chaves desse êxito foi o processo escolhido para deflagrá-lo: a educação. Os educadores metodistas chegaram ao Brasil no fim do século XIX. Portadores de ideais liberais, somaram seus esforços, mais tarde, ao escolanovismo¹¹ e consta que se mantiveram preocupados com a possibilidade de uma prática educativa de cunho alternativo a então educação jesuítica.

Organizado em diferentes eixos temáticos, a minha pesquisa voltava-se para a Educação Infantil Metodista.

Na minha avaliação, o Grupeig teve peso importantíssimo na minha vida profissional e pessoal. Através dele conheci a ANPEd e aprendi a pesquisar em fontes primárias. Foi ainda o momento quando nasceram minhas primeiras produções científicas, tanto na Revista de Educação do Instituto Metodista de Serviços Educacionais – Cogeime¹² e na Revista da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom¹³:

¹¹ É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Cf. MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Escola Nova**. 2001. Online. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

¹² A Revista de Educação do **Cogeime** teve sua primeira edição lançada em 1.992. O objetivo principal da criação da Revista foi o de “divulgar em geral os grandes temas” não debatidos interior da Educação Metodista, particularmente, naquele momento o tema da Educação e Confessionalidade, objeto de Seminários e do V Encontro Nacional de Educadores Metodistas, cuja produção constituiu-se nos primeiros trabalhos recolhidos pela Revista. Cf. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (São Paulo). **Conheça a Educação Metodista do Brasil**. 2019. Online. *Op. cit.*

¹³ A Revista Intercom-RBCC é uma publicação quadrimestral editada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, dirigida ao campo da Comunicação. Seu conteúdo é preenchido em sua maior parte por artigos científicos, respeitando a interdisciplinaridade e a abrangência temática características da área do conhecimento. Cf. **Revista Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Editores Associados/associate Editors/editores Associados, 2019. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/publicacoes/revista-intercom/revista-intercom-apresentacao>>. Acesso em: 18 out. 2019.

Quadro 1: Primeiras produções científicas.

Ano	V/N/P	Título/Fonte
1994	v. 3; n.5; p.117-125 REC	O Pré-Escolar na Educação Metodista https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/239
1994	v. 4; n.6; p.82-85 REC	Um suposto “perfil” para a primeira educação, sob a ótica de uma escola confessional http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v4n6p82-85
1995	v. 4; n.7; p.127-145 REC	Os prenúncios da renovação metodológica https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/299/269 DOI: http://dx.doi.org/10.15599/0104_4834
1996	INTERCOM	Bem-te-vi: uma renovação na literatura infantil brasileira file:///C:/Users/DLICE SILVANA/Desktop/MENORIAL%20TIRULAR%20SILVANA/ grupeig/956d0534895e4ade1b1be20e4346e41d.pdf
1997	v. 6; n.10; p.89-104 REC	A educação nos documentos da Igreja: onde fica o espaço da criança? https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/462/430
2001	v. 10; n.18; p.25-35 REC	O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética e os desafios à educação https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/551/499

Fonte: Elaboração da autora.

No Grupeig nasce a minha dissertação, fruto de inúmeras viagens (de ônibus) em vários estados brasileiros, descobrindo, estudando e compreendendo as fontes primárias voltadas para a educação infantil metodista. Cresci muito como pessoa e profissional, pois muito aprendi nesses quatro anos de pesquisas, destacando pontos como:

- i. A ideia de merenda escolar – Escola Mate com Angu, de Amanda Álvaro Alberto/Escola regional de Meriti – Mate com Angu – Caxias/RJ;
- ii. O periódico Bem-te-vi – considerado o primeiro voltado especificamente para a educação infantil e reconhecido pela Organização Mundial de Educação Infantil – Omep – Instituto Benett (IB)– RJ/RJ.

Em suma, minha dissertação teve como objetivo resgatar historicamente a ação educativa, bem como a visão de mundo “da educação promovida” pelos metodistas no Brasil no início do século passado. Mostrou-me uma reorientação teórica e sua respectiva institucionalização. Essa compatibilidade (teoria/prática) mostrou-se difícil de ser exequível na atualidade, quando os discursos parecem possuir um estranho e

ardiloso poder de sedução. A formação integral do ser humano – ênfase dos documentos oficiais do metodismo brasileiro das últimas décadas – implicava numa especial preocupação e investimento na educação básica, primordial para que o homem pudesse vir a desenvolver-se em plenitude. Isso é particularmente relevante à educação metodista, levando-se em conta sua tradição e prática pedagógica.

Sabe-se que estudar e estudar para um Mestrado é uma das fórmulas para abrir caminho para o sucesso acadêmico/profissional. É preciso estudar para conhecer e conhecer para praticar. Para expressar como alcancei essa fórmula, mais uma vez encontro analogia com o personagem Alice, do País das Maravilhas. Ela se mostra racional e corajosa à medida que a aventura prossegue e vai encontrando outros personagens da história pelo bosque afora. O bosque da educação metodista no Brasil foi o meu mundo de Alice. Eu também mantive os traços de coragem e racionalidade [sem perder os benefícios das emoções] e aprendi a conhecer cada instituição, percorrendo várias delas. Fui percebendo as nuances da educação cidadã que já sugeria na época, com o fim de diminuir as desigualdades sociais e promover o bem estar comum. Fui compreendendo a práxis da educação metodista. Dias de muito trabalho, mas de imensa alegria e bons frutos.

3.4 DOUTORADO

Logo após o meu Mestrado, entre 1996 a 2000, fiz o meu Doutorado em Educação, também na Unimep, sendo orientanda do Prof. Dr. Elias Boaventura¹⁴, defendendo a tese “Em torno do entorno: educar para ser humano frente a um mundo tecnológico”¹⁵.

Em vez de tomar chá com bonecos e conversar verdades duras entre metáforas, dobrei as barras das minhas calças jeans, coloquei meu tênis mais surrado e fui para algumas periferias de Piracicaba para perceber como eram contadas as histórias, como eram estimulados os alunos a pensarem sobre o seu próprio futuro. Fiz-me gente,

¹⁴ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santa Marcelina (1969), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1978) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, universidade, educação, metodista e metodismo. Cf. ESCAVADOR. **Elias Boaventura**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2813632/elias-boaventura>>. Acesso em: 02 out. 2019.

¹⁵ MALUSÁ, Silvana. **Em torno do “entorno”**: educar para ser humano frente a um mundo tecnológico. 2000. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

convivendo com outros sonhos, que logo abracei como causa para construir um mundo com mais igualdade, mesmo que, vez por outra, tivesse que me socorrer dos personagens¹⁶ que arrendaram Alice.

Saí da educação metodista “infantil” para focar a Educação Infantil diante de um mundo tecnológico e suas consequências na virada de um novo milênio. Trabalhei acerca de um mundo em processo de intensas transformações, de um mundo com uma nova linguagem, tentando mostrar que querendo ou não, todos somos influenciados por ela. Fiz minha pesquisa de campo, saindo do macromundo para o micromundo de Piracicaba, em suas 72 escolas de educação infantil. Tentei mostrar que, através de um projeto pedagógico humanizante, pode-se resgatar a cidadania e neutralizar o tecnicismo global. Trabalhei, portanto, na construção de um projeto pedagógico voltado para o “entorno”, para a valorização do espaço local, que devolva ao indivíduo a solidariedade da vizinhança, o trabalho cooperativo e transformador. Apresentei como problema central: As escolas e os professores estão incorporando práticas pedagógicas que visem materializar as novas possibilidades que hoje compõem o mundo do conhecimento e da cultura, numa perspectiva de educar para conhecer e transformar o “entorno”?

Percebi que ensinar etimologicamente significa apontar signos, é possibilitar que os aprendizes construam sentidos, isso é, construam signos internos, assimilando e “acomodando” o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos e processos de cultura. Percebi também que isso se dá tanto nas formas tradicionais de ensino como na utilização das tecnologias educacionais: “Com uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no eclético, uma rédea no processo da vida, uma rédea no futuro e uma no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo” (MYRRAY, 1992, p.101).

3.5 PÓS-DOCTORADO

Passadas as batalhas campais com os exércitos de cartas¹⁷ que me seguiram no

¹⁶ Um elemento curioso da história de Alice no País das Maravilhas é a relação entre a protagonista e os outros personagens, refletindo a complexidade e o absurdo que existe na vida dos adultos. Mesmo as figuras que surgem com o intuito de ajudar Alice acabam contribuindo para a sua confusão mental, já que todas as interações naquele mundo parecem escapar da sua compreensão. Do mesmo – e com as devidas considerações –, na minha trajetória acadêmico/profissional, tive de “correr” para “socorrer-me” de alguns personagens que em nada chegavam para acrescentar

¹⁷ No livro Alice no País das Maravilhas, entre outras aventuras, a protagonista se deparou com a “Rainha de Copas” e seu Rei, além de ser julgada por um Tribunal de Cartas. “Alice está aprendendo a conviver em um conjunto social de pessoas poderosas, representadas aqui pelas cartas em forma de Tribunal [...] O autor fez essa adaptação em uma espécie de jogo de cartas [...]. E sabemos também que no baralho

mestrado e doutorado, fiz um pós-doutoramento, visando aprimorar minha área profissional. Isso se deu no decorrer do ano de 2011, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), sob supervisão da Profª. Dra. Hermengarda Alves Lüdke (Menga Lüdke). Como resultado final do meu estágio, construí um trabalho intitulado: Estágio supervisionado e pesquisa educacional: indissociáveis e interdependentes no longo percurso de profissionalização docente¹⁸.

Poder participar das atividades no Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEprof)¹⁹, coordenado pela Profª. Dra. Menga Lüdke, em área que, *a priori*, não faria parte direta do nosso objeto de estudo, “Estágio Supervisionado”, despertou a curiosidade em proporcionar-nos um olhar diferente para esse tema. Com esse intuito, cada atividade do nosso período de estágio pós-doutoral foi desenvolvida no sentido de contribuir com o debate de forma significativa. Para tanto, realizamos nossas leituras atentas ao trabalho que desempenhamos ao longo dos últimos dez anos vinculando-as à importância de se (re) pensar o “Estágio Supervisionado” dentro da universidade.

Como ponto de partida, relembramos que o professor está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, é resultado de uma combinação de elementos diversos, pois não se encontra na posição de sujeito isolado e imune às contingências sócio-históricas. Vários tipos de relações são imprescindíveis no desenvolvimento profissional de uma pessoa e formar-se, então, supõe troca, experiência, interações sociais e aprendizagens. Assim, compreender como se delineia a trajetória de uma formação profissional é compreender parte do percurso de uma vida, respeitando elementos importantes como a identidade profissional, vivências nos diversos lugares e em diferentes tempos.

O texto, resultado de uma das nossas atividades desenvolvidas no pós-

comum, que a princípio serviriam para jogos de entretenimento e azar, estão incluídas figuras da sociedade e família, bem como elementos indicativos, os naipes, das nossas emoções, lutas e disputas, valores materiais, saúde e etc.”. Cf. DOULA, Cíntia. **Alice no País das Maravilhas e as cartas de jogar**. 2011. Disponível em: <http://www.clubedotaro.com.br/site/p55_1mundo_Cinthia.asp>. Acesso em: 20 out. 2019.

¹⁸ MALUSÁ, Silvana. **Estágio supervisionado e formação docente: indissociáveis e interdependentes no percurso da profissionalização**. Caderno de Graduação UFU: Estágio, nº2/ Pró-reitoria de graduação, Diretoria de Ensino, Uberlândia: UFU, 2013, p.53-60. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/caderno_de_graduacao_n2_-_estagio_digital_final.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹⁹ Programa de estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor da educação básica, iniciado em meados dos anos de 1990, focalizando a questão da socialização profissional de docentes. Cf. LUDKE, Menga. **Um programa de estudos sobre formação, profissão, identidade e pesquisa de professores**. 2019. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7382/7382.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2019.

doutoramento, apresentou reflexões acerca de possíveis caminhos que possam amenizar a lacuna existente entre a formação teórica, oferecida pela Universidade, e a prática de seus iniciantes, por meio do estágio supervisionado realizado na Escola de Educação Básica.

Como resultado, acerca do desafio, a mim proposto, foi possível apresentar pistas que possam estimular novos esforços para uma boa combinação entre a formação teórica (universidade) e a prática dos iniciantes (estagiários, futuros professores profissionais; e perceber de que forma seria possível levar exemplos positivos da prática do estágio supervisionado, de cursos como o de direito, enfermagem, medicina e odontologia para os estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas, pensando naquele professor que atuará na escola de educação básica.

Aproximar a universidade da educação básica é, sem dúvida, uma meta a ser alcançada. Oportunizar que futuros professores e os já atuantes na educação básica sejam capazes de, progressivamente, apresentar avanços em suas práticas, certamente trará uma contribuição positiva para a educação. O problema está em conseguir meios para que tal situação aconteça de forma real, uma vez que muitos cursos de formação não apresentam tal propriedade.

Em frente às leituras e às entrevistas realizadas, nos é possível apresentar alguns pontos para que se possa pensar um estágio supervisionado que aproxime a universidade da educação básica. Começamos, portanto, pensando em instituir mecanismos de formação a serem coordenados por profissionais realmente qualificados e com experiência significativa na área que se pretende formar o aluno. Não se pode, como tem ocorrido com muita frequência no ensino superior, de forma geral, entregar parte da formação de um profissional nas mãos de professores que possuem vasta titulação e profunda formação teórica, mas com pouquíssima experiência profissional na área em que está sendo formado o estudante.

Como exemplo, na área de direito, geralmente os alunos questionam muito essa situação perguntando: como pode uma pessoa formar a outra num curso sendo que não atuou profissionalmente na área? É comum os alunos expressarem diferentes reclamações daqueles docentes que são, segundo eles, só professores que não têm atuação profissional. Geralmente elogiam bastante aqueles professores que são referências profissionais fora do magistério. De fato, quando se articula uma adequada qualificação educacional com experiência e vivência profissional, o aluno tende a ganhar em muito na sua formação.

Outro ponto importante a ser pensado é que o aluno seja colocado em contato imediato com a prática do estágio assim que entrar na universidade. Esse momento inicial é fundamental para que o futuro profissional desenvolva seu senso crítico, percebendo a realidade. Assim, a formação acadêmica deve ser objeto de maior investimento, tanto pessoal quanto institucional, o que contribuirá com a qualidade da formação desses estudantes. Nesse caso, cabe ao professor responsável pela formação desses futuros profissionais, estimular a percepção sobre a importância da reflexão constante (o que não é fácil) sobre as práticas inerentes à futura profissão.

Ensinar exige conhecimento de mundo. Não podemos formar nossos alunos dentro de lindos castelos e, em um futuro próximo, abandoná-los em uma realidade cruel. É importante que a universidade/curso adapte-se às perspectivas atuais, percebendo que tão importante quanto formar profissionais com conhecimentos técnicos, é necessário sensibilizá-los a construir sua autonomia pautada em sua atuação prática, apoiada em preceitos éticos, na reflexão crítica e criativa do mundo em que vai se inserir. Para tanto, sugerimos que se pense em algumas pistas possíveis para a realização do estágio supervisionado, na perspectiva de aproximação entre a universidade e a escola básica:

A) Professores especializados – A indicação de professores realmente preparados para formar outros professores. Não se pode admitir profissionais que não tenham uma trajetória de magistério preparem os futuros profissionais da educação, simplesmente porque possuem títulos acadêmicos, uma vez que é notório o conhecimento de que cursos de pós-graduação não formam para o pleno exercício das funções básicas de professor.

B) Criação de laboratórios/ microensino – Criar uma espécie de laboratório de ensino onde possam ser simuladas práticas específicas da atividade profissional docente. Na verdade, é preciso praticar a docência com critérios avaliativos e de controle previamente estabelecidos, assemelhados a sessões de microensino que ocorriam no passado na formação de professores e que de alguma forma ajudavam, em muito, a aprendizagem do ser professor. Seria como implantar uma espécie de núcleo da prática docente, com estrutura, coordenação e normas próprias, onde seriam centralizadas as principais ações do estágio supervisionado e preparadas as diretrizes básicas relacionadas ao planejamento de aulas e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que poderiam, possivelmente, ser desenvolvidas pelos discentes estagiários em uma escola

conveniada ou agregada à instituição sob a supervisão de profissionais realmente qualificados.

C) Contextualização da prática entre professor e aluno – A prática do estágio supervisionado precisa acontecer de forma contextualizada com a participação e ajuda dos alunos, momento no qual é possível oportunizar a compreensão entre teoria e prática. Com esse comportamento, podemos evitar que o estudante seja uma figura repetitiva de técnicas, tornando-se um objeto de manejo tanto como estudante quanto como profissional. É necessária uma orientação constante ao estagiário, lembrando-lhe que o conhecimento formulado com base nas teorias que lhe foram passadas em sala de aula não se constitui em verdades absolutas. É preciso dizer-lhe que a realidade diária das coisas, dos ambientes (hospital ou sala de aula), ultrapassa os preceitos da ciência.

D) Poder de superação – Na área da saúde, tem-se como objeto de estudo o ser humano. É necessário estimular nos alunos/estagiários o poder de superação de suas limitações, a partir das vivências no estágio, sempre os incentivando a serem críticos e éticos em suas observações e ações. A análise crítica, o amadurecimento ético das estratégias de superação dos próprios limites, a pesquisa constante e uma relação de confiança entre professor e aluno, contribuem para que o aluno/estagiário usufrua do estágio como um mecanismo capaz de fortalecer significativamente sua formação.

E) Presença constante do professor no estágio supervisionado – A presença constante do professor de estágio junto ao estudante, no momento da execução de suas ações, remete-lhe segurança. O estágio (ou aula prática) não deve ser realizado sem a presença do docente ou deve ser supervisionado por outro professor. No estágio de docência, talvez fosse necessário criar mecanismos como o criado pelo Conselho de Enfermagem, o qual determina o número de estagiários para cada professor.

F) Avaliação prática – O estagiário na área da saúde precisa observar, mas também realizar as atividades no estágio ou aula prática como forma de desenvolver sua destreza manual e sua desenvoltura com as diversas situações que se apresentam. Para tanto, são realizadas provas práticas, em campo de estágio ou em laboratórios de aula prática, para que o aluno demonstre que é capaz de realizar determinados procedimentos.

G) Quesitos mínimos – A criação de itens específicos mínimos para se possa

realizar o estágio supervisionado, tais como: se é avaliada uma aula ministrada pelo aluno durante seu estágio, quais itens estão sendo analisados? (postura, entonação de voz, conhecimento, adequação do assunto ao público, estratégia de ensino compatível com os objetivos e com o público). Além disso, um relatório prévio deve ser entregue ao orientador constando o que seria realizado. Dessa forma, o graduando seria orientado nos direcionamentos do que deve ser aprimorado e o orientador perceberia onde está a fragilidade na formação desse aluno.

H) Residência pedagógica – A residência pedagógica seria semelhante a dos médicos, com a realização de 800 horas de serviço – remuneradas com uma bolsa de estudos – após a formação básica do professor. A fim de não prejudicar os educadores que já estão em sala de aula ou se preparando para concluir os cursos de magistério e pedagogia, a residência educacional somente seria obrigatória após dois anos que a lei estiver em vigor. Ela está baseada no princípio da imersão dos residentes nos ambientes profissionais de docentes e gestores educacionais, o qual determina o acompanhamento das rotinas profissionais que envolvem: horário de formação dos profissionais de ensino, reuniões de planejamento, conselhos de classe/anos, colegiado, reuniões pedagógicas, encontros de avaliação institucional, etc. No entanto, em termos pedagógicos, é uma boa estratégia de aprendizagem e prática, mas a forma da aplicabilidade/legalidade federal poderá aumentar a precariedade das condições de trabalho, pois a bolsa representaria remuneração menor em comparação àquela que os profissionais da educação recebem. Por conseguinte, poderia acontecer uma rotatividade de "residentes" com baixa remuneração, com contratos sem concurso e demais conquistas de décadas. Trata-se de uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática de grupos de estudantes – os residentes –, por tempo determinado, nas práticas pedagógicas de escolas públicas de educação básica.

Verificamos que existem muitos equívocos sobre o ensino superior, assim como algumas ilusões ou falsas expectativas. É preciso que percebamos, por exemplo, sua crescente massificação, transformando-o, muitas vezes, em comércio de títulos. Refletirmos criticamente, nós docentes e discentes, a respeito dessa devassidão é importante para que se possa pensar na melhoria dos cursos de formação de professores.

O estágio supervisionado, quando bem administrado pela instituição de ensino, torna-se um imprescindível instrumento didático-pedagógico para a formação do estudante, pois propicia o seu crescimento profissional, social e cultural, transformando-o em um cidadão habilitado para servir a uma sociedade desejada.

É sentida a necessidade de mudança, mas, para isso, devemos entender que a formação do professor é um processo que transpõe os limites de sala de aula da universidade. Ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente.

Para finalizar essa reflexão, gostaríamos de lembrar que toda área de formação exige habilidades técnicas específicas. É possível, sim, aprender a ser professor. Trata-se de uma atividade profissional que não se limita a dom. Assim, como se aprende a ser advogado, cirurgião-dentista, enfermeiro, médico e outras profissões, pode-se aprender a ser um eficiente professor. Basta entender que o processo de edificação de docentes é uma tarefa que não se conclui.

4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Com essas fases cumpridas, fui compreendendo, como Alice, as metáforas da vida. Do ensino público e privado. Do ensino como negócio. Do ensino como compromisso. Percorri muitas salas. Atendi centenas de jovens e adultos que buscavam, como eu, a independência intelectual através do ensino.

4.1 DA UNIMEP À UFU

Iniciei minha atuação profissional na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep de 1991 a 2000, sendo de 1991 a 1995 como professora horista e de 1996 a 2000 como professora substituta, ministrando aulas de “Estágio Supervisionado em Pré-Escola”; “Planejamento Curricular na Pré-Escola”; “Complementação Pedagógica para Docentes do Ensino Superior”; “Docência nos Ensinos Fundamental e Médio”; “Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”; “Didática em Cursos de Licenciatura”; “Estágio Supervisionado” ; “Estrutura e Funcionamento do Ensino”; “Iniciação à Ciência na Pré-Escola”; “Fundamentos da Educação Pré-Escolar”; “Planejamento Curricular na Pré-Escola”; e “Docência no Ensino Superior”.

Do Campus Taquaral em Piracicaba/SP, fui convidada a trabalhar na Universidade Metodista de São Paulo – Umesp, 1996-2001, ministrando aulas de “Didática do Ensino Superior” e “Metodologia do Trabalho Científico”, ocupando também o e cargo de Coordenadora de Curso de Especialização em Educação Infantil.

Nesse ínterim, atuei no Instituto Maria Imaculada – IMI, 1999, como horista, ministrando aulas de “Estrutura e Funcionamento do Ensino”.

Igualmente, entre o segundo semestre de 2000 e o primeiro semestre de 2001 exerci o cargo de Coordenadora Pedagógica do Ensino Superior no Instituto Americano de Lins da Igreja Metodista – Ialim.

De São Paulo para Minas! Fui Professora entre os anos de 2001 a 2003 no Centro Universitário do Triângulo – Unit, ministrando as disciplinas de “Didática do Ensino Superior”; “Temas Específicos em Didática e Metodologia do Ensino Superior”; “O Professor Universitário e as Novas Práticas Pedagógicas”.

Em Minas, no ano de 2003, cheguei onde almejava: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, onde me encontro até hoje, tendo ministrado as disciplinas de

“Didática e Metodologia do Ensino Superior”; “Didática I”; Didática II; Didática geral”; “Tópicos Especiais em Educação e Tecnologias”; “Teorias do Conhecimento”; “Metodologia do Trabalho Científico” e outras em cursos de especialização.

Fui Vice-Diretora da Faculdade de Educação – Faced e sou Coordenadora Acadêmica do Curso de Doutorado Institucional – Dinter, além de Coordenar o Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq com o título “Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas”. Exerci e exerço diversas outras atividades que serão posteriormente relatadas.

4.2 UFU: TRAJETÓRIA COMPACTADA - DAS PROGRESSÕES

As instituições em que trabalhei de 1991 a fevereiro de 2003 foram essenciais para meu crescimento como profissional, mas foi em 2002 quando decidi prestar o Concurso Público da UFU na área de Didática para a Faculdade de Educação que dei mais um importante passo em minha carreira. Fui classificada e em 25 de março de 2003 iniciei minha carreira nessa instituição.

Passei pelas avaliações de Estágio Probatório exigidas pela UFU fundamentadas pelas Resoluções 03/2004 (UFU, 2004) e 10/2005 do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2005), em que a primeira avaliação correspondeu ao 1º e 2º semestre de 2003, no qual foi apreciado pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação – Confaced no dia 30 de setembro de 2004. O parecer elaborado pela Comissão de Estágio Probatório da Faced foi aprovado por 16 votos favoráveis e uma abstenção e considero pertinente reescrevê-lo: *Considerando que a Professora Silvana Malusá atende aos critérios estabelecidos pelo D2 e D3 (Avaliação Sistêmica da UFU), totalizando uma pontuação geral de 3.008,75 pontos por semestre, em média, somos de parecer favorável ao deferimento da “avaliação de desempenho para efeito de estágio probatório”.*

A segunda avaliação correspondeu ao 1º e 2º semestre de 2004, tendo sido analisado pela Comissão de Estágio Probatório da Faced e apreciado pelo Confaced no dia 26 de janeiro de 2006. O seguinte parecer foi aprovado por unanimidade: *Diante da análise exposta, evidencia-se uma atuação dinâmica durante o período de Estágio probatório da Professora Dra. Silvana Malusá. Considerando satisfatório o seu desempenho, eu Maria Veranilda Soares Mota, membro da Faced, sou, SMJ desse Conselho, favorável a aprovação do seu II Relatório de Estágio Probatório.* Nessa 2ª

etapa obtive 460 pontos, sendo necessários 166 pontos, conforme a Resolução.

Em continuidade a minha avaliação de desempenho como exigência parcial do Regime Probatório, concluí o terceiro relatório equivalente aos 1º e 2º semestre do ano de 2005, na 8ª reunião do dia 13/04/2006, sendo aprovada por unanimidade pelo Confaced com o seguinte parecer da Comissão: *Após a análise do relatório e verificação dos comprovantes das atividades desenvolvidas além de conferir junto a CPPD a respeito da solicitação da Profa. Silvana Malusá em ser avaliada no Estágio Probatório e de constatar que a mesma atingiu a pontuação necessária exigida em resolução e por sua vez desenvolveu as atividades de ensino, pesquisa e extensão e administração, sou, SMJ desse Conselho, favorável a aprovação do III Relatório de Estágio Probatório da Profa. Silvana Malusá Baraúna. Este é o nosso parecer.*

Após a conclusão do período probatório, continuei com meu desempenho nos quesitos de assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade, relacionamento interpessoal e qualidade de trabalho e a cada dois anos fui sendo avaliada pelo Confaced mediante as Resoluções da UFU. Acho pertinente, antes de detalhar meu envolvimento nas esferas da Instituição, deixar registradas as pontuações e pareceres de cada biênio.

Quadro 2: Relatório das atividades docentes – Progressão Horizontal de Prof. Adjunto II para Prof. Adjunto III, tendo como referência a Resolução nº 03/2004, do Conselho Diretor. Biênio 2005-2007.

Itens	Descrição	1º05	2º05	1º06	2º06	Média
1 a 9	Atividades de Ensino	88	88	100	80	89
10 a 12	Orientação	50	50	40	40	45
13 a 16	Licenças, Situação Especial e Qualificação	00	00	00	00	00
17 a 33	Produção Bibliográfica	130	202	00	46	94,5
34 a 49	Produção Artística	00	00	00	00	00
50 a 62	Produção Técnica	35	167,5	40	55	74,4
63 a 67	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços	00	10	00	00	2,5
68 a 79	Atividades de Pesquisa	150	125	80	00	88,75
80 a 96	Atividades Administrativas e Representações	20	12,5	17,5	10	15
97 a 117	Outras Atividades	25	25	15	25	22,5

Itens	Descrição	1º05	2º05	1º06	2º06	Média
118 131	a Docentes com cargos Direção e com Função Gratificada	00	00	00	00	00
TOTAL		498	680	292,5	256	431,62
TOTAL GERAL DA PONTUAÇÃO: 1.726,5		TOTAL GERAL DA MÉDIA: 431,62				

Fonte: Elaborado pela autora em 2007.

Quadro 3: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 5ª reunião de 12/04/2007.

<p>APRECIACÃO E APROVAÇÃO DO PARECER 023/07/FACED PROCESSO 017/07/FACED RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOCENTES PROGRESSÃO HORIZONTAL DE PROF. ADJUNTO II PARA PROF. ADJUNTO III Requerente: Profa Silvana Malusá Baraúna Relator: Prof. Márcio Danelon Parecer: “Por estar de acordo e cumprir com as exigências da Resolução 03/2004 do Condir; por ter desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão; por ter pontuado mais de um semestre no item Produção Bibliográfica e por ter feito 1725,5 pontos, com média de 431,62 pontos por semestre, superior, portanto, a pontuação de referência da Resolução 03/2004 do Condir, sou, SMJ, deste Conselho, de <i>parecer favorável à solicitação</i> de Progressão Horizontal de Prof. Adjunto II para Adjunto III encaminhada pela Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna”. Colocado em discussão e em votação, o parecer foi aprovado por unanimidade.</p>
--

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2007.

As atividades desenvolvidas continuaram sendo importantes para meu crescimento como profissional da educação. No decorrer desse período, desenvolvi frentes de trabalho que se articularam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, atuando nas vertentes de ensino, pesquisa e extensão. No item Administração, fui membro do Confaced e membro do Colegiado da Pós-Graduação. No item Produção Bibliográfica, obtive uma pontuação média de 94.5 pontos, atendendo assim o requisito que um professor adjunto deva ser pontuado, conforme a Resolução 03/2004 (UFU, 2004) do Condir.

Quadro 4: Relatório das atividades docentes – Progressão Horizontal de Prof. Adjunto III p/ Prof. Adjunto IV, tendo como referência a Resolução nº 02/2007 do Conselho Diretor. Biênio 2007-2009. Demonstrativo geral de pontos/média.

Itens	Descrição	1ºs/	2ºs/	1ºs/	2ºs/	Média
1 a 9	Atividades de Ensino	118	150	100	100	117
10 a 12	Orientação	30	30	40	40	35
13 a 16	Licenças, Situação Especial e Qualificação	--	--	--	--	--
17 a 33	Produção Bibliográfica	350	30	20	420	205
34 a 49	Produção Artística	--	--	--	--	--
50 a 62	Produção Técnica	20	5	75	45	36,25
63 a 67	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços	--	--	--	--	--
68 a 79	Atividades de Pesquisa	--	10	20	135	41,25
80 a 96	Atividades Administrativas e Representações	5	5	7,5	12,5	7,5
97 a 117	Outras Atividades	--	--	5	5	2,5
118 a 131	Docentes com cargos Direção e com Função Gratificada	--	--	--	--	--
TOTAL		523	230	267,5	757,5	444,5
TOTAL GERAL DA PONTUAÇÃO: 1778		TOTAL GERAL DA MÉDIA: 444,5				

Fonte: Elaborado pela autora em 2009.

Quadro 5: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 1ª reunião de 26/03/2009.

<p>APRECIÇÃO E APROVAÇÃO DO PARECER 008/09/FACED PROCESSO 010/09/FACED RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DOCENTES PROGRESSÃO HORIZONTAL DE PROF. ADJUNTO III P/ PROF. ADJUNTO IV</p> <p>Requerente: Profa Silvana Malusá Baraúna Relatora: Profª Aldeci Cacique Calixto Parecer: “Eu, Profª Aldecí Cacique Calixto, membro desse conselho, sou de <i>parecer favorável à aprovação</i> da solicitação de Progressão Funcional de Prof. Adjunto III para Prof. Adjunto IV, requerida pela Profª Drª Silvana Malusá Baraúna”. Colocado em discussão e em votação, tendo sido aprovado por unanimidade.</p>

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2009.

As atividades desenvolvidas continuaram sendo importantes para meu crescimento como profissional da educação e no decorrer deste período, desenvolvi frentes de trabalho que se articularam tanto na Graduação, quanto na Pós-Graduação, atuando nas vertentes de ensino, pesquisa e administração. Já no item Produção Bibliográfica obtive uma pontuação média de 205 pontos, atendendo assim o requisito que um professor adjunto deva ser pontuado, conforme a Resolução 02/2007 do Condir.

Quadro 6: Relatório de atividades docentes – Progressão funcional de Prof. Adjunto IV para Prof. Associado I, fundamentado na Resolução 13/2007 do Conselho Diretor/ UFU, biênio 2009-201.

Itens	Descrição	1º/2009	2º/2009	1º/2010	2º/2010 a 25/03/11	Média
1 a 10	Atividades de Ensino	84,8	--	84,8	42,8	53,1
11 a 22	Orientação	28	58	95	95	69
23 a 47	Produção Bibliográfica, Artística, Técnica e de Divulgação	340	--	40	395	193,75
48 a 64	Produção Artística	--	--	--	--	--
65 a 83	Produção Técnica	15	35	5	40	23,75
84 a 88	Atividade de Pesquisa	--	--	--	30	7,5
89 a 96	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços	--	--	--	--	--
97 a 102	Licenças, Situações Especiais, Qualificação	--	136,91	--	--	34,22
103 a 117	Atividades Administrativas e Representações	--	--	141,4	141,4	70,7
118 a 153	Outras Atividades	5	10	5	10	7,5
154 a 155	Atividade de Ensino com remuneração suplementar	37,3	--	2,7	--	10
156 a 161	Atividade de Extensão e Prestação de Serviços com remuneração suplementar	--	--	--	--	--
TOTAL		510,1	239,91	373,9	754,2	469,53

TOTAL GERAL DA PONTUAÇÃO: 1.878,11	TOTAL GERAL DA MÉDIA: 469,53
---	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora em 2011.

Quadro 7: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 7ª reunião de 20/10/2011.

<p>APRECIÇÃO E APROVAÇÃO DO PARECER 044/11/FACED PROCESSO 039/11/FACED RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOCENTES PROGRESSÃO FUNCIONAL DE PROF. ADJUNTO IV PARA PROF. ASSOCIADO I</p>
<p>Requerente: Profª Silvana Malusá Baraúna</p>
<p>Relatora: Prof. Benerval Pinheiro Santos</p>
<p>Parecer: “Considerando os critérios estabelecidos pela Resolução nº 2/2007 e 13/2007, do Conselho Diretor-UFU e a pontuação geral obtida pela docente, 1.878,11 pontos com média geral de 469,53 - superior ao mínimo exigido de 202,00 pontos - sou de parecer <i>favorável à aprovação</i> de sua Progressão Vertical de classe de Professor Adjunto IV para Professor Associado I, SMJ deste Conselho”.</p>
<p>Encaminhado a discussão e não havendo o parecer foi aprovado por unanimidade.</p>

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2011.

As atividades na Coordenação do Dinter possibilitaram-me conhecimento mais profícuo sobre a pós-graduação, exigindo mais dedicação e compromisso público, favorecendo diversos encaminhamentos administrativos, acadêmicos e técnicos necessários e pertinentes à função.

No 2º semestre de 2009, por ordem estritamente familiar, precisei ausentar-me por ter que acompanhar meu esposo em um grave tratamento de sua saúde e posteriores cirurgias, tratamento que se estendeu até por volta de meados de 2011 e, no 1º semestre de 2011, iniciei o Estágio Pós-Doutoral na Universidade Católica de Petrópolis – UCP, com licença integral. Por fim, considerando minhas limitações de tempo, limitações de ordem pessoal e profissional, avaliei como satisfatório meu desempenho durante o período relatado.

Quadro 8: Relatório das atividades docentes – Progressão Funcional de Prof. Associado I para Prof. Associado II, fundamentado na Resolução 13/2007 do Conselho Diretor, biênio 2011-2013.

Itens	Descrição	1º2011	2º2011	1º2012	2º2012 a 25/3/13	Média
1 a 10	Atividades de Ensino	--	--	93,2	41,6	33,7
11 a 22	Orientação	90	75	75	60	75

Itens	Descrição	1º2011	2º2011	1º2012	2º2012 a 25/3/13	Média
23 a 47	Produção Bibliográfica, Artística, Técnica e de Divulgação	390	50	100	550	272,5
48 a 64	Produção Artística	--	--	--	--	--
65 a 83	Produção Técnica	60	105	70	150	96,25
84 a 88	Atividade de Pesquisa	30	--	--	--	7,5
89 a 96	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços	--	--	--	--	--
97 a 102	Licenças, Situações Especiais, Qualificação	214	282,95	--	--	124,24
103 a 117	Atividades Administrativas e Representações	--	--	--	--	--
118 a 153	Outras Atividades	--	--	35	7	10,5
10,5154 a 155	Atividade de Ensino com remuneração suplementar	--	--	--	--	--
156 a 161	Atividade de Extensão e Prestação de Serviços com remuneração suplementar	--	--	--	--	-
TOTAL		784	512,95	373,2	808,6	619,69

TOTAL GERAL DA PONTUAÇÃO: 2.478,75

TOTAL GERAL DA MÉDIA: 619,69

Fonte: Elaborado pela autora em 2013.

Quadro 9: Parecer do relator e aprovação do Confaced na 5ª reunião de 01/04/2013.

<p>APRECIÇÃO E APROVAÇÃO DO PARECER 027/13/FACED</p> <p>PROCESSO 026/13/FACED</p> <p>RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOCENTES</p> <p>PROGRESSÃO HORIZONTAL DE PROF. ASSOCIADO I PARA PROF. ASSOCIADO II</p> <p>Requerente: Prof^ª. Silvana Malusá Baraúna</p> <p>Relator: Prof^ª Andrea Maturano Longarezi</p> <p>Parecer: “Considerando que o relatório da requerente atende aos critérios estabelecidos pela Resolução Nº 13/2007/Condir, sou, SMJ desse Conselho, de <i>parecer favorável</i> a aprovação da solicitação de Progressão de Associado I para Prof. Associado II, requerida pela Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna”.</p> <p>Colocado em discussão e não havendo, o parecer foi submetido a votação tendo sido aprovado por unanimidade</p>
--

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2013.

Informo que o período de Estágio Pós-Doutoral proporcionou-me mais conhecimento na grande área de Ciências Humanas e que muitos dos alunos já se encontravam na fase de qualificação e de defesa de seus projetos.

Quadro 10: Relatório das atividades docentes – Avaliação de desempenho - Progressão na carreira de Magistério Superior, fundamentado na Resolução 004/2014 do Condir/UFU, biênio 2013-2015.

Itens	Descrição	Pontuação
1 a 11	Atividades de Ensino	610
12 a 27	Orientação	1.100,6
28 a 51	Produção Bibliográfica e Divulgação	1.633
52 a 65	Produção Artística	--
66 a 85	Produção Técnica	348
86 a 90	Atividade de Pesquisa	96
91 a 97	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços sem remuneração	--
98 a 99	Atividades de Prestação de Serviços sem remuneração	--
100 a 101	Atividades de Ensino com remuneração	13,5
102 a 110	Atividades de Pesquisa, Extensão e Prestação de Serviços com remuneração	--
111 a 115	Licenças, Situações Especiais, Qualificação	
116 a 126	Atividades Administrativas e Representações	527,5
127 a 165	Outras Atividades	140
TOTAL GERAL		4.468,6

Fonte: Elaborado pela autora em 2015.

Quadro 11: Parecer da Comissão Específica e aprovação do Confaced na 3ª reunião de 16/04/2015.

<p>APRECIÇÃO E APROVAÇÃO DO PARECER 020/15/FACED/UFU</p> <p>PROCESSO: 019/15/FACED/UFU</p> <p>RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DOCENTES</p> <p>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO</p> <p>PROGRESSÃO NA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR DA CLASSE D</p> <p>ASSOCIADO II PARA A CLASSE D – ASSOCIADO III</p> <p>Requerente: Profª. Silvana Malusá Baraúna</p> <p>Relator: Comissão Específica para avaliação dos Relatórios de Progressão da Faced – Portaria 006/15/Faced</p> <p>Parecer: “Analisando o relatório e verificando os comprovantes das atividades desenvolvidas pela Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna, foi possível constatar que atende aos critérios estabelecidos pela Resolução 004/2014 do Condir/UFU em seu Art. 6º§1º em todos os quesitos, conforme relato na análise com pontuação de 4.468,6 (quatro mil, quatrocentos e sessenta e oito e seis décimos) pontos, superior ao mínimo de 920 (novecentos e vinte) pontos exigidos. Assim sendo, somos de <i>parecer favorável</i> à aprovação do Relatório da requerente para sua progressão na classe D, de nível II para Nível III. SMJ deste Conselho”.</p> <p>Colocado em discussão e não havendo, o parecer foi submetido a votação sendo aprovado por 50(cinquenta) votos favoráveis com 01(uma) abstenção.</p>

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2015.

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir do compromisso com o ensino, pesquisa, extensão e atividades de administração na Faculdade de Educação da UFU, no âmbito da graduação, da pós-graduação *lato sensu* e da pós-graduação *stricto sensu*.

Destaco minha participação frente à coordenação do Dinter, UFU/Unifap, o qual foi projetado com a finalidade de atender à demanda de formação de novos Doutores em Educação em instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão em região de fronteira, distante dos grandes centros produtores de conhecimentos científicos do Brasil. Essa parceria foi gratificante, não apenas em termos institucionais, mas também pessoais, havendo envolvimento de todos os professores e técnicos administrativos que apoiaram incondicionalmente o processo de implantação e desenvolvimento do convênio PPGED/UFU/Unifap.

Quadro 12: Relatório das atividades docentes – Avaliação de desempenho – Progresso na carreira de Magistério Superior, conforme a Resolução 004/2014 do Conselho Diretor, biênio 2015-2017

Itens	Descrição	Pontuação
1 a 11	Atividades de Ensino	786
12 a 27	Orientação	416,5
28 a 51	Produção Bibliográfica e Divulgação	2.248
52 a 65	Produção Artística	--
66 a 85	Produção Técnica	280
86 a 90	Atividade de Pesquisa	440
91 a 97	Atividades de Extensão e Prestação de Serviços sem remuneração	--
98 a 99	Atividades de Prestação de Serviços sem remuneração	--
100 a 101	Atividades de Ensino com remuneração	--
102 a 110	Atividades de Pesquisa, Extensão e Prestação de Serviços com remuneração	--
111 a 115	Licenças, Situações Especiais, Qualificação	--
116 a 126	Atividades Administrativas e Representações	333,12
127 a 165	Outras Atividades	99
TOTAL GERAL		4.602,62

Fonte: Elaborado pela autora em 2017.

Quadro 13: Parecer do relator e aprovação do Confaced– 2017.

Analisando o relatório e verificando os comprovantes das atividades desenvolvidas pela Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, foi possível estabelecer constatado que atende aos critérios estabelecidos pela Resolução 004/2014 do Condir/UFU com pontuação de 4.722,62 (*Quatro mil, setecentos e vinte e dois pontos e sessenta e dois décimos*), superior ao mínimo de 960 (*Novecentos e sessenta*) pontos exigidos. Assim sendo, somos de parecer Favorável à aprovação do Relatório da requerente para a progressão na classe D, de nível III para Nível IV. SMJ deste Conselho.

Fonte: Atas do Confaced/UFU – 2015.

Com a nova Resolução em vigor, continuo demonstrando meu desempenho nas vertentes da UFU: ensino, pesquisa, extensão e comprometida com o Dinter. Com essa forma de avaliação utilizada pela UFU, foi implicado um percurso de 16 anos de vida profissional na instituição até chegar à classe de Professor Titular por meio de avaliação de desempenho nos interstícios das Classes, Denominação e Níveis.

E vale ressaltar que todas essas alterações para regulamentação da carreira do Magistério Superior na esfera federal, possibilita-me deixar registrado nosso empenho e construções na caminhada do serviço público, bem como rever o caminho escolhido no desenvolvimento acadêmico e profissional. Esse movimento de ir e vir, acaba sendo um grande desafio em reviver o passado, muitas vezes doloroso.

5. UFU: VÍNCULO DE TRABALHO

Para cumprir as atribuições de docente, mantive meu foco nos seguintes dispositivos apontados pelo Artigo 173 do Regimento Geral da UFU, em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária, conforme Regimento em vigor:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica de sua Unidade;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica de sua Unidade;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. Ministras, com frequência obrigatória, as aulas que lhe forem designadas pela sua Unidade, nos dias letivos e horários fixados pela Unidade competente, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Promover e desenvolver atividades de pesquisa e de extensão; e
- VII. Colaborar com as atividades de articulação da UFU com a comunidade. (UFU, 2009, p. 36-37)

Centrada nesses dispositivos é que realizei e realizo minhas atividades junto ao Núcleo Temático “Didática/Ensino Aprendizagem” e as Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e do PPGCE/Faced.

5.1 NÚCLEO TEMÁTICO

5.1.1 Didática/Ensino- Aprendizagem

Os Núcleos Temáticos têm como atribuição principal orientar, supervisionar e coordenar projetos de pesquisa ou de extensão de uma determinada área de conhecimento. Esses Núcleos também são responsáveis pelo planejamento e oferecimento das disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação vinculadas à respectiva área de conhecimento. Estão vinculados ao Núcleo de Didática, todos os docentes que fizeram concurso para essa área. No meu caso, o concurso foi para a área de Didática.

Conforme as normas internas da Faced, específica dos Núcleos Temáticos, a Portaria 020/15/Faced/5 (UFU, 2015) informa no Art. 1º que “Os Núcleos Temáticos da

Faced serão organizados por aglutinação de áreas de conhecimentos”. No Art. 2º, inciso III, o Núcleo de Didática/Ensino Aprendizagem aglutina as áreas de: “Teorias da instrução; Métodos e Técnicas de Ensino; Tecnologia Educacional; Avaliação da Aprendizagem”.

Dessa forma, vinculada ao Núcleo de Didática (ND), desenvolvo atividades de ensino com as disciplinas Didática I e II e Didática Geral, para o Curso de Pedagogia e para os cursos de licenciaturas.

5.2 LINHAS DE PESQUISAS E ORIENTAÇÕES

5.2.1. Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado: Saberes e Práticas Educativas

A Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do PPGED tem como parâmetro a produção de conhecimentos, na qual estão englobados estudos sobre: currículo, culturas, saberes e práticas educativas, formação docente, cotidiano escolar, aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno, linguagens, processos de leitura e de escrita, educação especial, educação popular, educação a distância, ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Com esses estudos é que me identifiquei realizando orientações tanto no curso de doutorado como no mestrado. Igualmente coordeno, através dessa Linha, o grupo de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas.

5.2.1.1 Orientações no Doutorado

Dado o caráter recente da implantação do doutorado no âmbito do PPGED/UFU, foi possível concluir, até o presente momento, oito orientações e mais quatro em andamento. Todas as teses apresentaram como grande tema a questão da Docência Universitária, focalizando diferentes interesses em diversas áreas do conhecimento:

Quadro 14: Orientações de tese sob responsabilidade de Silvana Malusá.

Ano de Defesa	Título da Tese	Aluno
2011	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o cirurgião dentista no curso de odontologia	Roberto Bernardino Jr.
2012	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE: dimensões didáticas da prática pedagógica	Aldeci Cacique Calixto
2013	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções de prática pedagógica de Educação Jurídica	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
2013	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE ENFERMAGEM: formação profissional, processo de ensino aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade.	Marlucilena Pinheiro da Silva
2013	ENSINO SUPERIOR: a pedagogia Universitária nos cursos de Comunicação social com Habilitação em Jornalismo	Jociene Carla Bianchini
2014	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico.	Sergio Inácio Nunes
2016	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE: ser professor em cursos de turismo a distância.	Durcelina Ereni Pimenta Arruda
2018	DOCENCIA UNIVERSITÁRIA: ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda.	Igor Aparecido Dallaqua Petrini
EM ORIENTAÇÃO/PROJEÇÃO PARA DEFESA:		
2019	DOCÊNCIA UNIVERSITARIA:	Elaine Pontes Bezerra
2019	DOCÊNCIA UNIVERSITARIA NO ESTADO DO PIAUÍ: concepções e dimensões didáticas na prática pedagógica do professor formado em Pedagogia.	Josélia Maria da Silva Farias
2021	DOCÊNCIA UNIVERSITARIA:	Adriene Sttéfanie Silva
2021	DOCÊNCIA UNIVERSITARIA: formação continuada do bacharel em direito.	Fabiane Pádua de Urzedo Manzan

Fonte: Elaboração da autora 2019.

5.2.1.2 Orientações no Mestrado

No que se refere às orientações do Mestrado, desde o meu ingresso na UFU até a presente data soma um total de dez dissertações concluídas e uma em andamento:

Quadro 15: Orientação de dissertações sob a responsabilidade de Silvana Malusá.

Ano de Defesa	Título da Dissertação	Aluno
2006	O docente engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no Ensino Superior.	Vanessa Oliveira de Moura Álvares
2007	Docência Universitária e Cotidiano Escolar: Repensando a Prática do Professor de Educação Física	Patrícia Belchior de Oliveira Lacerda
2008	Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco.	Amanda Fernandes Santos
2008	Docência Universitária: O professor de Fisioterapia no curso de Fisioterapia.	Eliane Gouveia de Morais
2008	Docência universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física.	Sarah Maria de Freitas Machado Silva
2009	Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco. 2009.	Amanda Fernandes Santos.
2010	Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.	Sílvia Costa Oliveira Pasenike
2011	Docência Universitária: o professor de direito formada em direito.	Naísa Afonso da Silva.
2012	Docência Universitária em Disciplinas a Distância em Cursos Presenciais: um estudo sobre a prática didático-pedagógica.	Walteno Martins Parreira Junior
2015	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.	Viviane Alves Carvalho
Em orientação/projeção para defesa:		
2019	DOCENCIA UNIVERSITÁRIA: o professor farmacêutico atuante em cursos de farmácia.	Cecília de Camargo Bento

Fonte: Elaboração da autora 2019.

5.2.2 Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação/ Mestrado Acadêmico: Mídias Educação e Comunicação

A Linha de Pesquisa Mídias, Educação e Comunicação do PPGCE desenvolve estudos, propostas, produtos e pesquisas interdisciplinares que problematizem os aspectos que dizem respeito à interface entre mídias, educação e comunicação e suas relações com as tecnologias.

As pesquisas, produções e discussões tangenciarão os aspectos formais, não formais e informais da educação, de forma a garantir estudos em diferentes campos de atuação dos profissionais de comunicação e educação, abrangendo aspectos como formação de professores para produção e uso das mídias, relações entre trabalho e educação, caráter educativo e formativo da comunicação, e linguagens e produções midiáticas no contexto da educomunicação.

5.2.2.2 Orientações no Mestrado profissional

Com um caráter diferenciando no mestrado profissional concluímos cinco dissertações:

Quadro 16: Orientação de Mestrado Profissional sob responsabilidade de Silvana Malusá.

Ano de Defesa	Título da Dissertação	Aluno
2015	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis.	Robson Santos de Moraes
2016	TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EAD: ideias de professores autores de material didático impresso.	Adriane Stéfanie Silva
2016	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: ideias de docentes formados em educação física na formação de professores para a Educação Infantil.	Maria Aparecida da Silva Moura
2018	SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: interfaces entre formação e profissionalização docente.	Avani Maria Campos Corrêa
2018	INFÂNCIA, DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) - formação do professor de educação infantil -	Luciana Maria da Silva

Fonte: Elaboração da autora 2019.

6. UFU: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Ser aprovada em concurso para entrar uma Universidade Pública é certamente uma grande vitória para a filha do sapateiro e da mãe brava. Cheguei a Universidade Federal de Uberlândia com muito foco no que queria, forjada pelos caminhos que trilhei. Aprendi muito nesses anos todos. E acredito ter contribuído para que a minha Instituição possa me dar a emoção que carrego hoje com esse Memorial, que é a sensação do “dever cumprido” até aqui.

Nas próximas linhas, apresento minhas atividades desenvolvidas de acordo com o roteiro para pontuação das ações para avaliação de desempenho dos docentes da Resolução nº3 do Condir (UFU, 2017) e republicada conforme Resolução nº SEI 05/2018/Condir de 22/08/2018 (UFU, 2018).

6.1 O ENSINO

Ensinar exige conhecimento de mundo. Não podemos formar nossos alunos dentro de lindos castelos e, em um futuro próximo, abandoná-los em uma realidade cruel. É importante que os docentes se adaptem às perspectivas atuais, percebendo que tão importante quanto formar profissionais com conhecimentos técnicos, é necessário sensibilizá-los a construir sua autonomia pautada em uma atuação prática, apoiada em preceitos éticos, na reflexão crítica e criativa do mundo em que vai se inserir.

Uma de minhas paixões é a troca de experiências em sala de aula. Amo, amo muito o ensino e a aprendizagem e por isso sempre me dediquei a essa vertente. As atividades de ensino na graduação, na pós *stricto* e *lato sensu* foram e são marcantes para meu crescimento profissional e pessoal.

Descrevo aqui as disciplinas por mim ministradas na UFU desde 2003:

6.1.1. Graduação

- A. Didática I, curso: Pedagogia, diurno e noturno;
- B. Didática Geral, cursos: Química, Letras, Geografia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Enfermagem, Filosofia, Física, Música, Ciências Biológicas;
Estágio Supervisionado 1: Docência na Educação Infantil – Gestão Escolar – pedagogia (noturno).

6.1.2 Pós-graduação stricto sensu

- A. Metodologia do Ensino Superior, curso: Mestrado e Doutorado em Educação/PPGED;
- B. Docência no Ensino Superior, curso: Mestrado e Doutorado em Educação/PPGED;
- C. Multiculturalismo e Educação, curso: Mestrado em Educação/PPGED.

6.1.3 Pós-graduação lato sensu

- A. Didática e Prática do Ensino Superior , VII Curso de Especialização em Docência na Educação Superior;
- B. Ambiência Organizacional: Relações Interpessoais e Dinâmica de Grupo, XI Curso de Especialização em Pedagogia Empresarial;
- C. Metodologia de Ensino Superior, Curso de Especialização em Direito Ambiental;
- D. Metodologia do Ensino Superior, Curso de Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar;
- E. Gestão do Resultado: Avaliação de desempenho Humano no Trabalho, XII Curso de Especialização em Pedagogia Empresarial e Organizacional: Educação Continuada e Planejamento Estratégico na Gestão de Talentos Humanos;
- F. Metodologia do Ensino Superior, IV Curso de Especialização em Organização do Trabalho em Instituições Superiores;
- G. Didática e Metodologia da Educação Superior, Curso de Especialização a Distância em Mídias na Educação;
- H. Metodologia do Trabalho Científico, Pós-Graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica;
- I. Didática e Metodologia do Ensino Superior, Especialização em Educação de Jovens e Adultos;
- J. Metodologia da Pesquisa para Educação de Jovens e Adultos com Ênfase na Juventude, Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos;
- K. Metodologia do Ensino Superior, Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos;
- L. Didática e Metodologia da Educação Superior, Curso de Especialização em Mídias na Educação a distância (cidades: Uberlândia, Lagamar, Buritis,

- Araguari);
- M. Planejamento, Gestão e Avaliação do Uso das Mídias na Educação, Curso de Especialização em Mídias na Educação a distância (cidades: Uberlândia, Lagamar, Buritis, Araxá;
- N. Metodologia de Ensino Superior, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (cidades: Patos de Minas, Araxá, Araguari, Ituiutaba, Uberlândia.

6.2 AS ORIENTAÇÕES

Ao pensar em atividades de orientação, rapidamente me vem à mente o quanto aprendemos nesse processo. Lembro-me que um dos meus orientadores sempre brincava dizendo que a minha profissão começou primeiramente *no pós* e depois *na graduação*. Isso em função de que, ainda muito cedo, comecei a orientar Trabalhos de Conclusão de Curso –TCCs, tanto na graduação como em cursos de especialização. No meu currículo Lattes não tenho registrados todos os TCCs, mas certamente somam-se muitos.

As orientações – aqui registradas nos Quadros 17, 18, 19 e 20 – foram relacionadas aos temas de investigação de minha área de pesquisa: Formação de Professor e Docência Universitária.

Quadro 17: Orientações de Iniciação Científica.

Aluno	Projeto	Período
Thauna Oabi Barbosa	Docência Universitária: Formação e prática de professores em aula – Pibic/CNPq/UFU	01/08/2010 a 31/07/2011
Alexandrina de Fátima da Costa; Isabella Ferreira Soares Santos; Thaís Ferreira Rocha	Pensando e fazendo Matemática nas salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental	01/2013 a 01/2014
Amanda Fernandes Santos; Marisa Pinheiro Mourão; Ana Paula de Oliveira; Joice Etiene do Prado	Laboratório Pedagógico: ampliando condições didático-pedagógicas para o curso de Pedagogia – Pibeg	01/07/2004 a 30/06/2005

Fonte: Elaboração da autora 2019.

Quadro 18: Orientações de Graduação.

Aluno	Disciplina	Período
Antônio Soares de Oliveira (Pedagogia)	Monografia I	2009
Débora Arantes Soares (Pedagogia)	Monografia I	2009
19 alunos do Curso de Pedagogia – noturno	Estágio Supervisionado 1: Docência na Educação Infantil – Gestão Escolar	2º/2014
Elisabete Ribeiro	Monitoria da disciplina Didática geral	1º/2005
Juliana Viola	Monitoria da disciplina Didática geral	1º/2005
Tatiane Ferreira de Sousa (Pedagogia)	Monografia 1 e 2 – “Educação inclusiva na Universidade – pensando a formação docente”	2008

Fonte: Elaboração da autora 2019.

Quadro 19: Orientações de Especialização.

Aluno	Curso	Período
37 alunos – orientação de TCC	Curso de Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar	05 a 11/2013
05 alunos – orientação de TCC	IV Curso de Especialização em Organização do trabalho em Instituições Superiores	02/06/2014 a 23/02/2015
Diandra da Silva Alves - TCC	Curso de Especialização em Ciências Sociais	2017

Fonte: Elaboração da autora 2019.

Quadro 20: Mestrados Acadêmico e Profissional e Doutorado.

Ano de Defesa	Título	Aluno
2006	O docente engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no Ensino Superior.	Vanessa Oliveira de Moura Álvares - M
2007	Docência Universitária e Cotidiano Escolar: Repensando a Prática do Professor de Educação Física	Patrícia Belchior de Oliveira Lacerda- M
2008	Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco.	Amanda Fernandes Santos- M
2008	Docência Universitária: O professor de Fisioterapia no curso de Fisioterapia.	Eliane Gouveia de Moraes- M
2008	Docência universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física.	Sarah Maria de Freitas Machado Silva- M
2009	Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco. 2009.	Amanda Fernandes Santos. - M
2010	Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.	Sílvia Costa Oliveira Pasenike - M
2011	Docência Universitária: o cirurgião dentista	Roberto Bernardino Jr. - D

	no curso de odontologia	
2011	Docência Universitária: o professor de direito formada em direito.	Naísa Afonso da Silva. - M
2012	Docência Universitária Online: dimensões didáticas da prática pedagógica	Aldeci Cacique Calixto - D
2012	Docência Universitária em Disciplinas a Distância em Cursos Presenciais: um estudo sobre a prática didático-pedagógica.	Walteno Martins Parreira Junior- M
2013	Docência Universitária: concepções de prática pedagógica de Educação Jurídica	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões - D
2013	Docência Universitária No Curso De Enfermagem: formação profissional, processo de ensino aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade.	Marlucilena Pinheiro da Silva- D
2013	Ensino Superior: a pedagogia Universitária nos cursos de Comunicação social com Habilitação em Jornalismo	Jociene Carla Bianchini - D
2014	Docência Universitária no Curso de Educação Física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico.	Sergio Inácio Nunes - D
2015	Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.	Viviane Alves Carvalho- M
2015	Docência Universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis.	Robson Santos de Morais- MA
2016	Docência Universitária Online: ser professor em cursos de turismo a distância.	Durcelina Ereni Pimenta Arruda - D
2016	Teorias da Aprendizagem na Ead: ideias de professores autores de material didático impresso.	Adriane Stéfanie Silva- MA
2016	Educação Psicomotora: ideias de docentes formados em educação física na formação de professores para a Educação Infantil.	Maria Aparecida da Silva Moura- MA
2018	Docência Universitária: ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda.	Igor Aparecido Dallaqua Petrini - D
2018	Saberes da Docência no Ensino Superior: interfaces entre formação e profissionalização docente.	Avani Maria Campos Corrêa- MA
2018	Infância, Docência E Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tdics) – formação do professor de educação infantil.	Luciana Maria da Silva - MA

Fonte: Elaboração da autora 2019.

6.4 PESQUISA

Sempre gostei de pesquisa! Desde o meu ingresso na UFU, até a presente data, participei de seis projetos de pesquisas, sendo dois sob coordenação da Profa. Dra.

Graça Cicillini²⁰, um em parceria com o Prof. Dr. Guilherme Saramago²¹ e três sob minha coordenação. Dos seis projetos, três contaram com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e um da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig. Em todos os projetos houve participações de alunos/orientandos da época, bem como de professores/doutores.

- 1) **2003-2007: Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas – Demanda Universal/Capes.**

Coordenação: Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Objetivos: Compreender o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, visando conhecer e desvelar os significados e os sentidos que compõem seus saberes e suas práticas educativas.

Um pouco do projeto – A questão da docência na universidade brasileira aponta para um crescimento da preocupação de investigadores com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, para além de suas experiências relativas ao processo de ensinar, colocando no centro da discussão as reais finalidades do ensino da graduação, conforme bem o demonstra Pimenta (2002), ao anunciar duas questões centrais. A primeira delas ao dizer que “Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes” (PIMENTA, 2002, p.38) pelo fato de também, no período de 1950 a 1992, o número de professores universitários ter aumentado de 25 mil para um milhão, ou seja, na ordem de 40 vezes. A segunda relaciona-se à qualidade dos resultados do ensino superior, que nem sempre atende às

²⁰ Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Ciências, Educação, Ensino, Prática Pedagógica e Ensino de Biologia. Foi pesquisadora do CNPq no período de 2004 a 2006. Teve bolsa produtividade pelo CNPq durante o período de março de 2004 a fevereiro de 2007. Publicou vários artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Possui capítulos de livros e livros publicados. Cf. ESCAVADOR. **Graça Aparecida Cicillini**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2027751/graca-aparecida-cicillini>>. Acesso em: 25 out. 2019.

²¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia, lotado na Faculdade de Educação - FACED/UFU - onde desenvolve ações de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação acadêmico e profissional. É Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Compõe o corpo de avaliadores de cursos superiores presenciais e a distância do INEP/MEC. Cf. ESCAVADOR. **Guilherme Saramago de Oliveira**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/453389/guilherme-saramago-de-oliveira>>. Acesso em: 25 out. 2019.

novas demandas da sociedade, pela ausência de temas do campo educacional que não estão presentes na docência universitária.

Há, pois, um reconhecimento da importância da adoção de novas posturas em relação à docência universitária, respaldadas em pesquisas que cruzam abordagens e metodologias com a utilização de procedimentos biográficos no sentido de analisar as transformações na profissão docente. Apesar de as investigações centrarem-se no comportamento dos professores, algumas assinalam interesse, não somente ao que os professores pensam a respeito do ensino, mas com a ação do ensinar e que concepções permeiam o ato de educar, sugerindo a importância de um trabalho investigativo que possibilite o conhecimento sobre a figura do docente superior das universidades.

Alguns resultados e conclusão – Uma das principais categorias presentes no trabalho docente é o ensino: a função do professor é ensinar. E esse ensinar envolve diferentes saberes. Com isso, com os gráficos e entrevistas apresentados, torna-se possível perceber e reconhecer um pouco sobre os docentes da UFU na perspectiva de “quem são” e o que sabem fazer.

Quem são? – Em sua maioria são docentes que possuem como regime de trabalho uma dedicação exclusiva (D.E) com a UFU. A faixa etária da grande maioria varia entre 36 a 55 anos de idade. Em relação ao número de filhos, é possível perceber uma média de 1 a 2 filhos por família. A categoria de títulos que sobressai é a de Adjunto 1 e Auxiliar 4. Todos os docentes que declaram sua nacionalidade se declararam brasileiros, a unidade federativa (UF) com o maior índice de docentes foi as Minas Gerais, seguidos de São Paulo. A religião que prevalece é a Religião Católica com (58%). O estado civil predominantemente é o de casado com um percentual de (64%).

O que sabem e o que fazem – Nos relatos da entrevista devemos ter a sensibilidade de perceber todo o contexto em que os nossos sujeitos de estudo vivenciaram e, em virtude dessas trajetórias, de formação inicial e continuada, trajetórias familiares e o convívio com outros profissionais, podemos nos remeter a pensar as inúmeras influências que essas pessoas tiveram na formação de nossos sujeitos.

Assim, essas entrevistas podem margear um pensamento que nos levasse a uma reflexão do motivo de se tornar profissional do magistério superior. Partindo da análise feita com as entrevistas, é possível afirmar que há em comum, entre os docentes, a experiência em outras modalidades de ensino, como: o de serem professores do ensino

fundamental e médio; havendo professores com exercício, também, mas das séries iniciais. É comum encontramos nos relatos de como os papéis de outras pessoas foram importantes para a escolha de suas carreiras. A maioria dos depoentes revela ter recebido algum tipo de incentivo por alguém que marcou significativamente seu percurso de formação profissional ou inicial.

Assim, como foi possível perceber nesse grupo de professores, o ser docente “ao acaso”, quer dizer, profissionais que encontraram uma oportunidade de seguir na carreira docente – a princípio – porque estava desempregado, para ajudar no orçamento em algum momento de sua vida, por causa da pós-graduação, entre outros, resolvem dar aula. Na verdade, alguns entrevistados desabafaram afirmando que, em alguns momentos o vir a ser professor do ensino superior era algo não planejado e muito menos preparado. A necessidade de arrumar um emprego nos foi permitido verificar que era uma justificativa para aderirem ao magistério “temporariamente”.

Esses aspectos nos levam a refletir que todos os nossos entrevistados, que assumiram a princípio a carreira, nunca terem pensado em seguir a profissão docente ou aqueles que assumiram se tornarem professores por acaso e nunca abandonaram a docência universitária, com o passar do tempo, aprenderam a lidar, ou de certa forma aprenderam a gostar do que fazem. Prova disso é que mesmo tendo iniciado dessa maneira, continuaram na carreira complementando sua formação em diferentes níveis de pós-graduação: mestrado, doutorado, pós-doutorado.

Enfim, são inúmeras as causas que nos levam a escolher uma profissão, essa de ser professor no ensino superior. Mesmo para aqueles que se tornaram profissionais responsáveis pela formação de outros docentes, encontraram, em algum momento, sentido em sua vida de professores, profissionais, uma vez que não abandonaram a carreira de docente no ensino superior.

Então, há um paradigma sobre a formação de professores que, de certa forma, demanda mais estudos sobre essa pergunta, em específico: por que se tornou professor universitário?

A preocupação que temos é pensar em uma formação que seja essencialmente voltada para o magistério superior, ao contrário do que acontece, onde muitos são preparados, preferencialmente, para serem bacharéis; deixando a licenciatura com menos prestígio. Esses profissionais que não tiveram um aparato legal em termos de qualificação para o magistério, um respaldo teórico e, acima de tudo, uma prática pedagógica bem fundamentada, foi o que nos possibilitou a pensar que a profissão

docente do ensino superior se fez ao acaso.

A instituição das licenciaturas nos espaços universitários traz um desafio para a prática do professor da universidade que até então trabalhava apenas com os cursos de bacharelado, formando supostamente pesquisadores. O formar para a pesquisa era um espaço que registrava tanto o significado de ser professor universitário, quanto o significado para os alunos de que não seriam professores. (NOVAIS; CICILLINI, 2010, p.22)

O pensar sobre o fazer pedagógico, em específico, chama-nos a atenção, pois, a maioria dos docentes entrevistados está atrelada a um caráter crítico e questionador diante das práticas pedagógicas vividas. No confronto de sua prática, com sua experiência, os professores relativizam o saber que possuem em busca de um novo saber, que parece ser sempre indagado e refletido. Desse modo, “os professores não são apenas executores, mas também, criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos” (NÓVOA, 1995, p.31).

É possível depreender, desta pesquisa, que os professores valorizam as disciplinas didáticas no processo formativo e as consideram essenciais para um bom desenvolvimento do trabalho docente. Desse modo, podemos inferir que a relação dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos; sua prática integra diferentes saberes, saber docente como um saber plural: saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Para a boa parte dos docentes entrevistados, um dos aspectos mais importantes para se ensinar é conhecer a matéria. Assim, para eles, o professor deve possuir tanto os conhecimentos do conteúdo específico a ser ensinado quanto os conhecimentos advindos da Pedagogia.

Essas considerações apontam para um outro ponto de convergência: trata-se de estimular a busca de uma fundamentação teórico-metodológica para que a grande maioria dos docentes universitários possa ultrapassar a visão instrumental de ensino. Essa tendência de mudança está presente, de forma ainda muito acanhada, na reflexão dos professores da UFU, mas com potencialidade de vir a acontecer de modo significativo.

Este trabalho, até o presente momento, indica-nos algumas possibilidades de discussões e aprofundamento teórico acerca da formação docente do professor

universitário. Esperamos, também, que essa pesquisa possa servir de base para futuros cursos de formação continuada na Universidade Federal de Uberlândia e que a mesma possa proporcionar momentos de capacitação docente para benefício de seus profissionais e melhoria da prática pedagógica.

- 2) **2007-2010:** Representações de licenciados sobre o trabalho docente: produção e mudanças de representações de discentes em biologia, física, pedagogia e química. Coordenação: Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Objetivos: Analisar as representações sociais de estudantes universitários da área de educação - Pedagogia e cursos de Formação de Professores (Biologia, Física e Química) sobre o trabalho do professor. Visa identificar a necessidade de elaborar e desenvolver uma pesquisa com foco no exame dos processos de manutenção e mudanças das representações do(a) estudante sobre o trabalho do(a) professor(a).

Um pouco do projeto: No ano de 2006, aproximamo-nos do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades – Cierss/ED78 –, criado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social – Leps, da Maison des Sciences de l’Homme de Paris – MSH – e por iniciativa de Serge Moscovici (2005). Nesse contexto, nos integramos a esse grupo e participamos como pesquisadores(as) associados(as) do Projeto Representações Sociais do Trabalho Docente. Esses pesquisadores congregam universidades de vários estados brasileiros, bem como universidades internacionais da Argentina, França, Bélgica entre outros. É importante mencionar que o projeto não dispôs de qualquer tipo de financiamento, o que dificultou a realização dele.

Alguns resultados e conclusão: Observamos que as evocações voltadas para a formação docente manifestavam três tipos de conhecimentos: específicos, pedagógicos e da experiência. Nessa perspectiva, são indicadas nas entrevistas realizadas no final do curso, propostas de mudanças que revelam também aspectos relativos à representação de professor:

O que mudar, não sei dizer, mas o que acrescentaria seria um número maior de aulas práticas. Buscaria colocar o estagiário não como um espectador na sala de aula, mas sim como um agente transformador elaborando e ministrando algumas aulas dentro do estágio. (S4,

2009)²²

Para além da prática docente, são enfatizados, nesses depoimentos, conhecimentos teóricos complementares e necessários à formação:

Acredito que é necessário acrescentar a disciplina de antropologia bem como mais disciplinas para a formação política, sobre o trabalho docente, sua reconfiguração e precarização, sobre infância, políticas para infância etc. É necessário que o professor tenha consciência de como se organiza todo o trabalho pedagógico e que participe de maneira efetiva nessa construção. (S28, 2009)

Observamos, assim, que o curso de Pedagogia, face às representações de seus alunos, especialmente sobre “professor(a)” e “dar aula”, não contempla uma formação que articule as diferentes formas de saber, ou seja, específicas, pedagógicas e experienciais. Tampouco fortalece a representação de professor(a) como um “agente transformador”. A partir de análises comparativas entre os dados coletados, no início e no final do curso de Pedagogia, sobre escolha e expectativa profissional e saberes docentes, foi possível identificar aspectos relacionados à constituição do ser professor(a), bem como a integração de elementos pronunciados em discursos, regulamentados em leis e decretos sobre educação para todos e educação inclusiva.

Observamos ainda que, para a maioria dos participantes da pesquisa, as experiências educativas que mais contribuíram para a aprendizagem foram: conversas com os colegas, grupos de estudo, projetos de extensão e pesquisa e diálogos com professores. Outra observação importante refere-se à expectativa quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia e a avaliação desses alunos acerca da formação recebida para o exercício da profissão docente. A análise das propostas de reformulação indicadas pelos alunos, no início do curso, contemplava sugestões quanto aos conteúdos pedagógicos (20%), aos conhecimentos específicos (30%) e aos conteúdos de práticas de ensino (40%). Ao observarmos as porcentagens atribuídas aos conteúdos pedagógicos e às de práticas de ensino, verificamos a pouca valorização atribuída aos conhecimentos específicos. Para além desses conhecimentos, os participantes da pesquisa sugeriram incluir outros tipos de conhecimento, tais como: temas relacionados à “raça, gênero e etnia”, “educação especial”, “psicopedagogia”; “envolvimento com a realidade do aluno”; “integração da escola com a comunidade”, “participação em projetos de pesquisa e de extensão”, “congressos”, entre outros. Essas expectativas revelam elementos necessários para um tipo de ensino que considere tanto as

²² Para preservar a identidade dos entrevistados, eles serão identificados por “Sujeito, com a inicial S”.

particularidades do aluno, quanto a de grupos sociais. Ao final do curso, os depoentes demonstram sentimentos diversificados quanto à preparação para o trabalho docente.

- 3) **2011-2013:** Concepções de Pedagogia Universitária – uma análise do ensino ministrado nos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, mestrado e doutorado, Brasil (UFU, UFMG) e Portugal (UMinho)²³

Demanda Universal – Fapemig/Processo: SHA-APQ-01785-10

Coordenação: Silvana Malusá

Bolsista 1: Karla Vanessa da Silva Jiló – CPF: 075.353.969-17

Bolsista 2: Gabriela Pereira Santos – CPF: 105.878.086

Objetivos: Identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado (PPGMD), nas áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde – UFU/UFMG/UMinho

Um pouco do projeto: Com o apoio da Fapemig, sob o Processo nº. SHA-APQ-01785-10, esta investigação representa o esforço de um conjunto de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa *Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas*, da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Brasil). Tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado (PPGMD), nas áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde. Com a utilização de pesquisa bibliográfica e de campo, foram eleitas três Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas no Brasil (UFU e Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG) e uma em Portugal (UMinho). Como sujeitos participantes, têm-se os docentes atuantes dos cursos em estudo. E, embora se trate de uma pesquisa – cuja parte empírica esteja se iniciando – registra-se, como resultados principais, a participação de 33 professores respondentes até o presente momento, sendo que 31 (94%) são do sexo masculino e dois (6%) do sexo feminino. Em termos de faixa etária, cinco docentes (15%) têm idades inferiores a 40 anos, os demais (85%) têm acima de 40 anos. No tocante à titulação, verificou-se que oito docentes (24%) possuem

²³ Universidade do Minho, em Portugal, com a qual a UFU tem acordo de colaboração.

pós-doutorado, 21 (64%) têm o título de doutor e apenas dois possuem o mestrado como maior titulação. Dois docentes não informaram a titulação. A maioria deles, 30 professores (91%), atua em programas de mestrado e 22 (67%) atuam também em programas de doutorado, e 28 (85%) ministram aulas na graduação. Foram estudadas quatro categorias, *Concepções do Processo de Ensino-Aprendizagem, Formação profissional, Saberes docentes e Relações interpessoais*. O trabalho almeja enriquecer a pesquisa na área da *Educação Superior, Formação e Prática Docente*, a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores de diferentes instituições.

Alguns resultados e conclusão: Tentamos deixar neste trabalho, a ideia de continuidade, de forma que ele expressasse o movimento e a totalidade do objeto investigado. Pensamos ser mais adequado desenvolver o que convencionalmente é chamado de *Conclusão*, na perspectiva de um ponto de partida e de chegada, ou seja, nela deverão estar as respostas às questões problematizadoras e os resultados obtidos segundos os objetivos propostos.

Para isso, tivemos como norte as concepções de Pedagogia Universitária presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, Mestrado e Doutorado, no Brasil (UFU, UFMG) e em Portugal (UMinho). Tais concepções estão ancoradas na compreensão dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, formação profissional, saberes docentes e relações interpessoais, temáticas chaves que formam o eixo central para discussão de final deste estudo.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, notificamos a importância que os professores atribuem à variedade de ações verbais e de memorização de conteúdos. Se orientados pelas variedades de técnicas de ensino, estas colocam os professores universitários mediante desafios teórico-metodológicos indispensáveis ao seu profissionalismo no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Caso, os professores tenham dado importância ao quantitativo de conteúdos, inferimos que exista em suas práticas a predominância do ensino transmissivo, ainda muito persistente no ensino superior.

Há a necessidade de buscar alternativas metodológicas voltadas ao aluno, valorizando o processo de aprendizagem, baseando-se em problematizações, imitações de modelos, em repetições, em ensaio e erro ou descoberta (*insight*), diálogos e na investigação, aliando o conhecimento às habilidades de pensamentos. O verdadeiro

desafio consiste na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando ideias, enredando e chegando a se deduzir consequências pessoais e inéditas, através de uma ação, ou uma *práxis*. Precisamos formar cidadãos mais reflexivos, críticos, criativos, autônomos e interessados, que podem realmente direcionar seus próprios processos de aprendizagem e atuar na realidade para trazer uma convivência social mais digna, responsável e humana.

Diante desse cenário, consideramos que o "profissional do ensino" é quem deve elaborar para o estudante os conteúdos, preparar as vivências, comunicar, ouvir, interagir, proporcionando a aprendizagem do aluno de forma processual e contextualizada, enfim, o apregoado desenvolvimento humano de forma planejada, sistematizada e orientada, considerando as dinâmicas de ensinagem, a flexibilidade de estratégias de ensino dos processos educativos e as singularidades dos alunos existentes na complexidade do ensino superior. Para isso, segundo Anastasiou (2002), no processo de ensino e aprendizagem o saber do professor inclui um *saber quê*, um *saber como*, um *saber por que* e um *saber para quê*.

Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do 'o *quê*' e o do 'como' pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação onde cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. Assim, propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente.

Quanto à formação profissional, a maioria dos professores deu importância à qualificação específica, seguido do domínio dos conteúdos, além da necessária capacitação profissional por meio de titulação para atuar na docência universitária. Diante dessa constatação, entendemos que a formação para o ensino superior exige um aperfeiçoamento centrado na aprendizagem de competências profissionais de natureza acadêmica especializada, didática e pedagógica. Não podemos deixar de mencionar que muitos profissionais de diversas áreas de conhecimento mesmo possuindo experiência

significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem.

Temos percebido nas universidades uma desvalorização da tarefa de ensinar se comparada a elaboração de pesquisas, bem como a produção acadêmica dos professores que são, hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente. No entanto, sabemos que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.

Atualmente muito se tem falado sobre desempenho docente em busca de melhor qualidade da educação superior. Nesse sentido, quando identificamos as concepções dos professores sobre Pedagogia Universitária, notamos a importância que eles dão à formação contínua envolvida pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Além disso, eles deram importância à indissociação entre ensino e investigação científica, tidos como elementos integrativos que vão de encontro a compreensão da política educacional, na qual a prática pedagógica universitária se insere, pressupondo, além de tudo, uma re-significação do conceito de professor, de aluno, de aula, de aprendizagem, e, sobretudo, de universidade idealizada na capacidade de pensar a realidade econômica, social e política do país e agir para a sua transformação na modernidade.

Outro aspecto sobre formação voltou-se sobre a formação crítica e reflexiva dos alunos. Portanto, é importante lembrar que essa formação deve contemplar tanto os discentes quanto os docentes, uma vez pretendida a re-significação dos constructos de formação e de seus sujeitos. A formação profissional no ensino superior não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas também por meio de um trabalho crítico de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e social. Desenvolver profissionalmente é produzir a profissão docente. Essa formação passa pela experimentação, inovação, ensino de novas técnicas pedagógicas, mobilizando vários tipos de saber.

Com relação aos saberes docentes, percebemos que eles foram muito valorizados, principalmente quando relacionados à técnica de ensino. Isso nos ajuda a romper um pouco com a ideia de que quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo didático-pedagógico do professor. Construir os saberes por meio da participação em programas e cursos didáticos representa um dos caminhos essenciais de formação continuada à docência, pois nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, os docentes que neles atuam

são formadores de outros docentes que também atuarão, em outros espaços, como nos cursos de graduação. Todavia, não basta ao professor deter sólido conhecimento de sua área específica e nem mesmo ter passado por cursos de pós-graduação *stricto sensu* para ter sua profissionalidade assegurada.

Os saberes dos professores são plurais e se apresentam enquanto um amálgama de saberes vindos tanto de formação inicial ou continuada, como da prática (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991). Cada um desses saberes é interpretado e traduzido na ação pelo docente – e aqui vale lembrar que cada um possui um perfil, história de vida profissional e outros aspectos bem variados.

No que diz respeito às relações interpessoais, ou seja, o entrosamento em sala de aula, tais como estimular a iniciativa dos alunos, escutar com atenção as suas intervenções, dar *feedback* construtivo ou elogiá-los, promover a autoconfiança, dentre outros, percebemos, pelo menos no nível do discurso, um significativo entendimento dos professores sobre essas questões. E, por último, pelas análises feitas sobre os documentos de regulação dos cursos de Pós-Graduação nas áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde, tanto nas universidades brasileiras (UFU e UFMG) quanto na universidade de Portugal (UMinho), podemos afirmar veemente que uma formação pedagógica e didática sólida ainda está muito longe de ser efetivada em tais cursos, que afirmam formar pesquisadores e professores para o ensino superior.

Não identificamos claramente uma preocupação efetiva com a formação pedagógica dos sujeitos participantes do programa. Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Salvo os estudantes bolsistas, que precisam realizar seus estágios de docência na universidade como requisito parcial de avaliação exigido pelos órgãos de fomento. Contudo, há a importância de uma formação continuada que dê subsídios para o docente refletir e discutir sua prática, pensando o seu trabalho em constante movimento, em transformação, enxergando para além dos aspectos pedagógicos do processo de ensino aprendizagem.

- 4) **2012-2014:** Pensando e fazendo matemática nas salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental. Coordenação: Prof. Dr. Guilherme Saramago e Profa. Dra. Silvana Malusá

Bolsista 1: Alexandrina de Fátima Costa – mat. 11011PED001

Bolsista 2: Isabella Ferreira Soares Santos – mat. 11011PED015

Bolsista 3: Thaís Ferreira Rocha – mat. 11011PED036

Objetivos: Estudar e compreender quais são as alternativas metodológicas que podem efetivamente contribuir para que o professor possa romper com a prática expositiva, treinativa e examinativa de ensinar Matemática, a qual perdura no contexto da sala de aula.

Um pouco do projeto: A aprendizagem imitativa e mecânica, que decorre da ênfase dada à aula expositiva, ainda predominante no contexto escolar, além de não possibilitar a adequada compreensão dos conteúdos matemáticos trabalhados, inibe a capacidade criadora do aluno e provoca inúmeras dificuldades e limitações para a aprendizagem, que decorrem principalmente da falta de sentido dos saberes e da forma enfadonha com que são desenvolvidos durante a prática pedagógica.

De maneira geral, a prática pedagógica em Matemática, que prevalece no contexto escolar, é desenvolvida conforme as seguintes etapas básicas: o professor apresenta o conteúdo de Matemática falando, exige do aluno a resolução de exercícios padronizados, a manipulação de símbolos e a reprodução de regras, normas, e exige do aluno a capacidade de repetir tudo o que foi repassado nos testes e provas aplicados, sendo essa repetição critério para estabelecer se o aluno aprendeu ou não os conteúdos ensinados.

A Trindade Magna, tão presente na prática pedagógica em Matemática, caracteriza-se por um procedimento expositivo (explicando, expõe o conteúdo), treinativo (treina na manipulação de símbolos e na aplicação das regras) e examinativo (sendo capaz de reproduzir o aluno aprendeu) (MINAS GERAIS, 1995, p. 49).

A Trindade Magna é desenvolvida em sala de aula por meio de determinadas etapas, denominadas de Fórmula 5E: E1- Expõe (declamando o livro); E2- Escreve (o que está no livro); E3- Exige (repetição dos processos expostos (únicos aceitáveis) e exercitação em manipulação de símbolos); E4- Examina (a reprodução feita); E5- Estandartiza (os alunos pelos resultados obtidos) (MINAS GERAIS, 1995, p. 49). Essa forma de pensar, organizar e desenvolver o ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental e os resultados que dela decorrem têm uma relação direta com dois aspectos essenciais.

O primeiro deles se refere à crença sobre a Matemática que, em geral, norteia o

ensino dessa disciplina nas instituições escolares. A Matemática é, geralmente, entendida como uma área de conhecimento pronto e acabado que deve ser objeto de reprodução. Esse entendimento tem como consequência, na prática pedagógica, a utilização de procedimentos, técnicas e estratégias, que conduzem os alunos a uma mera repetição do conhecimento matemático.

O segundo aspecto está relacionado a outra crença que considera a Matemática como um critério de avaliação das capacidades intelectuais dos alunos. Aquele que aprende Matemática, uma ciência concebida como muito abstrata e de difícil compreensão e domínio, possui capacidade cognitiva diferenciada. Os conteúdos matemáticos são de natureza abstrata e nem todas as pessoas podem ou têm condição intelectual de aprendê-los. Essa compreensão justifica, no cotidiano da escola, a não aprendizagem dos saberes matemáticos por grande parte dos alunos.

Esses aspectos citados se opõem ao entendimento que considera o conhecimento em permanente construção e evolução, e acabam por interferir na implantação de ideias e propostas pedagógicas inovadoras que buscam alcançar melhorias significativas no ensino de Matemática.

A prática pedagógica que se desenvolve com base na transmissão de conhecimentos por exposição verbal, por mais eficiente que pareça aos professores e embora tenha alguma importância em determinados aspectos educativos, não tem contribuindo para reverter os péssimos resultados obtidos pelos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Esses péssimos resultados têm sido constatados por inúmeras pesquisas desenvolvidas, principalmente a partir dos anos 90 do século passado, entre elas, em nível nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, a Prova Brasil e, em nível regional o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública – Simave.

Segundo pesquisas do Saeb e Prova Brasil, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sabem, compreendem e sabem fazer em torno de apenas 40% dos conteúdos matemáticos trabalhados na sala de aula em relação ao que de fato deveriam dominar, ou seja, é como se o aluno perdesse, a cada quatro anos, mais de dois anos dedicados aos estudos, sem obter as devidas aprendizagens referentes a esse período.

Esse é o quadro negativo da aprendizagem em Matemática, que se tem verificado em relação à aprendizagem dos saberes matemáticos, por parte dos educandos.

Essa realidade do ensino da Matemática deveria influenciar os profissionais que atuam na área a repensarem as suas atribuições como docentes dessa disciplina e a procurarem implantar no cotidiano da sala de aula, novas metodologias, estratégias, técnicas e procedimentos de ensino que venham a contribuir de forma efetiva com a melhoria da aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

No entanto, nas salas de aula dos primeiros anos, ainda predomina um ensino de Matemática que se organiza e se desenvolve com fundamento na exposição verbal dos conteúdos, no treino de modelos, e nos exames periodicamente aplicados pelo mestre objetivando o controle da suposta aprendizagem do aluno.

Aqui, uma questão se faz necessária: Diante dos péssimos resultados alcançados pelos alunos em diferentes exames regionais e nacionais, quais seriam as alternativas metodológicas que poderiam possibilitar ao professor a implementação de um processo educativo de melhor qualidade em relação ao ensino da Matemática?

Certamente, muitas são as questões importantes, que necessitam de respostas no âmbito do ensino da Matemática. Entretanto, a presente pesquisa se deteve na questão abaixo formulada, uma vez que a sua resposta pode efetivamente contribuir para a mudança da prática pedagógica expositiva predominante no Ensino da Matemática, daí essa questão ser qualificada de fundamental.

A questão que se buscou responder com a pesquisa foi: Quais são as alternativas metodológicas que podem efetivamente contribuir para que o professor possa romper com a prática expositiva, treinativa e examinativa de ensinar Matemática que perdura no contexto da sala de aula?

Assim, conforme o exposto ao longo do texto, o problema da pesquisa está diretamente relacionado à prática pedagógica dos professores em relação à Matemática, à questão dos procedimentos metodológicos adotados e da qualidade do ensino implementado na sala de aula e o baixo aproveitamento dos alunos.

Tendo em vista as considerações teóricas realizadas ao longo do texto e a questão fundamental da pesquisa pretendeu-se atingir, portanto, com esta pesquisa, os seguintes objetivos principais:

1. Contribuir para o debate em relação ao tipo de metodologia adequada para a implementação de uma prática pedagógica de qualidade no ensino da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental;
2. Identificar e descrever as principais alternativas metodológicas que podem efetivamente transformar a prática de ensino da Matemática nos primeiros anos do

Ensino Fundamental;

3. Sistematizar teoricamente as principais ideias de recentes estudos a respeito das alternativas metodológicas para o ensino de Matemática, com ênfase em seus conceitos e estratégias práticas de desenvolvimento.

Alguns resultados e conclusão – Pela pesquisa bibliográfica realizada foi possível constatar que para se desenvolver um trabalho educativo com qualidade nos dias atuais, que atenda a diferentes educandos com interesses diversos, é essencial que a ação docente tenha sólida fundamentação teórica, principalmente em relação aos saberes metodológicos.

Outra constatação importante que a pesquisa evidenciou foi a necessidade dos professores incorporarem nas suas práticas pedagógicas os saberes matemáticos que fazem parte do contexto social, valorizando esses saberes como ponto de partida do processo educativo. Para tal, é fundamental que o professor atue como um pesquisador conhecendo o contexto em que opere, dominando a realidade, para que possa adequadamente inserir em seus planejamentos aqueles conhecimentos, técnicas, procedimentos e estratégias que realmente dão sentido ao aprendizado da Matemática.

Pelo estudo realizado ficou também evidenciado que o trabalho pedagógico desenvolvido com base na problematização, no uso de atividades lúdicas, na experimentação, na organização, sistematização e aplicação dos saberes aprendidos, estimula a participação ativa dos alunos no processo educativo. Essa participação favorece a compreensão, elaboração e construção dos saberes matemáticos numa perspectiva crítica, reflexiva e criativa.

Finalmente, considerando que as alternativas metodológicas estudadas constituem campos teóricos amplos e complexos, que se encontram em contínua expansão, o presente trabalho, realizado dentro de seus limites, não se encerra aqui. O interesse pela temática e as diferentes indagações que ainda permanecem sobre a questão da qualidade do ensino de Matemática, colocam as análises e reflexões apontadas ao longo do trabalho como transitórias, ideias que estão se aprimorando, se aperfeiçoando.

De maneira geral, espera-se que este trabalho venha a contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores que ensinam Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação ao embasamento teórico e aplicação das metodologias alternativas estudadas: recurso a resolução de problemas, recurso às Tecnologias da Informação, recurso à História da Matemática e recurso aos Jogos.

- 5) **2012-2015 / Fase I – Concepções de Pedagogia Universitária:** uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito no Brasil.
- 6) **2015-2018 / Fase II – Concepções De Pedagogia Universitária:** uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito no Brasil.

Apoio: CNPq – Processo: 473.541/2012-6

Coordenação: Profa. Dra. Silvana Malusá

Objetivos: Identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de graduação, nas áreas de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito

Locais: 1 – Escola Superior de Administração e Marketing – Esamc/Campus Uberlândia; 2 – Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP/João Pinheiro; 3 – Fundação Carmelitana Mario Palmério – Fucamp/Monte Carmelo; 4 – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Campus Frutal; 5 – Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Campus Uberlândia; 6 – Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac/Campus Araguari.

Um pouco do projeto – Existem poucos estudos que possam responder às indagações: Onde e como o professor universitário aprende a ser professor associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores do ensino superior? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes? Esta investigação, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sob processo de nº 473.541/2010-6, representa o esforço de um grupo de pesquisadores da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas*. Tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de graduação, nas áreas de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, apoia-se nas elaborações de Castanho (2007), Morosini (2001), Cunha (2009, 2007, 2006, 2001,2000), Masetto (1998), Ianni (1992). Com a utilização de pesquisas bibliográficas e de campo, foram eleitas seis Instituições de Ensino

Superior – IES, todas do Estado de Minas Gerais, região Centro-Oeste do Brasil: 1 – Escola Superior de Administração e Marketing – Esamc/Campus Uberlândia; 2 – Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP/João Pinheiro; 3 – Fundação Carmelitana Mario Palmério – Fucamp/Monte Carmelo; 4 – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Campus Frutal; 5 – Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Campus Uberlândia; 6 – Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac/Campus Araguari, tendo como sujeitos os docentes atuantes nos cursos em estudo. Obtiveram-se, até o presente momento, alguns resultados importantes. Na *caracterização dos sujeitos pesquisados* registrou-se um total de 103 professores respondentes à pesquisa, 39 (38%) do curso de Administração de Empresas, 15 (15%) do curso de Ciências Contábeis e 49 (48%) do curso de Direito, sendo 68 professores (66%) do sexo masculino e 35 (34%) do sexo feminino. No tocante à titulação, a instituição pública apresenta os maiores níveis, seguindo a tendência nacional, conforme demonstra o Censo Nacional da Educação Superior. Quanto às categorias estudadas, outros resultados interessantes foram anotados. Nas *concepções do processo de ensino-aprendizagem*, foi constatado que aproximadamente 1/3 (30%) dos docentes investigados consideram que o professor deva ser o centro dele. Prevalece uma abordagem tradicional de ensino, a qual se preocupa com a quantidade de informações trabalhadas em sala de aula. Na *formação profissional*, os docentes, ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada, 98% deles apontaram a questão como “importante” ou “muito importante”, ou seja, parece estar ganhando espaço a preocupação com a formação pedagógica. Nos *saberes docentes*, a maioria absoluta dos professores pesquisados entende que os saberes elencados são “importantes” ou “muito importantes” no processo de ensino e aprendizado. Essas duas categorias juntas obtiveram médias acima de 90% para a maioria dos saberes investigados.

Alguns resultados e conclusão – Pesquisas anteriores têm demonstrado que os saberes experienciais predominam entre professores de cursos como Direito, Medicina, Engenharia e Ciências Contábeis. Volpato (2009, p. 335), tendo como suporte teórico o conceito de *hábito* – função desempenhada pelas representações na sociedade – estabelecido por Bordel (1983, 1989), realizou uma pesquisa para compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Medicina, Direito e Engenharia. Segundo o autor, ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa

didática’.

Na concepção transformadora de educação, a Pedagogia Universitária vai além das meras concepções de didática ou das metodologias de estudar e aprender, mas diz respeito a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural numa relação dialética e baseada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências, complexidade e interdisciplinaridade. Portanto, ser contador, advogado ou administrador não significa estar apto para atuar no ensino, assim como ser pesquisador não significa estar preparado para a docência.

6.4 EXTENSÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, institui a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso implica que as instituições de ensino superior devem trabalhar esses três eixos de forma análoga.

Anterior à promulgação dessa Constituição, o Plano Nacional de Extensão propunha a seguinte definição de extensão: “Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 1987, p. 11). A extensão é a aplicação direta do conhecimento obtido nas fases do ensino e pesquisa especialmente, mas não exclusivamente, em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano.

Nessa acepção, a extensão proporciona atividades para alunos e professores, visando à interação entre universidade e sociedade, onde nós professores somos o elo dessa tríade: ensino, pesquisa e extensão. A extensão fortalece o vínculo entre universidade e sociedade, mediante a oferta à comunidade do aprendizado que adquirimos ao longo dos anos trabalhados no ensino superior. Portanto, não considero inapropriado afirmar que a extensão colabora com a própria Universidade, ao trazer para seu interior a realidade de comunidades, e grupos variados. É uma relação de mão dupla, pois membros da Universidade retornam aos grupos externos (e também internos) conhecimentos que objetivam proporcionar uma vida digna ao cidadão, estimular a reflexão sobre sua realidade e modos de torná-la melhor. Dessa forma, a IES leva à comunidade os saberes desenvolvidos em seus espaços e presta auxílio à população, seja por meio de atendimento gratuito, clínica-escola, orientação, desenvolvimento de habilidades das comunidades, suporte à realização de projetos

comunitários, dentre outros.

Ser Professora me possibilita abrir várias linhas de leitura e interpretação possíveis, do meu papel na educação superior, mesmo consciente de que a profissão em si seja desvalorizada após tantas transformações e críticas ao ofício de docente no país. Esses pensamentos e discussões na academia e fora dela fizeram com que eu propusesse e participasse de vários projetos de extensão.

Ao escrever este Memorial, puxo fios da memória para tecer minhas ponderações sobre minha vida acadêmica na UFU durante 16 anos dedicados ao ensino no Brasil. A participação em atividades em várias cidades da região de Minas Gerais, por exemplo, Araguari, Estrela do Sul, Patos de Minas, Monte Carmelo, Uberlândia e outras mais distantes como Picos (PI) e Macapá (AP) tiveram como foco a educação em seu sentido mais amplo, abrangendo palestras, minicursos sobre educação básica, ensino universitário, carreira docente, formação de professores em vários níveis do ensino.

Destaco a realização de minicursos relativos à formação de professor na educação básica para professores da rede municipal de ensino Monte Carmelo ocorridos nos anos de 2014 e 2015. Esses cursos possibilitaram não somente transmitir conhecimentos, mas também ouvir professores que têm uma realidade difícil e buscam orientação para lidar com os problemas do cotidiano. Essa experiência acrescentou pessoal e profissionalmente, pois a troca foi profícua. Assim, além de debater e orientar levei para a sala de aula esse conhecimento.

O minicurso Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária (Macapá/AP; Petrópolis/RJ), embora tenha tido outro público alvo, também tratou do processo ensino-aprendizagem e os desafios inerentes ao aprimoramento profissional no contexto universitário. *A Capacitação docente no ensino superior: o processo ensino-aprendizagem* (1997, 1998, 1999) foi abordada em cursos de pequena duração e também ao longo de anos de trabalho por meio de palestras. Embora se refira a eventos diferentes, a temática permanece a mesma: como ser útil no processo de ensino? Como alcançar resultados? Apresentar meus conhecimentos representou tentativas de compartilhar o aprendido, mas também de assimilar a contribuição de outras pessoas. O Quadro 21 apresenta um resumo dos eventos que fundamentou esse relato.

Quadro 21: Relação de eventos.

Ano	Título	Local
2019	Tecnologias, Linguagens e Mídias em educação. DFDO – Curso / Coordenação	Uberlândia/MG
2018	O Professor Universitário Hoje – palestra/conferência.	Picos/PI
2018	Estilos de aprendizagem: dos conceitos à produção de materiais. DFDO – Curso/ Comissão Organizadora	Uberlândia/MG
2018	Docência Universitária – DFDO – Curso/Organização.	Uberlândia/MG
2017	Repensando a educação básica e a formação de professores o Brasil – ciclo de palestras / organização, coordenação e palestrante.	Picos/PI
2017	A importância de um Dinter e seus impactos na comunidade – palestra/conferência.	Picos/PI
2017	Pedagogia de projetos e educomunicação – palestra.	Patos de Minas/MG
2016	Docência Universitária a distância: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade semipresencial – palestra/conferência.	Picos/PI Araguari/MG
2016	Aula Universitária: contextos e saberes – palestra	Araguari/MG Patos de Minas
2015	A construção da carreira docente na educação superior – palestra/conferência.	Piracicaba/SP
2015	Formação de professor na educação básica – mini curso para professores da rede.	Monte Carmelo/MG
2014	Formação de professor na educação básica – mini curso para professores da rede.	Monte Carmelo/MG
2014	Ensino com Pesquisa – reflexos na prática do docente universitário.	Uberlândia/MG
2013	Docência Universitária no curso de Farmácia - palestra	Macapá/AP
2013	Docência Universitária no curso de Direito - palestra	Macapá/AP Piracicaba/SP
2012	Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: mini curso	Macapá/AP Petrópolis/RJ
2011	Docência Universitária – formação e a prática de professores em aula – mini curso	Uberlândia/MG
2011	O curso de pedagogia: mito e desafios – palestra	Macapá/MP Petrópolis/RJ
2010	A química da didática – mini curso	Uberlândia/MG

Fonte: Elaboração da autora 2019.

Esses profissionais da educação que eu encontrei pelo meu caminho, exerciam um trabalho de qualidade ou se esforçavam para melhorar sua qualificação, tendo de se desdobrar, se sacrificar, cortar gastos necessários para poder melhorar sua formação profissional, enfrentando enormes desafios para levar ensino de qualidade e formação ética e moral para as crianças e adolescentes que estavam sobre suas responsabilidades.

Às vezes, voltava para casa desanimada e questionando se realmente estava colaborando para que meus alunos e participantes desses eventos se tornassem agentes

ativos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, transmitindo conhecimentos adquiridos por meio do ensino e da pesquisa. E se a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, estava interagindo e transformando a realidade social.

Ao registrar essas reminiscências, recorro novamente à história de Lewis Carroll e a sua encantadora personagem Alice. Falei anteriormente dos relances de desânimo, mas também devo dizer que, diante de múltiplos pensamentos, havia outros dias em que voltava revigorada para casa. Tal como Alice – que tinha seus momentos de hesitação, mas também ela aceita os eventos extraordinários que a cercam nesse novo mundo, de modo a retirar-se do senso comum – assim sou eu do mesmo modo.

Em sua história, Alice “cai” num buraco de uma árvore – a árvore representando com suas raízes, a diversidade cultural que a mantém²⁴. E o buraco, dando-nos o sentido do novo, do descobrir, do extraordinário. Da própria extensão. Ela passa a dialogar com os animais da história²⁵, um gato²⁶ que fala e some. Coelho, esquilo, ursos, que falam e se vestem como gente. Aprende etiqueta com o mestre Chapeleiro e igualmente com ele, uma analogia singela sobre confecções e estética do uso do chapéu, em que ocasiões, com que estilos diferentes, com abas, sem abas. Aprende que se possível construir exércitos com cartas de baralho. Aprende, aprende, aprende novidades que a encantaram pela história e a consolidaram pela narrativa.

Transportando alguns significados da fantástica história de Alice no país das maravilhas para minha realidade, é possível ponderar que, antes de entrar nas atividades “extraordinárias”, o professor tem que levar em consideração também as raízes das árvores com quem dialoga, conversa e interage. Sem querer, Alice nos revela, de forma ficcional, o nosso papel como educadores em espaços diferenciados, com alunos com

²⁴ “Aos leitores de *Alice no País das Maravilhas* são permitidos dois caminhos: desfrutar a história aceitando o seu absurdo ou vasculhá-la procurando símbolos obscuros que a expliquem. Aqueles que optam pela segunda opção deparam-se com jogos de palavras, críticas à sociedade da época, referências a temas pouco infantis, jogos de lógica e lições de relações inversas”. Cf. MATOS, Tiago. **Que Segredos Esconde Alice No País Das Maravilhas?** 2015. Disponível em:

<<http://www.revistaestante.fnac.pt/parabens-alice/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

²⁵ “Ora é a Lagarta a aconselhar Alice a experimentar cogumelos, ora é a Pomba a acusar Alice de ser uma serpente e não uma menina (pois as meninas são pequenas e as serpentes são grandes e comem ovos; se Alice é grande e come ovos, será logicamente uma serpente e não uma menina), ora é o Chapeleiro a notar que ver o que se come não é o mesmo que comer o que se vê. Será, no entanto, impossível encontrar um sentido para todos os elementos de *Alice*, até porque certos pormenores, como a adivinha. ‘Porque é que um corvo se parece com uma escrivinha?’, foram especialmente pensados para não ter sentido. MATOS, Tiago. *op. cit.*

²⁶ Gato de Cheshire é figura emblemática do universo de *Alice*, aparece e desaparece sempre que lhe apetece, deixando por vezes apenas o sorriso. É o principal conselheiro de Alice. MATOS, Tiago. *Op. cit.*

outras características e culturas, espalhados por outras regiões do país, mas todos buscando a ampliação do conhecimento, para exercê-lo, difundi-lo e torná-lo disponível, sempre, para um maior número de pessoas. O professor busca reinterpretar o conhecimento conforme as regras das suas localidades ou regiões, como no *bosque encantado de Alice*.

Dessa forma, apreendi que ser professor é muito mais que dar aulas, aplicar e corrigir provas, fazer pesquisas. É uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso com espaço social de que faço parte.

Assim, entendi que a universidade pública é um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos, pois, o ensino, a pesquisa e a extensão são funções sociais da Universidade, que tem por finalidade promover o desenvolvimento social, fomentar projetos e programas de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social.

E, para finalizar, neste mesmo sentido, as instituições de educação superior têm até 14 de dezembro de 2021 para adequar-se às normas e reservar 10% da carga horária para atividades de extensão. As mudanças exigirão diálogo e respeito à identidade dos cursos, mas farão cumprir o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

6.5 GESTÃO E COORDENAÇÃO

Talvez de todos os desafios, os mais instigantes foram a gestão e a coordenação, levando-me a enfrentar desafios quase diários: obrigações como vice-diretora da minha faculdade e coordenadora de grupo de pesquisa; participação em Conselhos e parecerista. Sempre em busca de uma possível “perfeição”, sou como Alice... fui aprendendo aos poucos.

Carroll, o autor, descreve numa das cenas do livro *Alice no país das maravilhas* – e depois transformado em filme – uma reunião, feita numa mesa, com especiarias e excentricidades da comida do local e época. Na presidência da mesa, o personagem Chapeleiro ia apresentando os visitantes/personagens a Alice. Um a um eram descritos com suas peculiaridades. O gato, ensimesmado e multicolorido sobre uma árvore, sumia e desaparecia mesmo durante suas falas. O chapeleiro, como se presidisse a reunião, orientava a todos – bichos e animais da floresta, irmãos gêmeos e

demais convivas – sobre como deveriam servir-se do chá.

Por aqui, nas bandas das Minas Gerais, Estado rico e competente produtor de café, talvez o chá do meu aprendizado pudesse ter sido traduzido com muitos e muitos cafezinhos, partilhados ao sabor dos desafios que nos apareciam no dia a dia. E regados invariavelmente com outra iguaria mineira, o pão de queijo. E, entre eles, íamos tomando ciência dos nossos desafios, conversando uns com os outros, ouvindo opiniões aqui e ali e aprendendo a estabelecer o necessário consenso entre as várias demandas. Como nos sonhos da Alice. Eu ouvia muito... mas quando comecei a falar...me olharam com espanto. Eu percebi e senti, como a personagem de Carroll, que estava e ainda estou crescendo!

6.5.1 Gestão

Toda organização requer um grau de estruturação para que possa alcançar seus objetivos. As instituições de ensino também necessitam de uma estrutura definida, com atribuições de papéis para que possam alcançar seus objetivos de forma eficaz.

A atual versão do Regimento Geral da UFU regulamenta a organização e o funcionamento da instituição, de acordo com o disposto na legislação vigente e em seu Estatuto. O Art. 8º afirma que a estrutura da UFU compõe-se de: I. Conselho de Integração Universidade-Sociedade; II. Órgãos da Administração Superior; e III. Unidades Acadêmicas (UFU, 2009).

As legislações oriundas do governo federal, assim como as resoluções geradas pelos conselhos superiores da instituição que operacionalizam os dispositivos legais, além de criarem procedimentos que regulam processos administrativos e acadêmicos, regulam a vida da Universidade e de seus membros. Todavia, ao contrário das organizações que possuem um quadro de gestores profissionais, no caso da gestão universitária ela é realizada, na maioria das vezes, por docentes. Estes, portanto, passam a dividir sua carga horária de trabalho entre atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Não é incomum encontrar docentes, sem experiência administrativa que, no ato de administrar, aprendem a fazê-lo. Em tempos nos quais os processos administrativos são informatizados, sendo controlados em tempo real pelo Governo, a gestão amplia desafios aos docentes.

Segundo Schlickmann (2013), gestão universitária consiste em trabalho intelectual que envolve diferentes estruturas organizacionais ao usar recursos disponíveis para planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho, o comportamento das

pessoas e de grupos que atuam na universidade. Ocupar cargos gerenciais, por exemplo, a vice direção de Faculdade de Educação – Faced/UFU. foi uma experiência instigante. Isso se dá pela demanda da realização de múltiplas atividades, dentre elas, as acadêmicas, além das administrativas.

Do ponto de vista administrativo, a Direção da Faculdade, segundo o Regimento Interno da UFU, é responsável pelas seguintes atribuições (Art. 69):

- I. administrar a Unidade;
- II. representar a Unidade;
- III. submeter ao Conselho da Unidade, nos primeiros trinta dias do seu mandato, o Plano de Gestão elaborado em conformidade com o PDE;
- IV. consolidar e encaminhar ao Conselho da Unidade o Relatório Anual de Atividades da Unidade;
- V. consolidar e encaminhar, anualmente, ao Conselho da Unidade a Proposta Orçamentária da Unidade, que deverá ser elaborada em conformidade com o PDE e com seu Plano de Gestão;
- VI. cumprir e fazer cumprir o Estatuto, este Regimento Geral, seu Regimento Interno e as decisões do Conselho da Unidade e da Administração Superior que lhe competem;
- VII. superintender as atividades da Unidade; e
- VIII. exercer as demais atribuições inerentes às funções executivas de Diretor. (UFU, 2009, online)

Conforme Tamayo (2016), a despeito da complexidade das atribuições, os docentes assumem cargos administrativos sem experiência prévia para gerenciar relações entre a estrutura universitária, as pessoas e os objetivos superiores da organização. O teor do Art. 68 do Regimento Geral da UFU ilustra bem o grau de complexidade da atividade de gestão.

Seguramente, aprender a legislação e o manuseio de uma série de sistemas que são ferramentas de gestão representa uma aprendizagem importante, pois requer o envolvimento do docente em um mundo pouco conhecido. Ainda considero positiva a participação nos conselhos superiores, pois a criação de normas internas, as definições de políticas para a Universidade ocorrem neles. Portanto, ainda que haja desgaste e, por vezes, sobrecarga de trabalho, o acesso às informações e maior conhecimento de procedimentos constituem ferramentas preciosas para a proposição e realização de projetos, no âmbito da unidade acadêmica, conforme explicita o art. 53: “órgão básico da UFU, devendo possuir organização, estrutura e meios necessários para desempenhar, no seu nível, todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão” (UFU, 2009, online).

Além disso, atuei como Coordenadora Acadêmica do Curso de Doutorado Interinstitucional Dinter/UFU/Unifap²⁷ desde 14 de outubro de 2009. Na Pró-Reitoria de Graduação, fui Supervisora da Divisão de Licenciatura DLICE/UFU.

Esse envolvimento na gestão universitária também representa uma forma de contribuição pessoal para o funcionamento da organização, cuja repercussão se dá nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Em uma perspectiva mais restrita, ou seja, das relações interpessoais, ser gestora colocou-me em frente a conflitos interpessoais, dificuldade de atender demandas díspares, comunicação nem sempre eficiente, alocação de recursos escassos e desejados por muitos, dentre outras questões. Avalio que pessoalmente as atividades de gestão ampliaram meu conhecimento da instituição, além de proporcionar crescimento pessoal. É preciso maturidade, tolerância e boa vontade para lidar com obstáculos do cotidiano. Em termos instrumentais, o crescimento se deu pelo domínio das ferramentas gerenciais disponíveis, o que me conferiu mais clareza na condução dos processos, inclusive acadêmicos. Em síntese, considero que atividades de gestão têm seu valor, tendo sido importantes na minha atuação como docente.

6.5.2 Coordenação

6.5.2.1 Dinter

Historicamente, a função da universidade passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais, a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar, nos estudantes, a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002) e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2005), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes

²⁷ Universidade Federal do Paraná.

relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

O professor deverá atentar-se para questões éticas e estéticas da profissão. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade reflexiva (SCHÖN,1999; ZEICHNER,1993) e indagativa no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

Os elementos ensino e aprendizagem são dois componentes constitutivos da didática que estão intrinsecamente ligados um ao outro. Na ação integradora dessa dinâmica estão presentes professor e aluno, os dois protagonistas do processo. A relação ensino-aprendizagem é composta pelo conjunto de atividades organizadas por professor e alunos. O ponto de partida é o nível de conhecimento dos alunos e, por propósito, a apropriação de um saber historicamente acumulado (LIBÂNEO, 1999), ou seja, espera-se que haja uma transformação progressiva dos saberes discentes em direção ao domínio do saber sistematizado (SAVIANI, 2005).

Nessa perspectiva, a ação de ensinar é entendida como uma atividade de mediação em que são fornecidos, aos alunos, as condições e os meios para se apropriarem do saber sistematizado como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1999; SAVIANI, 2005; VEIGA, 1993).

Lembro-me do início da história de Alice, quando ela inadvertidamente entra num buraco de uma árvore para viver sua aventura. Do começo da história dela só há um senão, “inadvertidamente!”. Eu, muito pelo contrário, ao assumir esses grandiosos projetos de extensão certamente não tinha no início da dimensão do que me aguardava. Mas vivi, como poucos profissionais, a sensação de ver aulas transformadas em conversas, regadas a métodos e afetos que pude estabelecer no Piauí e Amapá. Como Alice, fui seguindo as setas de sinalizações que a vida profissional me apresentou, certa de que, a cada passo, seria vitoriosa e voltaria para casa engrandecida. Tive sensibilidade para escolher e ser escolhida para ambos os locais, em longínquas terras do meu país.

Como se vê, o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível –, mas não o bastante para

o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.

Acredito que seja dentro dessa lógica, da construção e disseminação de saberes, que através de um Dinter seja possível, também, propiciar a formação de um profissional mais preparado para enfrentar um mundo em transformação e com cenários imprevisíveis.

Ser convidada para coordenar dois Doutorados Interinstitucionais – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 2016-2020, e UFU e Universidade Federal do Amapá – Unifap, no período de 2009-2012 – foi uma alegria imensurável. Isto porque esses doutorados são projetados com as finalidades de atender às demandas de formação de novos Doutores em Educação em instituições federais de ensino superior em região de fronteira, distante dos grandes centros produtores de conhecimentos científicos do Brasil.

A proposta do Minter e Dinter é descrita a seguir:

Por visar regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa, as turmas de Minter e Dinter promovem maior grau de qualificação dos recursos humanos, tendo por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores para atuação em docência e/ou pesquisa, além de subsidiar a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa; e promover a cooperação entre instituições de ensino e pesquisa” (CAPES, 2018, p. 2)

De acordo com a definição anterior, o Dinter é um programa que visa precipuamente a formação profissional, em nível de pós-graduação. No entanto, o referido programa ao estabelecer interlocuções interinstitucionais, mediante ações de solidariedade com *campi* universitários de difíceis acessos, leva-nos a entender que ele tem uma face extensionista. Isso porque visa à produção de conhecimentos e à interlocução das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, através de processos ativos de formação. Tal pressuposto está alicerçado na especificidade do programa ao contribuir com os processos de questões sociais concernentes à formação profissional de docentes de regiões historicamente excluídas e com potentes processos de diversidade cultural, tais como a região do semiárido brasileiro (Campus de Picos – UFPI) e da região norte, Amapá.

A Unifap situa-se na cidade de Macapá/AP, que, em virtude de sua localização

geográfica, apresenta dificuldades em qualificar seu corpo docente, e mesmo de contratação de novos doutores para o seu quadro permanente. Destaca-se que não houve sequer uma desistência de seus professores/alunos Dinter, os quais não mediram esforços para alcançarem seus objetivos.

São inúmeras as dificuldades existentes nesse município: falta de diálogo com o Estado frente ao processo de municipalização do ensino; dificuldade em habilitar projetos de construção de escolas e de transportes frente as especificidades da Amazônia, que possui escolas sobre ilhas, em áreas de rio. Escolas essas que ficam no esquecimento, inclusive, no entendimento do transporte escolar fluvial e na forma de compra de produtos pelo programa agricultura familiar; dentre tantas outras dificuldades.

A participação no Dinter/Unifap, para além dos objetivos pretendidos proporcionou contato com a realidade local com características extensionistas. A exemplo, através dos alunos da Unifap, pude participar de ações educativas entre mães/gestantes, orfanatos e famílias de ribeirinhos.

Naquelas circunstâncias, assim como Alice no país das maravilhas –, eu também buscava minhas saídas²⁸. Como conduzir conteúdos teóricos e misturá-los com as realidades vivenciadas por populações ribeirinhas ou concentradas num acampamento modelo. Não pedi conselhos ao gato e nem mesmo ao chapeleiro. Meu bom senso me guiou para as vozes das novas lideranças e das novas convivências que muito me fizeram bem naquele período. Os caminhos foram facilitados entre alunos, dirigentes e populações diversas.

A participação nesses eventos se enquadra na Resolução nº 10/2019, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (UFU, 2019), no art. 3º que estabelece os objetivos dos eventos promovidos pela Universidade, especificamente no inciso VII – “estabelecer cultura de permanente socialização dos saberes, fazeres e modos de produção do conhecimento com a comunidade externa”. Além disso, permitiu “integrar temáticas de relevância social e curricular no processo de formação estudantil da Universidade” (inciso III). Esse intercâmbio me permitiu compartilhar conhecimentos com um público bastante distinto daquele encontrado na região sudeste.

²⁸ Na história de Lewis Carroll, Alice – personagem principal do País das Maravilhas, e minha inspiração para compor essas reminiscências profissionais – não mede os riscos para conhecer o mundo novo no qual caiu, exatamente por ser corajosa e curiosa. Assim, por analogia, confesso ter essas características, mas não tendo os “conselheiros” de Alice, tratei de usar o bom senso e adapta-las no meu desenvolvimento profissional, procurando eu mesma as minhas próprias “saídas”. (Nota da autora)

Sem sombra de dúvida, o termo exclusão social adquiriu uma realidade intensa. Não se tratava de um discurso, mas da consciência de questões sociais, em um país de realidades díspares, onde ser educador é um desafio.

A Universidade Federal do Piauí – UFPI possui cinco *campi*, sendo um deles situado na cidade de Picos. Geograficamente, a cidade de Picos é cortada pelo rio Guaribas e situa-se na região centro-sul do Piauí. A Cidade Modelo, é um dos mais importantes municípios piauienses, sendo uma referência na região centro-sul do Estado e o principal entroncamento rodoviário do Nordeste, ligando o Piauí ao Maranhão, Ceará, Pernambuco e Bahia. Sua forte influência econômica afeta não só as cidades circunvizinhas como também outros Estados. Picos possui uma das maiores feiras livres da região Nordeste e realiza diversos eventos ligados ao agronegócio onde, além da pecuária, a produção do mel é um destaque.

O mel que o *Chapeleiro*²⁹ serviu para Alice no chá rodeado de cadeiras e personagens, talvez não fosse da floresta por onde ela andou, mas eram produzidos em plantações irrigadas, que faziam brotar do solo desértico do nordeste do Brasil, uma cultura do possível. Em território árido também é possível colher flores, frutos e hortaliças, desde que devidamente planejados os contextos. Semeamos a boa nova do ensino e as nossas abelhas recém-formadas – tituladas entre o mestrado e doutorado – se encarregarão no futuro breve de produzir novos conhecimentos, com aspectos regionais, que certamente farão um bem enorme aos novos acadêmicos que viermos a formar na região.

À semelhança da experiência na Unifap, o projeto Dinter no Campus de Picos/UFPI propiciou intercâmbio com moradores daquela localidade. Conheci, participei e participo – sempre que convidada – de atividades realizadas na Escola João Borges de Moura, de ensino fundamental, do município de Geminiano/PI, no assentamento Ambrósio que, segundo seus líderes, Sr. Canindé e Dona Gorete³⁰, é considerado o assentamento mais estruturado do Brasil.

Em relação aos resultados do Dinter, na UFPI o programa está em andamento

²⁹ O **Chapeleiro Louco** é um personagem que parece estar eternamente preso à hora do chá. Um anfitrião nada convencional, tenta impedir Alice de sentar na sua mesa e irrita a menina com enigmas e poemas sem sentido. Cf. MARCELLO, C. **Livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll**. 2019. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/livro-alice-no-pais-das-maravilhas-lewis-carroll/>>. Acesso em: 07 out. 2019.

³⁰ Esses líderes muito me ensinaram e ainda ensinam. Os nomes completos deles são: Francisco Canindé da Silva e Maria Gorete Meneses da Silva. (Nota da autora)

tendo 10 teses já defendidas dos 18 alunos aprovados. Com o término do Dinter na Unifap, os 14 ingressantes conseguiram concluir seu doutoramento, podendo contribuir, dessa forma, para a construção de um ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da educação.

Embora eu tenha toda a clareza de que um Dinter não seja um projeto de extensão, a relação com a comunidade é intensa e altamente produtiva. O intercâmbio com professores, alunos e comunidade apresentou a realidade vivenciada por eles assim como a dificuldade de atuação naquele contexto. Tenho a pretensão de afirmar que contribuí com minha experiência, ou pelo menos tentei, transmitindo conhecimentos, e além disso, aprendendo com eles. Afinal, aprendizagem é um processo dialético, contínuo, e envolvente.

Acredito que esses dois doutorados tenham contribuído positivamente para o nosso PPGEd/UFU, inclusive na sua avaliação junto à Capes. O saldo é positivo considerando também a relação entre instituições que se fortalece à medida que esse intercâmbio capacita docentes e incrementa o vínculo entre instituições federais de ensino superior. Pessoalmente, acredito ter aprendido bastante ao vivenciar culturas diferentes.

Nesse sentido, vale ressaltar que aprendemos culturas diferentes com pessoas que, na verdade, são personagens da vida real na trajetória de vida de todos nós. Por isso, é inevitável não falar de Canindé e Gorete, dois líderes do Assentamento de Ambrósio, no Sertão do Piauí. Eles tiveram papéis fundamentais na viagem da nova Alice que sou. Foi através do falar simples, do olhar objetivo sobre a realidade, que fomos, juntos, construindo o novo e necessário repertório para as nossas aulas. As conversas com ambos eram lições diárias de vida. E de sensibilidade. “Eu, Alice”, aprendi com os discursos de ambos a enfrentar todas as dificuldades que se impuseram no período. Como na cena do livro narrando o enfrentamento dos exércitos das cartas de baralho, que andavam e guerreavam.

6.5.2.2 Grupo de Pesquisa

Conforme o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Lattes), grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças. E ainda:

- O fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico;

- Existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa;
- O trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que se subordinam ao grupo (e não ao contrário);
- E, em algum grau, são compartilhadas as instalações e equipamentos.

Nessa acepção, coordeno o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas, cadastrado no CNPq certificado pela UFU em parceria com o Prof. Dr. Guilherme Saramago³¹. Este Grupo tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na Universidade, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam.

O Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Tem como objetivo também a consecução dos objetivos mais amplos do Programa de Pós-Graduação em Educação. As atividades do grupo estão em consonância com as linhas de pesquisa *saberes e práticas educativas e tecnologias, comunicação e mídias*.

Visando ampliar conhecimento e parceria com pesquisadores da área de educação participo também do Grupo de Pesquisa – GP em Educação Matemática liderado pelo Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira. Esse GP tem como propostas:

- A. O fortalecimento da linha de Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU por meio da orientação de pesquisas de mestrado e de doutorado com a temática formação de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e Metodologias alternativas no desenvolvimento da prática pedagógica em Matemática.
- B. Estímulo e incentivo da implementação de ações de pesquisa no curso de graduação em Pedagogia da UFU por meio da orientação de IC e monografias.
- C. Implementação de pesquisas e divulgação de resultados em eventos científicos da área de Educação Matemática; publicação de artigos e capítulos de livros.
- D. Realização de eventos científicos abertos à comunidade acadêmica e aos professores da rede pública e privada de ensino; parcerias com os sistemas de ensino e instituições escolares, visando desenvolver ações de melhoria da

³¹ ESCAVADOR. **Guilherme Saramago de Oliveira**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/453389/guilherme-saramago-de-oliveira>>. Acesso em: 25 out. 2019.

qualidade do trabalho desenvolvido na área de Matemática.

A meu ver, a criação e participação nesses grupos constituem oportunidades proficuas de gerar conhecimentos bem como divulgá-los à comunidade acadêmica e leiga. A junção de esforços implica também a conjunção de habilidades e recursos variados. Dessa forma, o benefício é comum ao grupo e, por conseguinte, para a instituição.

E foi com esse envolvimento que prefaciei o livro “Metodologia do ensino de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental”³², a pedido do Prof. Dr. Guilherme Saramago Oliveira. A grande crítica inicial que ele e seus colaboradores fazem no percurso dessa obra é a de que o ensino da Matemática tornou-se imitativo, repetitivo, decorativo. As benditas e criticadas “decorebas”, pavor de pais, alunos, professores e de tantos quantos lutem por um ensino de melhor qualidade.

Acrescente-se a esse tipo de prática indesejável, a facilidade com que os alunos, nessa faixa etária, manuseiam celulares, computadores, *tablets*, *iphones* e a novíssima tecnologia dos androides, com suas calculadoras eletrônicas que facilitam rapidamente quaisquer desafios matemáticos, mas que inibem o raciocínio lógico exigido para este tipo de atividade. E, sem pensar, construiremos um país de descompromissados com a Matemática. E com esses descompromissos, os números exigidos para organizar um país, uma Nação, também passam a ficar descomprometidos.

Ao escrever o prefácio, por ironia ou apoio do destino, mais uma vez a “Alice do país das maravilhas” se encontra com o “Eu Alice”, pois a história dela está recheada de matemática³³. Então usei outra licenciabilidade literária e poética para que – desde o começo do livro – o leitor e o educador por trás dele pudessem se interessar por um tema igualmente difícil: educar através do campo da matemática.

Busquei apoio no escritor Malba Tahan³⁴ e seu livro “O homem que

³² OLIVEIRA, Guilherme Saramago de et al. **Metodologia do ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental**. Uberlândia: Fucamp, 2016. Disponível em:

<https://issuu.com/riferreira/docs/livro_metodologia_do_ensino_de_mate>. Acesso em: 25 out. 2019.

³³ A história de Alice revela o humor de um matemático que brinca com a lógica e faz alusões veladas a temas científicos. A maioria das vezes, as alusões são indiretas, e muito se tem discutido sobre algumas passagens. Logo no capítulo 2, por exemplo, Alice parece enganar-se nas contas: “quatro vezes cinco é doze, e quatro vezes seis é treze, e quatro vezes sete – oh! Assim nunca mais chego a vinte!”. Cf.

OSÓRIO, Cátia. **Qual a relação entre “Alice no País das Maravilhas” e a Matemática????!!!** 2011. Disponível em: <<https://catiaosorio.wordpress.com/2011/11/03/qual-a-relacao-entre-alice-no-pais-das-maravilhas-e-a-matematica/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

³⁴ Júlio César de Melo e Sousa (Rio de Janeiro, 6 de maio de 1895 — Recife, 18 de junho de 1974), mais conhecido pelo heterônimo de Malba Tahan, foi um escritor e matemático brasileiro. Através de seus romances foi um dos maiores divulgadores da matemática no Brasil. Criou uma didática própria e divertida, até hoje viva e respeitada. [...] Ele é famoso no Brasil e no exterior por seus livros de recreação

calculava”³⁵. E o parodiei recontando uma das suas belas histórias: a da divisão dos camelos³⁶. Como encantar números com histórias e alguma poesia? Foi assim que ele, um professor, matemático, jornalista e escritor escreveu vários livros e incentivou muitos a seguirem a trilha da Matemática, da Geometria, da Astronomia, da Grandeza, das Formas e dos Números. Em “O homem que calculava”, ele traz o encantamento das histórias e da poesia, para a lógica da Matemática³⁷.

Foi escrevendo o prefácio que constatei que, durante a história de Carroll, Alice se depara com problemas de resolução impossível e que a deixa frustrada. Ao lembrar minha história, percebi os desafios que enfrentei, mas que sempre lidei com eles com uma certeza: se é problema é porque tem solução. Talvez Carroll quisesse demonstrar às crianças que nem todos os problemas tinham uma resposta lógica ou sequer um significado. Pode ser. Por minha vez, no entanto, quis mostrar que o olhar extensionista trazido para o campo acadêmico pode sim trazer experiências vividas e planejadas e com elas podemos ter um olhar mais localizado sobre as necessidades daqueles alunos escondidos lá nas fronteiras do Brasil.

matemática e fábulas e lendas passadas no Oriente, muitas delas publicadas sob o heterônimo/pseudônimo de Malba Tahan. Seu livro mais conhecido, “O homem que calculava”, é uma coleção de problemas e curiosidades matemáticas apresentada sob a forma de narrativa das aventuras de um calculista persa à maneira dos contos de Mil e Uma Noites. Cf. PROFCARDY. **Malba Tahan, o genial ator em sala de aulas**. 2019. Disponível em: <<http://www.profcardy.com/artigos/tahan.php#>>. Acesso em: 25 out. 2019.

³⁵ THAN, Malba. **O homem que calculava**. São Paulo: Record, 2008.

³⁶ Problema publicado em maio de 2009. O autor narra o interessante problema da partilha da herança de 35 camelos entre três irmãos. O pai, antes de falecer, determinou como seria a divisão dos 35 camelos: o filho mais velho ficaria com a metade; o filho do meio ficaria com a terça parte; o filho caçula ficaria com a nona parte. A questão é: Qual a explicação matemática para a partilha realizada por Beremiz Samir, o Homem que Calculava, de tal forma que além de conceder vantagens aos irmãos, ainda fez sobrar um camelo para si? Cf. ATITUDE REFLEXIVA (Brasil). **A partilha dos 35 camelos**. 2016. Disponível em: <<https://atitudereflexiva.wordpress.com/2016/11/06/a-partilha-dos-35-camelos/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

³⁷ Apesar de não ser um livro didático, é muito recomendado nas escolas pela forma como apresenta a matemática. O autor busca colocar a disciplina de forma divertida e lúdica, incentivando uma nova maneira de pensar o aprendizado. [...] O livro apresenta uma matemática sem fórmulas, baseada no raciocínio do protagonista Beremiz. *O Homem que Calculava* mostra, com isso, que a disciplina não é um conjunto de fórmulas decoradas e que o conhecimento pode solucionar questões do dia a dia. Cf. PASSEI DIRETO (São Paulo). **O homem que calculava**. 2019. Disponível em: <<https://www.matematicapremio.com.br/livro-em-pdf-o-homem-que-calculava/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

7. COMO ME FIZ PROFESSORA: DOS TEMPOS EM QUE EU FUGIA PARA A ESCOLA À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

No País das Maravilhas³⁸, o Coelho Branco sai de sua *toca*, passa pelo jardim e desperta a atenção da menina Alice, porque ele corre aflito como que para aproveitar a passagem inevitável do tempo. Numa analogia reversa à história de Lewis Carroll, a minha *toca* foi a minha sala de aula, só que desde que “caí” nela, não quis mais dela me afastar. Não corri aflita, apenas andei com a certeza de que o tempo é um aliado que pode ser explorado no cruzamento de saberes que formam um conto de vida, com experiências compondo capítulo a capítulo.

Assim, minha sala de aula foi sendo desenhada na minha história, ora com janelões, ora com vidros partidos; com ar condicionado ou com imenso calor – como as experiências no Amapá e no sertão do Piauí – com um pouco mais ou um pouco menos de barulho. Assim, o meu País das Maravilhas sempre teve salas e a maior parte de minha vida foi entre aulas. Lousa e giz lá atrás. Slides hoje. Leituras sempre entre carinho partilhado com todos os personagens que se misturam com minha história. Respeito. Luta, muita luta.

Não acredito que a pessoa nasça isso ou aquilo do ponto de vista profissional, mas que se tenha sim certa aptidão de acordo com suas habilidades e preferências. E isso pode se apresentar bem cedo, tal como aconteceu comigo. Caçula de família com sete irmãos, sempre gostei de ensinar. Na cidade paulista de Piracicaba, ainda muito menina, adorava chamar as crianças da av. Dr. Kok, na Vila Rezende, para comemorarmos datas festivas como festa junina ou Natal, preparando pequeninas peças de teatro que eu mesmo escrevia. Na escola, enquanto pequena líder, organizava grupos de estudos e passeios no bairro pobre onde morava. Quando aprendi as primeiras letras, tentava “alfabetizar” as crianças, ainda mais pobres do que eu, que não gostavam ou tinham dificuldades de aprendizado. Enquanto aluna, sempre fui muito preocupada com maneiras “certas ou erradas” de se ensinar, por parte de professores que se achavam no direito de usar régua para inibir e corrigir seus alunos.

Não me imaginava professora e sim médica pediatra.

³⁸ Referente à obra de CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. 2. ed. São Paulo: S/E, 2000. Título original: *Alice's Adventures in Wonderland*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-eg6n_xOlehakxyaXZaZW5OLTg/view>. Acesso em: 7 out. 2019.

Mas o tempo... ah o tempo...tudo muda, tudo transforma!

Desde muito cedo, fui trabalhar com meu pai na sapataria, na Av. Rui Barbosa, também na Vila Rezende, com consertos de calçados. Lá, aprendi a atender aos clientes, fazer troco, pintar e embrulhar calçados e, claro, fazer faxina. Gostava mais desses tipos de desafio no campo profissional, pois nunca tive muita aptidão para trabalhos domésticos, como corte e costura, cozinhar ou preparar-me para uma vida como doméstica e dona de casa, apesar das insistências de minha mãe.

Para poder estudar, desde menina, tinha que ser sempre às escondidas. Ao contrário da maioria das crianças, eu “fugia para a escola e não da escola”. Tudo que minha mãe pode fazer para me tirar da escola, ela o fez, sem sucesso algum. Estudava à surdina, no porão da minha casa, e quase sempre à noite ou no final da tarde, momentos em que podia passar despercebida.

Ao terminar o ensino fundamental, queria muito estudar no melhor colégio da cidade. Nessa época, meu pai já se projetava como um bom comerciante, podendo, dentro das suas economias, realizar o meu desejo estudar. Fui então para o Colégio Luiz de Queiroz (CLQ), ainda hoje um dos melhores de Piracicaba. Lá conheci uma realidade econômica muito diferente da minha. Embora o conteúdo curricular realmente preparasse o aluno para o vestibular, a meu ver o pedagógico, ah o pedagógico... apresentou com um gostinho de quero mais. A pedagoga de hoje apontaria algum defeito do passado que *pode-poderia* ter evoluído? Aulas com muito conteúdo... fórmulas repetitivas... pouca integração da classe...

Fim do colegial (ensino médio), hora de prestar vestibular para a tão sonhada medicina. Resultados frustrados!

O tempo mudou, a crise econômica chegou e eu queria estudar! Prestei o vestibular na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, curso noturno e, escondendo as opções que se tinha, optei para a mais barata: Pedagogia. Chateada ainda, mas sem perder a confiança no meu próprio futuro sem saber do que se tratava, iniciei o meu curso. Como muitas outras pessoas, trabalhava o dia todo e, à noite, várias vezes sem haver tempo para um banho ou uma janta, ia correndo para a Universidade.

Muito rapidamente compreendi o que era o meu curso e qual a finalidade da educação, o que para mim, dentre as suas inúmeras interpretações, pode ser entendido como processos de ensino e aprendizagem composto por três partes intimamente ligadas: saber ouvir, saber observar e, principalmente, saber agir. Claro que esse processo depende da cultura, na qual o ser humano está inserido, podendo haver maior

ênfase em uma parte do que em outra. No entanto, independente da ênfase dada, os processos de ensino e aprendizagem devem ter um fim: a promoção do ser humano. Isso significa dizer que a educação deve fazer com que o homem se torne cada vez mais capaz de conhecer os elementos que compõem a realidade em que vive para poder nela intervir, “transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre homens” (SAVIANI, 1980, p.41).

Paralelo ao curso que estava fazendo, onde rapidamente me envolvi em quase todas as atividades extras, trabalhava nos períodos da manhã e tarde como gerente administrativa de uma construção civil. Nela, acredito ter sentido, pela primeira vez, o “poder da educação na transformação do homem”, através de um projeto de alfabetização de adultos que implantei, voluntariamente, no canteiro de uma das obras. Essa experiência ocorreu, pois, na ocasião, a minha Universidade estava amplamente envolvida, através dos seus diversos setores, em discussões que procuravam valorizar a cidadania.

Aos poucos, fui me fazendo professora, na relação com o meio, com os outros, com os livros, com as experiências que vivenciei e comigo mesma.

Com a repercussão desse projeto, fui convidada a dar aula na Unimep, no curso de Pedagogia, no ano de 1990. Sai da construtora e oficialmente me tornei Docente Universitária, igualmente sem ter muita clareza, na época, do que significava isso. Hoje, com a certeza de que se o docente universitário não tiver clareza de sua prática – de como organizá-la e para quê? – correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é imprescindível que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua; de um diálogo permanente entre a evolução do conhecimento e das ações desenvolvidas pela sociedade na sua *práxis*. Daí o argumento de que grande parte das instituições e dos profissionais ligados a diversas áreas do saber, que lidam com a prática docente no ensino superior, devam possuir clara consciência acerca da necessidade de rever suas posturas, permanentemente e, para tal, considerar indispensáveis os conhecimentos didático-pedagógicos.

Ao término da minha graduação, juntamente com a minha Profissão Docente, iniciei o meu curso de mestrado no ano de 1991. Essa fase foi muito importante na minha vida pessoal e profissional, pois nela aprendi a pesquisar, a lecionar, a me posicionar politicamente, uma vez que o professor ocupa várias posições em seu papel de tradutor de ideias: “Enquanto intelectual, ele se posiciona em duas vertentes, tanto

como impositor de uma ordem política, social e cultural quanto crítico de uma cultura conservadora da educação” (MELLHORKI e GOUTHIER, 2004, p.553).

Lembram alguns autores que o professor intelectual não é sinônimo da acumulação cultural, pois sua atividade ganha relevo quando vivida com autonomia e liberdade. Afirmam ainda que a prática profissional do educador não é tão simples, pois, ao mesmo tempo em que ela evidencia paradigmas de entendimento das situações educativas, saberes declarativos e processuais, também pode ser orientada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica. O que diferencia o professor de outros agentes que atuam na distribuição cultural, o que lhe é peculiar é “a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo” (MELLHORKI e GOUTHIER, 2004, p. 551).

Ainda no que se refere à formação docente enquanto profissão, encontra-se em Tardif (2002) algumas questões que norteiam a temática através dos saberes docente. Dentre elas, podemos destacar a reflexão de realmente se saber para que serve o ofício de ser professor, seus conhecimentos e os saberes contemporâneos exigidos para a prática da docência. Ele lembra que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica” (TARDIF, 2001, p.10), onde a pedagogia, a didática e o ensino, por exemplo, não podem ser feitos como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas, nas quais os professores se encontram mergulhados. A esse respeito, ele faz algumas considerações importantes, também na sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, de 2002:

- i) O saber docente é necessariamente partilhado por um grupo de agentes que trabalham numa mesma organização, estando sujeitos à realidade local, portanto, por mais originais que sejam, os professores ganham somente quando colocados em destaque em relação à situação coletiva de trabalho (p. 12);
- ii) Um professor nunca define sozinho em si mesmo o seu próprio saber profissional, ou seja, o que um professor deve saber ensinar não constitui um problema cognitivo e epistemológico, mas sim uma questão social. Assim, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar (p.12 e 13);
- iii) O professor trabalha com sujeitos, visando um compromisso fundamental, que é o da transformação do sujeito, portanto, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro representado por uma turma de alunos (p. 13);

- iv) O saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (p. 14).

Na verdade, o que Tardif (2002) quer é situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Para tanto, defende ser necessário basear-se em um fio condutor composto por algumas frentes: o saber e trabalho visando relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e o seu trabalho àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez. É necessário, portanto, encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito de ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Uma vez com maior clareza do que significa ser Professor, a próxima etapa, seria para mim, necessariamente, entrar no Doutorado. E assim foi nos anos de 1996 – 2000. No decorrer do meu doutoramento trabalhei muito em cursos de especializações, inclusive coordenando um de Educação Infantil na Universidade Metodista de São Paulo – Umesp.

Nessa nova etapa, aprendi que ser professor não se limita em ensinar apenas conteúdos específicos de determinada área, mas ser também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola. É participar, de forma consciente, ou não, de maneira competente, ou não, das lutas políticas que se travam na escola e por ela, e *das experiências sociais culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do quê) as “áreas específicas” em que ensinam* (ANDRÉ, 2001, p.92).

Nóvoa (1995), ao colocar alguns questionamentos aos professores, tais como: de que maneira cada um se tornou o professor que é hoje ou de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor, menciona ser necessário refletir sobre três aspectos que sustentam o processo de identidade do professor: a Adesão – a princípios e a valores; a Ação – sendo necessário saber escolher os métodos e as técnicas de ensino, pois, o sucesso ou o insucesso de certas experiências marcam a postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal, com essa ou aquela maneira de trabalhar; e a Autoconsciência – considerando que tudo se decide no processo de reflexão que o professor deve fazer

sobre sua própria ação.

Para Novaes (1992), um dos papéis do professor universitário é o de contribuir para a formação de um aluno que saiba refletir, tomar decisões, ser autônomo, ser crítico. Para tanto, o sucesso da prática docente, depende:

Do grau de compromisso e envolvimento da sua competência e segurança e da sua capacidade em trabalhar com limites pessoais, de grupos e das instituições numa relação dialética, não presa a discursos de retórica de natureza meramente normativa, sempre questionando a realidade sócio-educacional em que está inserida; só assim poderá ajudar a escola a fazer uma leitura significativa [...] O importante é construir situações e criar situações facilitadoras detectando lacunas do sistema, superando carências, enfrentando conflitos e convivendo com contradições (NOVAES, 1992, p. 15).

Para Tardif (2002), a prática docente pode se definir como sendo um conjunto de interações personalizadas com os alunos, visando obter a participação de todos, em seu próprio processo de formação, atendendo às suas diferentes necessidades, *eis porque o trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos* (p. 141).

Dessa forma me fiz professora lendo, conversando muito. Mesmo que alguns personagens iniciais de minha história tenham sido mais metafóricos que objetivos, fui aprendendo a ler nas entrelinhas – como Alice – os segredos da vida. Da cultura. Dos sonhos. Cheguei trêmula a minha primeira aula. Hoje, os desafios do ensino diante das inovações tecnológicas, continuam passando para mim as imagens dos sonhos de Alice, pois tenho que conviver com slides, internet, ensino a distância. Posso, de dentro do meu escritório, conversar com Alice, conversar com o mundo.

8. PRINCIPAIS PRODUÇÕES

Do meu primeiro artigo ao livro mais recente, dos prefácios que escrevi, das dissertações e teses que orientei, há um capricho com o método científico, um rigor com as palavras, uma cobrança incessante dos meus alunos e orientandos pelo melhor trabalho que todos possam fazer. Sou como o Chapeleiro³⁹ de Alice, sempre a construir novas histórias e sempre aprendendo com elas...

Sabemos o quanto é importante a produção científica para nossa formação e prática acadêmica, muito embora, nos últimos anos, essa prática passou a ser quase obrigatória, diante da cobrança constante de órgãos oficiais. Penso que, apesar disso, não podemos deixar de produzir, não pela cobrança oficial, mas sempre pensando na disseminação do saber. Nessa linha, optei em registrar aqui, apenas o que considero “principais produções”. Deixo à disposição, minha produção completa em meu currículo Lattes – CV: <http://lattes.cnpq.br/1877760681965074>

Quadro 22: Principais produções científicas.

Ano	Título	Forma
2019	MALUSÁ, Silvana et al. Investigações matemáticas na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Guilherme S. (Org.) Metodologia do ensino da matemática de jovens e adultos. Monte Carmelo/MG: Fucamp, 2019. ISSN: 978-85-99252-7	E-book Capítulo Págs. 105-124
2018	DOSSIÊ: Formação inicial e continuada de profissionais da educação – vieses políticos necessários. Educação e Política em debate . Uberlândia/MG, v.7,n.3,set/dez,2018. ISSN: 2238-8346.	Digital Organização Artigos Págs. 419-430 Págs. 563-575 Págs. 576-594
2017	MALUSÁ, Silvana; OLIVEIRA, Guilherme S.(Org.) Docência universitária: dimensões teóricas e pressupostos da prática. Monte Carmelo/MG: Fucamp; Uberlândia/MG: Navegando, 2017. ISBN: 978-85-92592-31-8.	E-book Organização Entrevista Págs.17-24 Capítulo Págs. 25-50
2017 2019	OLIVEIRA, Guilherme S.; SANTOS, Josely A. de; MALUSÁ, Silvana. In: OLIVEIRA, Guilherme S. (Org.) Metodologia do	E-book Impresso

³⁹ Dentre os personagens do livro Alice no país das maravilhas, destaca o Chapeleiro Louco. Pelo próprio nome, há que deduzir certo desequilíbrio emocional. Não é para menos, pois é o que denunciam suas mãos trêmulas, a fala apressada e seus olhos esbugalhados. Também é chamado de Chapeleiro Maluco ou apenas Chapeleiro. “Ele é geralmente retratado como um homem baixo, com uma cartola grande e uma carta na faixa que o envolve, estando sempre acompanhado da Lebre de Março, um coelho falante. O Chapeleiro surge numa parte em que ele e a Lebre convidam Alice para beber chá”. Cf.

WIKIPÉDIA. **Chapeleiro Louco**. 2019. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapeleiro_Louco>. Acesso em: 20 out. 2019.

Ano	Título	Forma
	ensino de matemática na Educação Infantil. Monte Carmelo/MG: Fucamp,2017. ISBN: 978-85-99252-13-0 (e-book)/ ISBN: 978-85-99252-12-3 (broch).	Capítulo Págs. 73-86
2017	MALUSÁ, Silvana; MELO, Geovana F.; BERNARDINO JR, Roberto. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto J.; NOVA, Silvia P. de C. C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo/SP:Atlas,2017.ISBN: 978-85-87-01190-6.	Impresso Capítulo Págs. 65-76
2017	SILVA, Adriene S.; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Adriana O. Teorias da aprendizagem no Ead: abrindo a caixa de Pandora. Uberlândia/MG: Independently Published,2017. ISBN: 978-1520-89409-6.	E-book Autora
2016 2019	MALUSÁ, Silvana et al. Investigações matemáticas na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Guilherme S (Org.) Metodologia do ensino de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Monte Carmelo/MG: Fucamp, 2019. ISBN: 978-85-99252-11-6 (e-book)/ISBN: 978-85-99252-10-9 (bloch).	E-book Impresso Apresentação Págs. 7-10 Capítulo Págs. 25-56
2016	DOSSIÊ: Docência Universitária – dimensões teóricas e pressupostos da prática. Ensino Em-Revista. Uberlândia/MG, v.23,n.01, jan/jun,2016. Universidade federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU. ISSN: 1983-1730.	Digital Organização Artigo Págs.1-27 Entrevista Págs.192-199
2015	SIMÕES, Helena; MALUSÁ, Silvana. Educação jurídica: docência com profissionalismo. Rio de Janeiro/RJ:Autografia,2015.ISBN: 978-85-5526-276-0.	Impresso Autora
2015	SILVA, Marluçilena P. da; MALUSÁ, Silvana; ARAÚJO, Zélia Maria de Sousa. Ensino de enfermagem: docência universitária e o princípio da integralidade do SUS. Jundiaí/SP: Paco,2015.ISBN 978-85-8148-884-4.	Impresso Autora
2515	MALUSÁ, Silvana; Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In: MELO, Geovana F.; MALUSÁ, Silvana. Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques. Jundiaí/SP: Paco, 2015.ISBN:978-85-8148-885-1.	Impresso Organização Capítulo Págs. 103-130
2014	MALUSÁ, Silvana et al. Docência universitária online: concepções para um novo estilo de pedagogia. Cadernos de Pesquisa, UFMA, v.21, n.2, 2014. ISSN: 2178-2229	Digital Artigo Págs. 14-25
2012	CICILLINI, Graça Ap.; BARAÚNA, Silvana M.; CAMPOS, Vanessa T.B. Docência Universitária: formação e desenvolvimento profissional. In: LONGAREZI, Andreia M.; BARAÚNA, Silvana M.; GUIMARAES, Iara V. Pesquisas educacionais: formação e prática. Campinas/SP: Alínea, 2012. ISBN: 978-85-7516-584-3.	Impresso Organização Capítulo Págs. 79-101
2012	CICILLINI, Graça Ap.; NOVAIS, Gercina S; MALUSÁ, Silvana. Representações de discentes de pedagogia sobre professor (a), dar aula e aluno (a): entrecruzando representações e disposição para inclusão escolar. In: SOUSA, Clarilza P; VILLAS BOAS, Lúcia S; ENS, Teodora R. Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba/PR: Champagnat: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. ISBN: 978-85-7292-271-5.	Impresso Capítulo Págs.197-232

Ano	Título	Forma
2010	BARAÚNA, Silvana M.; SANTOS, Amanda F. Docência universitária numa perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, Gercina S; CICILLINI, Graça Ap. Formação Docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte/MG: Junqueira &Marin, 2010. ISBN 978-85-86305-83-2.	Impresso Capítulo Págs.269-306
2006	MALUSÁ, Silvana; ÁLVARES, Vanessa O. de M. In: BARAÚNA, Silvana M.; CICILLINI, Graça Ap. (Org.). Formação Docente: saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia/MG: EDUFU, 2006. ISBN: 978-85-7078-122-2.	Impresso Organização Capítulo Págs.13-40
2005	BARAÚNA, Silvana M.; PINTO, Adeon C.; SANTOS, Antônio Neto F. dos. Educação superior e meio ambiente; desafios à formação docente. In: FONSECA, Selva G.; BARAÚNA, Silvana M.; MIRANDA, Arlete B. (Org.). O uno e o diverso na educação escolar. Uberlândia/MG: EDUFU:FAPEMIG,2005. ISBN: 85-7078-093-1.	Impresso Organização Capítulo Págs.105-120
2004	MALUSÁ, Silvana. Didática: qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, Carmen C. (Org.) Universidade e Conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão. Mercado de Letras/SP, 2004. ISBN: 85-7591031-0.	Impresso Capítulo Págs.107-122
2003 2005	MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina C. de S. A prática da docência universitária. São Paulo/SP: Factach, 2003/2005. ISBN: 85-89909-05-0.	Impresso Organização Capítulo Págs.137-174

Fonte: Elaboração da autora 2019.

9. CONCLUSÃO

Dentro do rigor da Metodologia Científica, um grito de liberdade para a escrita dos memoriais que podem e devem ser recheados de personalidade, o que acaba provocando uma reação emocional intensa na análise do primeiro ao mais recente documento que comprova a nossa carreira profissional. Posso deduzir que isso acontece com todos, porque não é possível ficar com as emoções intocáveis diante de lembranças de uma vida construída com o inevitável capricho do tempo.

Comigo não foi diferente, ainda mais que aproveitei da inspiração provocada pela licenciosidade literária e poética do escritor Lewis Carroll e o seu clássico *Alice no país das maravilhas*. Não foi uma inspiração apenas para enfeitar um texto com tópicos latteanos, mas para pegar o melhor dos personagens do livro e ir explicando as minhas escolhas e realizações. Não queria apenas entregar um currículo para a banca, pensei em entregar uma história de vida, onde o amor à profissão se mistura com ela, do começo ao “sempre”.

Nesse sentido, a “Alice de Carroll” ajudou-me a encontrar o “Eu Alice”, sem me desfazer das minhas características próprias, meus sonhos, meu pensar, meu esforço pessoal. No livro, a curiosa Alice segue um Coelho Branco de Colete e relógio, mergulhando na toca dele; aqui, na realidade, “Eu Alice”, também com curiosidade e sonhos cimentados com o bom senso, fiz e faço da sala de aula a minha “toca”, repleta de alunos, de pessoas que são e se comportam como seres humanos. E por isso mesmo fizeram da minha vida uma luta com *rounds* de desânimos e euforias. Mas com persistência sempre em prol do amor à educação, do servir educando.

Hoje, ser professora em uma Instituição Pública, gratuita e de qualidade, faz com que eu tenha sempre novos olhares e grandes interesses na formação do indivíduo como um todo. Eis a minha principal diferença do escritor Carroll: não peguei animais e objetos antropomórficos; eu lidei com gente, pessoas de verdade e peguei o melhor delas dando o melhor de mim. Assim me fiz professora em uma Instituição Pública, gratuita e de qualidade, o que faz com que eu tenha sempre novos olhares e grandes interesses na formação do indivíduo como um todo.

Ao escrever este Memorial, lembrei momentos com toda comunidade acadêmica, em seus segmentos com docentes, com técnicos administrativos e com os discentes, e mesmo me inspirando em *Alice no país das maravilhas*, fiz a minha própria viagem e constatei que construí um mundo real, lidando com emoções profundas e

extremamente voltadas para enxergar o outro como um ser distinto que, como todos, precisa de apoio para educar-se.

Quando entrei na UFU, as Universidades Federais passavam por grandes dificuldades, vivendo um momento político delicado, havendo graves limitações orçamentárias. O quadro de docentes da Faced estava composto por 33 professores efetivos e 11 professores substitutos. E, durante alguns anos, existiram restrições por parte do Governo Federal em liberar vagas decorrentes de aposentadorias, exonerações e outras. Foram momentos tensos.

Durante o ano de 2008, houve um crescimento do corpo docente efetivo, da ordem de 46%, como resultado do Banco de Professores-Equivalente, do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, aliás, houve um crescimento assustador na UFU, pois desde 2005 já estava se discutindo a possibilidade dessa expansão.

Presenciei abertura de novos campi, novos cursos na Universidade, concursos para docentes e técnico-administrativos e ingresso grande de alunos. Por volta de 2006, foi deliberada no Confaced a implantação do Curso de Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, tendo também oferta de curso na modalidade a distância EaD/UAB.

Presenciei também a criação das disciplinas Libras I e II, ampliando e consolidando a área de formação em Libras nos cursos de Licenciaturas na UFU, como tarefa institucional da Faced. A partir daí o quadro de docentes da Faculdade cresceu com os novos profissionais em Libras, tanto professores quanto intérpretes. Também presenciei a implantação do programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCE, o curso de Mestrado Profissional.

Em 2008, o PPGED aprovou o primeiro Doutorado Interinstitucional – Dinter, em parceria com a Universidade Federal do Amapá – Unifaf. O início se deu em março de 2009, ofertando 20 vagas no processo seletivo das quais foram preenchidas 14. Igualmente foi aprovado um segundo Dinter em parceria com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, sendo ofertadas novas 20 vagas das quais foram preenchidas 18. Em ambos editais, tive e tenho o prazer de estar na coordenação pedagógica.

Outro desafio que aceitei foi estar ao lado da direção da Faced entre os anos de 2013 e 2016 como vice-diretora, momento de grande aprendizagem na área de gestão. Também, nessa mesma área, ocupei a função de Supervisora da Divisão de Licenciatura da Diretoria de Ensino da Pró-reitora de Graduação, entre abril de 2017 a janeiro de

2018.

Encontro-me agora intercalando, entre as atividades da UFU, cuidados com meus pais que necessitam em função e comprometimento da saúde de cada um. Alias, quero aqui registrar que, se existe a chamada “Alma Gêmea”, meus pais são exemplos vivos: 65 anos de união conjugal. Lembro-me de quando estava estudando para o meu concurso na UFU, foi a primeira vez que internei os dois simultaneamente. De lá para cá, continuou assim: um opera o joelho, o outro opera também; um fica doente por xis razão, o outro fica também... Fácil? Não é, mas dedico minhas férias para ficar com eles com mais afinco.

Esta trajetória de vida, profissional e acadêmica, por mim traçada, foi e está sendo construída com muitos aprendizados, alegrias, tristezas, compartilhamentos, críticas, reflexões, amizades... Em me fazendo professora, acredito que ainda tenha um longo caminho a prosseguir, para ensinar e muito mais para aprender, a fim de continuar contribuindo nas vertentes do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Fim da jornada? Claro que não. É a continuidade de novas demandas, do duelo com o Rei e a Rainha de Copas, que nos seus julgamentos, queriam cortar as cabeças dos bichos e dos habitantes da floresta de Alice. Enfrento-os como resultado destas quase duas décadas de trabalho. Hoje não tenho mais meu porão com uma lâmpada pequena. Tenho meu escritório, com meus livros, minhas lembranças de viagens. Lá, lendo na cadeira, escrevendo e produzindo novos saberes, sou imensamente grata ao que a vida me proporcionou. Do porão ao escritório, o tempo passou, o mundo mudou, mas eu sou ainda aquela menina lutadora que nunca mais teve medo do Rei e da Rainha de Copas. Afinal hoje, eles também ouvem o que eu digo!

E, ao finalizar esta breve conclusão, permito-me sintetizar esse trajeto:

Das orquídeas aos meus netos, Jujú e Théo – que resignificaram minha vida – e a minha nora Beatriz – a quem tenho como filha;

Do Thybor, o maior dos meus amores, aos amores que se foram e ao que ainda possa chegar;

Do perfume Chanel que adoro aos desafios das comunidades;

Da família que tenho aos amigos que conquistei ao longo da vida;

De Paulo Freire a Elias Boaventura, minhas referências acadêmicas;

Dos livros que guardei aos alunos que convivi e conviverei, descortinando novos olhares para a vida;

Do XV de Piracicaba ao Palmeiras;

Da minha realidade aos meus sonhos acalentados: desde Monte Carmelo a Veneza ou quem sabe, Paris;

Do café com leite quente e pão com manteiga, ao feijão tropeiro;

Do José Romão da Unimep à Universidade Federal de Uberlândia, escolas de vida;

De mãos dadas com Deus, sempre!

Esta sou eu, Silvana Malusá,

Nascida a 13 de setembro de 1965,

Na cidade de Piracicaba/SP, Brasil!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior e os Saberes Científicos e Pedagógicos. **Revista Univille**, Educação e Cultura, v.7, n.1, junho 2002.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001 (Série Prática Pedagógica).

ATITUDE REFLEXIVA (Brasil). **A partilha dos 35 camelos**. 2016. Disponível em: <<https://atitudereflexiva.wordpress.com/2016/11/06/a-partilha-dos-35-camelos/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação). Parecer nº 04, de 11 de março de 1997a. **Proposta de Resolução Referente Ao Programa Especial de Formação de Professores Para O 1º e 2º Graus de Ensino - Esquema I**. Brasília, DF, 17 jun. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2019. = p.37

BRASIL (Ministério da Educação). Portaria nº 982, de 3 de outubro de 2003. **Portaria No- 982, de 3 de Outubro de 2013**. Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <<https://propg.ufsc.br/files/2014/02/Diretrizes-do-MEC-titular-de-Carreira.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao-constituicao.htm. Acesso em: set. 2017.

CAPES. Ofício Circular nº 5, de 14 de março de 2018. **Apresentação e Acompanhamento de Turma de Mestrado Interinstitucional e de Doutorado Interinstitucional e Turma Fora de Sede**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/23032018-Oficio-Circular-n-5.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. 2. ed. São Paulo: s/e, 2000. Título

original: Alice's Adventures in Wonderland. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B-eg6n_xOIehakxyaXZaZW5OLTg/view>. Acesso em: 7 out. 2019.

CASTANHO, Maria Eugênia (2007). Pesquisa em Pedagogia universitária. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus.

CUNHA, Maria I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 2º Ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CUNHA, Maria I. **Inovações: conceitos e práticas**. In: Castanho, Sergio; Castanho, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CUNHA, Maria I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p.259-268, maio/ago, 2006.

CUNHA, Maria I. Pesquisas e qualidades no ensino: aprendizagem e possibilidades na educação superior. In: Engers, Maria E. A. e Morosini, Marília C. (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CUNHA, Maria I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n26, p.81-90, jan/abril, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômenos educativo**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses Humanos e paradigmas curriculares. In **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, 67 (156): 351-66, maio/agosto, 1986.

DOULA, Cíntia. **Alice no País das Maravilhas e as cartas de jogar**. 2011. Disponível em: <http://www.clubedotaro.com.br/site/p55_1mundo_Cinthia.asp>. Acesso em: 20 out. 2019.

DOWBOR, L. “Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços”. In: FREITAS, M.C. (Org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996.

ESCAVADOR. **Elias Boaventura**. 2019. Disponível em:
<<https://www.escavador.com/sobre/2813632/elias-boaventura>>. Acesso em: 02 out. 2019.

ESCAVADOR. **Graça Aparecida Cicillini**. 2019. Disponível em:
<<https://www.escavador.com/sobre/2027751/graca-aparecida-cicillini>>. Acesso em: 25 out. 2019.

ESCAVADOR. **Guilherme Saramago de Oliveira**. 2019. Disponível em:
<<https://www.escavador.com/sobre/453389/guilherme-saramago-de-oliveira>>. Acesso em: 25 out. 2019.

ESCAVADOR. **Hermengarda Alves Ludke - Menga Lüdke**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/7339111/hermengarda-alves-ludke-menga-ludke>>. Acesso em: 02 out. 2019.

ESCAVADOR. **José Maria de Paiva**. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/5739982/jose-maria-de-paiva>>. Acesso em: 02 out. 2019.

FORPROEX (I Encontro De Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras). **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: s/e, 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez. 1999.

LUDKE, Menga. **Um programa de estudos sobre formação, profissão, identidade e pesquisa de professores**. 2019. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7382/7382.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2019.

MALUSÁ, Silvana. **Em torno do “entorno”: educar para ser humano frente a um mundo tecnológico**. 2000. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

MALUSÁ, Silvana. **Estágio supervisionado e formação docente: indissociáveis e interdependentes no percurso da profissionalização**. Caderno de Graduação UFU: Estágio, nº2/ Pró-reitoria de graduação, Diretoria de Ensino, Uberlândia: UFU, 2013, p.53-60. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/caderno_de_graduacao_n2_-_estagio_digital_final.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARCELLO, C. **Livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll**. 2019. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/livro-alice-no-pais-das-maravilhas-lewis-carroll/>>. Acesso em: 07 out. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 1998.

MATOS, Tiago. **Que Segredos Esconde Alice No País Das Maravilhas?** 2015. Disponível em: <<http://www.revistaestante.fnac.pt/parabens-alice/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

MELLOUKI, M. H; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de herdeiro, intérprete crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 537-571, maio/ago. 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Escola Nova**. 2001. Online Disponível em:

<<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOSCOVICI, Serge. O Fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MYRRAY, Louis. **Dentro da dança**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1992.

NOSELLA, Paolo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOVAES, M. H. **Psicologia da educação e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 1992.

NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e as práticas pedagógicas: Olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&marin, 2010. Disponível em:

<https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QaeVYY9C8Hd8Tq96sb8GPLLX-LMhP-Dwsg04poVbmnuG1_CLDkT19vSJ9gOBg8cdhx3mzdtFB3Qdhrc3DOHk7yF4FNKlvm5qttysSM4rk37lF1riOL_Ppd1EzJL09eq4SXanSvAQIOhfmIh4Av-Y3jqLSFLGwdB4-yqdtwE_APIT1AIOk7z_-3nfbADpR7TWDloDqWHziTpIxazl0-O1ziStMBYjafcLHW5m0pEi6Wsq1sRgtoeVFQPoUcMcr3-RqYP1Gib8F1GBdim80GfQ87K8itijY-frVnH1p4jBmaqPw2dBo>. Acesso em: 25 out. 2019.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Anais **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PASSEI DIRETO (São Paulo). **O homem que calculava**. 2019. Disponível em: <<https://www.matematicapremio.com.br/livro-em-pdf-o-homem-que-calculava/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIRACICABA. Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba. Departamento de Patrimônio Histórico. **Escolas: Série Patrimônio Cultural de Piracicaba**. Piracicaba: IPPLAP, 2012. Disponível em: <<http://ipplap.com.br/site/wp-content/uploads/2013/03/escolas3-para-pdf.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

PROFCARDY. **Malba Tahan, o genial ator em sala de aulas**. 2019. Disponível em: <<http://www.profcardy.com/artigos/tahan.php#>>. Acesso em: 25 out. 2019.

REVISTA INTERCOM: Revista Brasileira de Ciências da Computação. São Paulo: Editores Associados/associate Editors/editores Associados, 2019. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/publicacoes/revista-intercom/revista-intercom-apresentacao>>. Acesso em: 18 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação Cee nº 14/97**: Fixa diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo.. São Paulo, SP, 29 out. 1997. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee14_97.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **American Academy of Arts & Sciences**. Dædalus Summer, 2005. SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol. 15 n. 2, p. 4-14, 1986.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção de Peter Weir. Produção de Tony Thomas, Paul Junger Witt, Steven Haft. Intérpretes: Robin Williams, Ethan Hawke, Robert Sean Leonard. 1989. (2h20 min.), color.

TAMAYO, H. V. B. Planeamiento estrategico en universidades de America latina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 257-277, jan. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n1p257>> Acesso em: 26 out. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e educação**, nº. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

THAN, Malba. **O homem que calculava**. São Paulo: Record, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Dispõe sobre o Estatuto Geral da UFU**. Uberlândia, MG, 2009. Disponível em: <http://www.feelt.ufu.br/system/files/conteudo/regimento_geral_da_uvu.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Portaria nº 20/15/faced/UFU**. Uberlândia, MG, 28 ago. 2015. Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/Portaria%202020-15-FACED%20-%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20dos%20N%C3%BAcleos.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução no 03/2017, do Conselho Diretor:** Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho. Uberlândia, MG, 2017. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg_atacondir-2017-3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução nº 04/2014, do Conselho Diretor:** Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistério Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho.. Uberlândia, MG, Disponível em: <Regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho.>. Acesso em: 15 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução Nº 10/2005, do Conselho Diretor:** Estabelece normas para a avaliação do Estágio Probatório dos integrantes da carreira do magistério. Uberlândia, MG, 17 jun. 2005. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/resolucao-condir-10-2005.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução Nº 3/2004, do Conselho de Graduação:** Dá nova redação aos itens do edital e das normas do processo seletivo para as vagas de graduação da Universidade Federal de Uberlândia - julho 2004. Uberlândia, MG, Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2004-3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução Sei nº 05/2018, do Conselho Diretor:** Altera a Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor, que regulamenta a avaliação docente no que se refere à Progressão, à Promoção e à Aceleração da Promoção nas Carreiras de Magistérios Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Pessoal Docente da Universidade Federal de Uberlândia, via avaliação de desempenho, e dá outras providências. Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/Dir0518_Altera%20Res.%2003-17_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução nº 10/2019, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis:** Dispõe sobre a regulamentação para a realização de eventos no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.. Uberlândia, MG, Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2019-10.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (São Paulo). **Conheça a Educação Metodista do Brasil.** 2019. Online. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/noticias/2019/junho/conheca-a-educacao-metodista-do->

brasil>. Acesso em: 15 out. 2019.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Org.) **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

VOLPATO, Gildo (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago.

WIKIPÉDIA. **Chapeleiro Louco**. 2019. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapeleiro_Louco>. Acesso em: 20 out. 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, set/dez. 2007.

ZEICHENER, A. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993

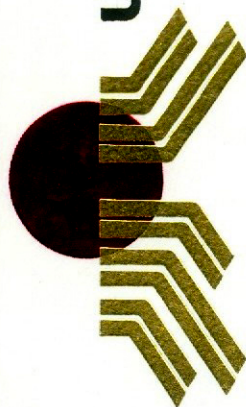
ANEXO – I

Principais Documentos



Universidade Metodista de Piracicaba

Reconhecida pelo Decreto n.º 76.860 de 17/12/75



UNIMEP

☉ Reitor da Universidade Metodista de Piracicaba,
no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de Doutorado em Educação
em 29 de março de 2000, confere o título de
Doutora

a

Silvana Malusá

brasileira, natural de Piracicaba - SP, nascida a 13 de setembro de 1965, R. G. n.º 15.234.720-3 - SP,
e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Piracicaba, 04 de abril de 2000.

Luis Artur Rosatti
Luis Artur Rosatti
Secretário Acadêmico

Almir de Souza Malta
Diplomado

Almir de Souza Malta
Reitor



Universidade Católica de Petrópolis

w.w.w.u.c.p.b.r

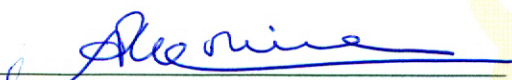
**CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

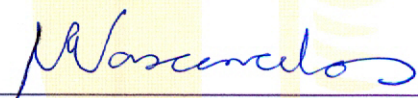
DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna** / UFU – Universidade Federal de Uberlândia, realizou e concluiu o seu Estágio Pós-Doutoral em Educação, no decorrer do ano letivo de 2011, primeiro e segundo semestres, no CTH - Centro de Teologia e Humanidades da UCP - Universidade Católica de Petrópolis, sob supervisão da Profa. Dra. Hermengarda Alves Lüdke (Menga Lüdke).

Por ser verdade, firmamos a presente,




Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira
Coordenador PPGE/UCP


Profa. Dra. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Diretora do CTH/UCP

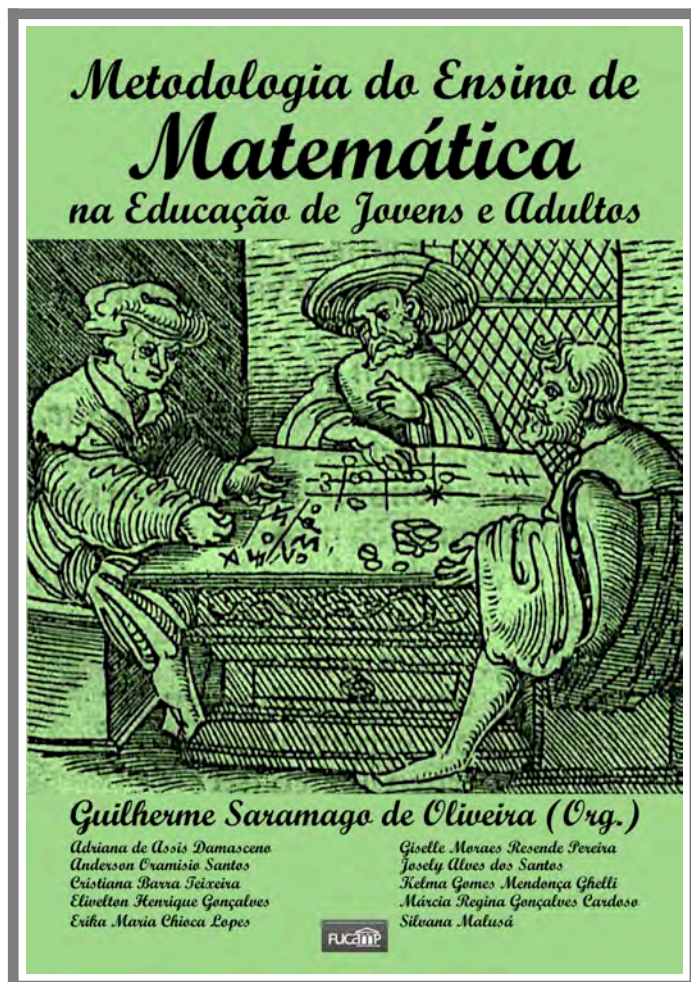
ANEXO – II

Principais Produções

2019

MALUSÁ, Silvana et all. Investigações matemáticas na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Guilherme S. (Org) **Metodologia do ensino de matemática de jovens e adultos**. Monte Carmelo/MG: Fucamp, 2019. ISBN: 978-85-99252-7

E-book – Capítulo – pgs. 105-124



CAPÍTULO VI



INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Silvana Malusá

Josely Alves dos Santos

Guilherme Saramago de Oliveira

Anderson Oramisio Santos

1. Introdução

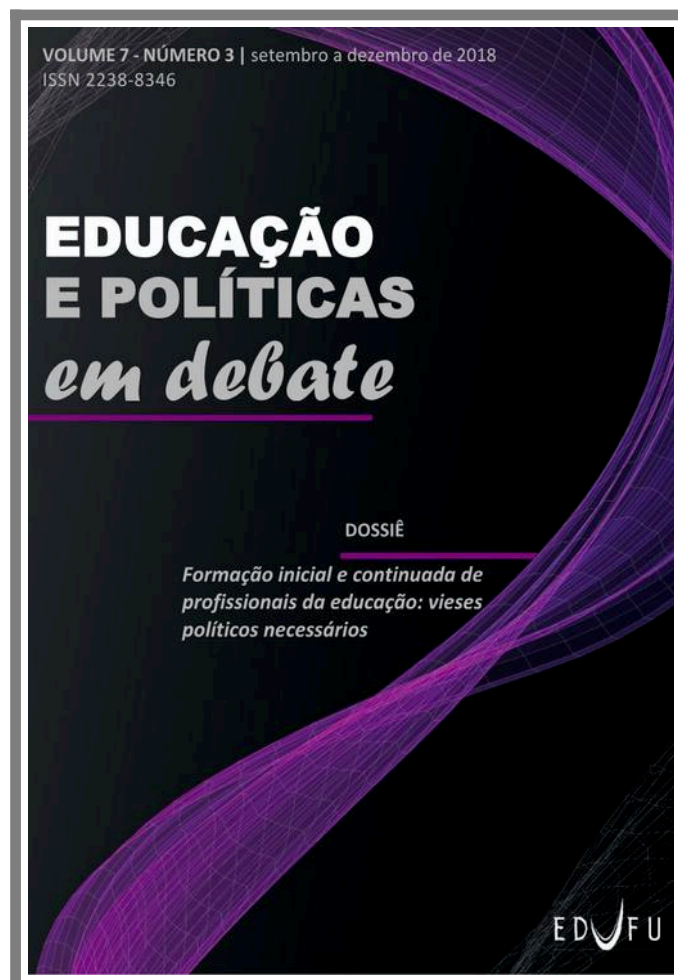
As atividades pedagógicas de Matemática devem partir do princípio de que o aprendiz necessita ter um parâmetro para compreender o mundo em que ela se insere. Como uma ciência, a Matemática está presente também no cotidiano de cada pessoa, seja nos números, nas formas geométricas que podem ser identificadas em qualquer circunstância, nos rótulos de produtos e nos calendários. E mais ainda: no dinheiro que é manipulado diariamente para a aquisição do que se necessita ou em alguma transação comercial realizada.

Assim, por fazer parte tão intensamente da vida das pessoas – ao relacionar as práticas do cotidiano e a natureza ao raciocínio humano –, a Matemática é uma ciência cheia de vida e de movimentos,

2018

DOSSIÊ: Formação inicial e continuada de profissionais da educação – vieses políticos necessários. **Educação e Política em debate**. Uberlândia/MG, v. 7, n. 3, set/dez, 2018. ISSN 2238-8346.

Periódico – Organização – Artigos – pgs. 419 – 430; pgs. 563 – 575; pgs. 576 – 594.



Políticas públicas para a educação especial e inclusão no sistema educacional brasileiro

Public policies for special education and inclusion in the brazilian educational system

Politiques publiques pour l'éducation speciale et l'inclusion dans le systeme educatif brasilien

Josélia Maria da Silva Farias¹
Universidade Federal do Piauí

Elaine Pontes Bezerra²
Universidade Federal do Piauí

Silvana Malusá³
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O estudo objetiva analisar as principais políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e seus reflexos no sistema educacional brasileiro, tendo como panorama as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX. Para tal empreendimento, recorreremos a autores que discutem a temática, acrescidos a documentos legais que respaldam as políticas públicas para educação de forma geral e especificamente à educação especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa mostrou que, embora as políticas públicas voltadas para educação inclusiva tenham avançado nos últimos anos, muitos desafios permanecem, pois a Legislação educacional brasileira garante o direito, mas na prática não há efetividade e eficácia na inclusão.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Inclusão.

Abstract: This study aims to analyze the main public policies focused on Special Education in the perspective of inclusive education and its repercussions in the Brazilian educational system, having as a panorama the transformations occurred in the last decades of the twentieth century. For this project, we have recourse to authors who discuss the theme, plus legal documents that support public policies for education in general and specifically to special education in an inclusive perspective. The research showed that although public policies focused on inclusive education have advanced in recent years, many challenges remain, since Brazilian educational legislation guarantees the right, but in practice there is no effectiveness and effectiveness in inclusion.

Keywords: Public policies. Education. Inclusion.

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CUMPP). Doutoranda DINTER Universidade Federal de Uberlândia – UFU. *E-mail:* joselifarias2@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CMRV). Doutoranda DINTER Universidade Federal de Uberlândia – UFU. *E-mail:* elainepontes@hotmail.com

³ Professora Associada IV da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora e Pós-doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica (DINTER/UFU/UFPI). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas”. *E-mail:* silmalusa@yahoo.com.br

Metodologias ativas e docência no Ensino Superior: um cenário que demanda por competência pedagógica

*Active methodologies and teaching in Higher Education:
a scenario that requires a pedagogical skill*

*Méthodologies actives et enseignement dans L'enseignement Supérieur: un scénario qui demande une
compétence pédagogique*

João Wilson Savino Carvalho¹
Universidade Federal do Amapá

Silvana Malusá²
Universidade Federal de Uberlândia

Alexandre Leite dos Santos Silva³
Universidade Federal do Piauí

Alexandre Fonseca Santos⁴
Fundação Uberlandense de Turismo Esporte e Lazer

Liliane Rodrigues Vás⁵
Secretaria de Estado de Minas Gerais

Fausto Reis Nogueira⁶
Secretaria de Estado de Minas Gerais

Resumo: Esse artigo tem como objetivo mostrar a importância das metodologias ativas no Ensino Superior e a necessidade, para a sua implantação, de competências pedagógicas do professor universitário. A pesquisa baseou-se na revisão da literatura científica e na aplicação de um questionário a 25 docentes, da área da saúde, de uma universidade mineira. Concluiu que as metodologias ativas estão em consonância com a formação crítica e reflexiva esperada pela educação superior, além de enriquecerem o espaço da sala de aula. Ademais, chegou-se à conclusão que o professor universitário necessita de um espaço permanente e dialógico para

¹ Doutor em Educação. Professor Associado da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Graduado em Filosofia, Psicologia e Direito. Especialista em Educação de Adultos (UFPB/PPGED/UFU). *E-mail:* wilsoncarvalho@unifap.br

² Professora Associada IV da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora e Pós-doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica DINTER/UFU/UFPI. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas. *E-mail:* silmalusa@yahoo.com.br

³ Professor Efetivo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Picos. Doutor e Mestre em Educação. *E-mail:* alexandre.leite@ufu.br.

⁴ Mestre em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Formação Inicial: Educação Física - Curso de Graduação Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Educação Física na Escola Estadual (pública) em Uberlândia e como profissional de Educação Física na Fundação Uberlandense de Turismo Esporte e Lazer (FUTEL). *E-mail:* alexandrefonsecasantos@hotmail.com

⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Inspeção e Supervisão Escolar. Assessora Educacional da Prefeitura de Monte Carmelo-MG. Atua na Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEEMG). *E-mail:* lilianervaz@yahoo.com.br

⁶ Formado em Direito e Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEEMG). *E-mail:* fausto.reis@educacao.mg.gov.br

Docência Universitária: a profissionalização docente em cursos da área da saúde no contexto pós-neoliberal

University Teaching: the professionalization in health courses in post-neoliberal context

Enseignement universitaire: la professionnalisation de l'enseignement dans les cours du domaine de la santé dans le contexte post-néolibéraux

Silvana Malusá¹

Universidade Federal de Uberlândia

João Wilson Savino Carvalho²

Universidade Federal do Amapá

Ana Cláudia J. P. de Medeiros³

Universidade Federal de Uberlândia

Luciana Charão de Oliveira⁴

Universidade Federal de Uberlândia

André Sanches Siqueira Campos⁵

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que valorizam uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, em especial num período pós-neoliberal que se encontram. Diante dessa reflexão, o objetivo deste trabalho – de natureza aplicada e exploratória, valorizando e explorando as abordagens quantitativa e qualitativa – é o de compreender a profissionalização do professor universitário no contexto pós-neoliberal e seus impactos nas suas práticas e saberes, tendo como referência as percepções dos profissionais docentes na área da saúde. Fruto de uma pesquisa maior, o instrumento de trabalho aqui utilizado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFU, sob o protocolo de registro 043/11.

¹ Professora Associada IV da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora e Pós-doutora em Educação Coordenadora Pedagógica DINTER/UFU/UFPI. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas. *E-mail:* silmalusa@yahoo.com.br

² Doutor em educação. Professor Associado da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduado em Filosofia, Psicologia e Direito. Especialista em Educação de Adultos (UFPB/PPGED/UFU). *E-mail:* wilsoncarvalho@unifap.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). *E-mail:* anaclaudiaufu@yahoo.com.br

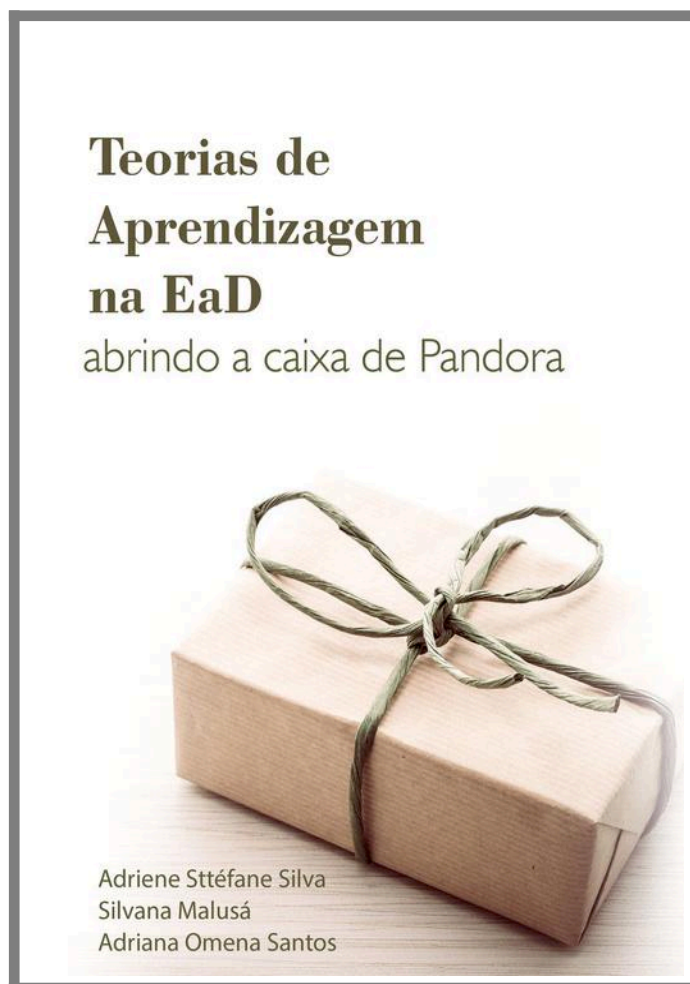
⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). *E-mail:* luciana.admufu@gmail.com

⁵ Doutorando em Relações Internacionais pelo Programa de Pós-Graduação San Tiago Dantas (UNESP, UNICAMP, PUC-SP). Mestrado em Relações Internacionais com área de concentração em Política Internacional pelo Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia (IE UFU). *E-mail:* andresanches41@gmail.com.

2017

SILVA, Adriene S; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Adriana O. **Teorias da aprendizagem no Ead: abrindo a caixa de Pandora.** Uberlândia/MG: Independently Published, 2017. ISBN: 978-1520-89409-6.

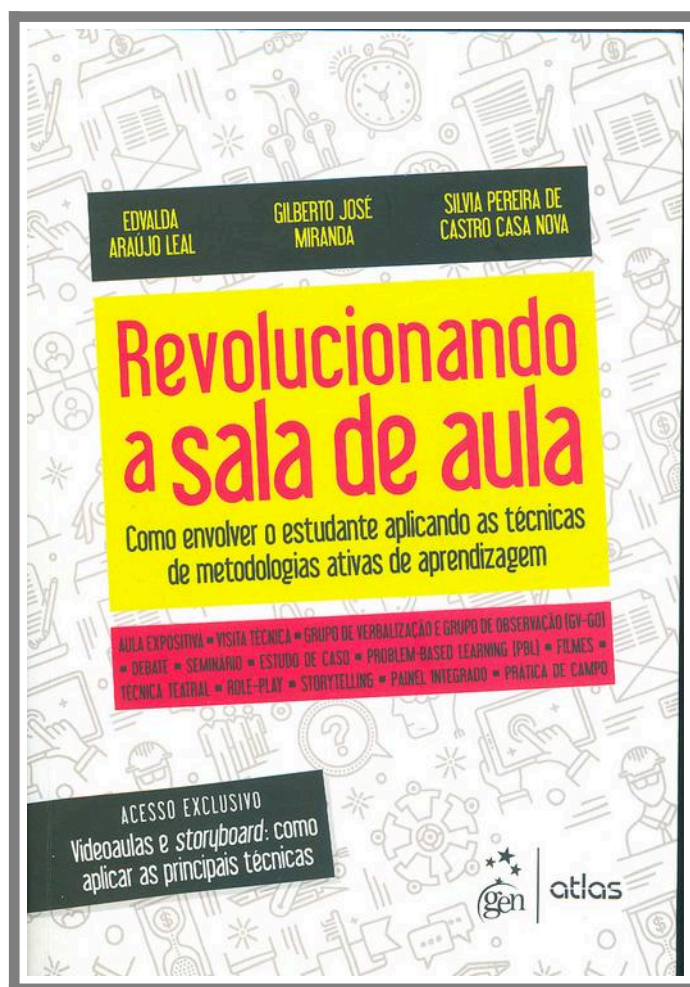
E-book – Autora



2017

MALUSÁ, Silvana; MELO, Geovana F.; BERNARDINO JR, Roberto. **Seminário:** da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto J.; NOVA, Silvia P. de C. C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo/SP: Atlas, 2017. ISBN: 978-85-87-01190-6.

Impresso – Capítulo – pgs. 65 – 76



6 Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias

SILVANA MALUSÁ

GEOVANA FERREIRA MELO

ROBERTO BERNARDINO JÚNIOR

O papel de um polinizador de ideias é semelhante a um horticultor ou floricultor que se dedica a polinização das suas flores.

Equipado com um vasto conjunto de interesses, uma curiosidade ávida, e uma aptidão para o ensino e aprendizagem, a polinização traz grandes ideias do mundo exterior para animar a sua organização.

TOM KELLEY, *The ten faces of innovation*

2017

MALUSÁ, Silvana; OLIVEIRA, Guilherme, S. (Orgs.) **Docência universitária: dimensões teóricas e pressupostos da prática**. Monte Carmelo/MG: FUCAMP; Uberlândia/MG: Navegando, 2017. ISBN: 978-85-92592-31-8.

E-book – Entrevista – pgs. 17 – 24; Capítulo – pgs. 25 – 50.



CONVERSANDO COM *ILMA PASSOS DE
ALENCASTRO VEIGA...*

Silvana Malusá

Falar sobre a professora Ilma Passos de Alencastro Veiga, mesmo que em poucas linhas, é poder visualizar – e até re-tomar – o conceito e a prática de uma escola plural, que é o resultado dos muitos saberes necessários para o aprendizado contínuo, para um espaço de gestão democrática. Não apenas para isso, mas também para uma convivência social harmoniosa e fraterna, que é possível a partir do momento em que a instituição como um todo, respeitando modos de ver e pensar (às vezes distintos), consegue criar um clima de bem-estar para o aprendizado.

Estamos falando de uma escola plural em cujo local as vozes dos professores, funcionários e alunos que nela convivem sejam respeitadas, ouvidas e partilhadas continuamente, aperfeiçoadas periodicamente à luz dos acontecimentos históricos e das novas dimensões tecnológicas que nos levam a aventuras e descobertas de novos saberes e pensares. Falamos de uma professora que pensa plural, cuja trajetória acadêmica sugere um compromisso com o campo, como autora de diversas obras que contribuíram e contribuem muito com todos os aspectos que envolvem a escola e principalmente com a formação inicial e continuada do professor.

Ilma Passos de Alencastro Veiga é professora titular emérita e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília – UnB, e leciona no Centro Universitário de Brasília, onde também coordena a Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica. Possui bacharelado e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (1961), licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1967), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1973), doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Cam-

CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDE- AÇÕES SOBRE A CRIATIVIDADE

*Silvana Malusá
Jociene Carla Bianchini Ferreira
Igor Aparecido Dallaqua Pedrini*

Introdução

Em uma sociedade na qual o fenômeno da globalização é uma realidade incontestável, todos os setores sociais vivem uma transformação constante na qual os avanços tecnológicos revolucionaram a informação e a comunicação. No contexto educacional não é diferente. Percebe-se que as instituições de ensino procuram entrar no compasso das exigências tecnológicas para traçarem um novo perfil na transmissão do conhecimento e, dessa forma, atrair e envolver os alunos, notadamente aqueles seduzidos pela velocidade das informações amparadas nas novas plataformas midiáticas como os computadores pessoais, celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outras tecnologias.

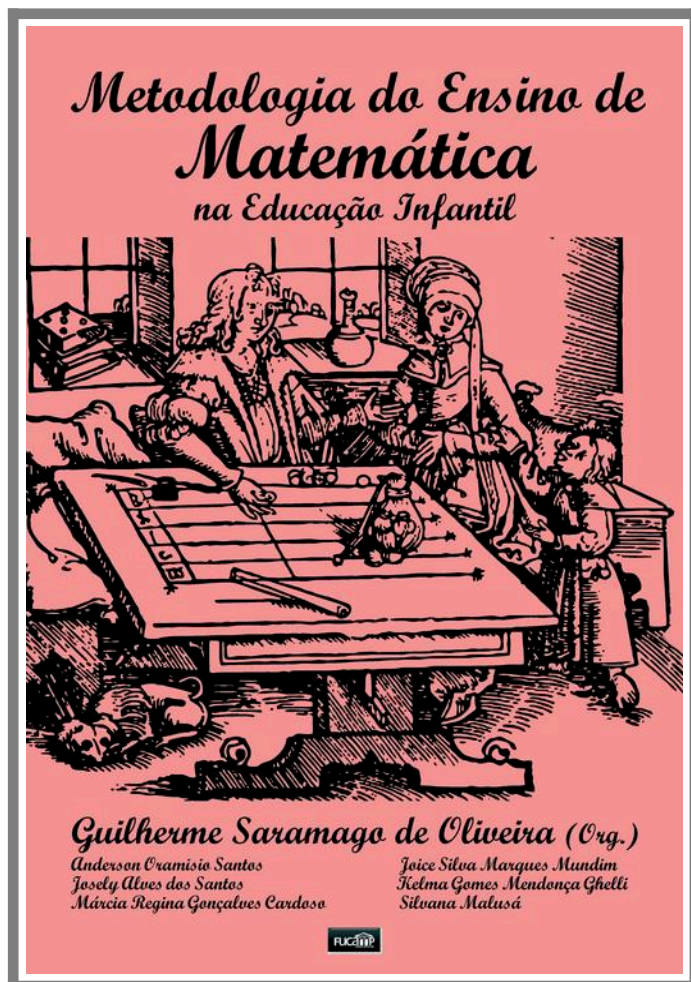
Nesse cenário, a criatividade, por parte dos docentes, torna-se ainda mais importante, pois a necessidade de uma educação criativa bate à porta do ensino, especialmente no ensino superior. São inevitáveis os questionamentos sobre o modo como o professor deve agir para envolver os alunos universitários com o conteúdo das disciplinas. É quase uma angústia, conforme poderemos constatar ao examinarmos as reflexões sobre a criatividade docente, em textos de Mourão e Mitjáns Martínez (2006), e Alencar e Fleith (2010).

De acordo com a literatura disponível sobre o tema, são vários os caminhos que o professor universitário pode seguir para buscar soluções criativas e melhorar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, este estudo apresenta algumas reflexões sobre as concepções de docência e como elas podem se relacionar com as ideias de criatividade no ensino superior.

2017

OLIVEIRA, Guilherme S.; SANTOS, Josely A. de; MALUSÁ, Silvana. In: OLIVEIRA, Guilherme S. (Org) **Metodologia do ensino de matemática na educação infantil**. Monte Carmelo/MG: Fucamp, 2017. ISBN: 978-85-99252-13-0 (e-book)/ ISBN: 978-85-99252-12-3 (broch).

E-book e Impresso – Capítulo – pgs. 73 – 86



CAPÍTULO IV



DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Guilherme Saramago de Oliveira

Josely Alves dos Santos

Silvana Malusá

1. Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, caracteriza-se por ser um período de grandes descobertas em que as crianças vivenciam diversas experiências que resultarão na construção de novos conhecimentos, sejam eles sociais, afetivos ou cognitivos.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social de forma a complementar a ação da família e da comunidade.

Diversos estudos têm sido realizados a fim de subsidiar o trabalho da educação de crianças em espaços coletivos propiciando a sele-

2016

DOSSIÊ: Docência Universitária – dimensões teóricas e pressupostos da prática. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia/MG, v. 23, n. 01, jan/jun, 2016. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU. ISSN: 1983-1730.

Periódico – Organização – Apresentação – Artigo – pgs. 1 – 27 – Entrevista – pgs. 192 – 199.



APRESENTAÇÃO

O dossiê “Docência universitária – dimensões teóricas e pressupostos da prática” resulta de estudos e reflexões do grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas”, vinculado às linhas de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), e Mídias, Educação e Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os estudos e as pesquisas acerca do tema Docência Universitária vêm evoluindo, mesmo que paulatinamente, tanto no âmbito nacional como internacional, uma vez que têm sido cada vez maiores as exigências em torno de um profissional competente, capaz de resolver problemas, que seja criativo, flexível e ágil. Referir-se ao docente universitário significa falar de mudanças no mundo da produção e do trabalho, as quais cobram inovação para dar mais qualidade à educação. É fundamental que o docente universitário assuma-se como profissional, como professor que deve ser, comprometendo-se com um ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão.

De forma interinstitucional, este dossiê reúne oito artigos com participação de uma professora do Instituto Politécnico de Macau (IPM), localizado na República Popular da China; de dois professores da Universidade do Minho (UMinho), de Braga/Portugal; e de três professores da Universidade Pedagógica (UP), de Maputo/Moçambique/África, além de professores de outras universidade e escolas brasileiras.

O primeiro artigo, “Concepções de docência universitária: ideias sobre criatividade”, redigido pelos professores Silvana Malusá (UFU), Jociene Carla Bianchine Ferreira (UFMT) e Igor Aparecido Dallaqua Pedrini (FAI), elenca e classifica as concepções de docência para entender

Silvana Malusá
Guilherme Saramago
Programa de Pós-Graduação em Educação – Faced /UFU

Concepções de docência universitária: ideias sobre a criatividade

Concepts of university teaching : ideations about creativity

Silvana Malusá¹
Jociene Carla Bianchini Ferreira²
Igor Aparecido Dallaqua Pedrini³

RESUMO

Este artigo elenca e classifica as concepções de docência universitária para entender como elas podem se relacionar com o trabalho criativo do professor no nível superior. Foi possível organizar teorias e abordagens pedagógicas em cinco principais concepções: tradicional, tecnicista, humanística, cognitivista e histórico-cultural. A essas dimensões incluem as ponderações sobre novos entendimentos e estímulos à criatividade na sua dimensão contemporânea, iniciando-se pelos adjacentes possíveis, passando por redes líquidas, descoberta, serendipitias, erros/aprendizados, exaptação e, por fim, plataformas ou camadas superpostas. Ao relacionar as concepções de docência universitária com o trabalho criativo do professor, foi possível entender que elas são importantes para desenvolver um ensino e um trabalho pedagógico criativo diante das novidades impostas pelo universo tecnológico. Nas considerações finais, estimula-se um novo pensar às Instituições de Ensino Superior para que, democraticamente, encontrem novos espaços para o diálogo com a criatividade.

PALAVRAS-CHAVES: Concepções de docência. Ensino criativo. Trabalho pedagógico criativo.

ABSTRACT

This article lists and categorizes concepts of university teaching to understand how they can relate to the creative work of teacher. It was possible to organize teachers theories and pedagogical approaches in five concepts: traditional, technicist, humanistic, cognitive and cultural-

¹ PhD em Formação de Professores. Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Mídias, Educação e Comunicação - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Brasil. E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Araguaia. Brasil. E-mail: jocienebf@gmail.com

³ Doutorando em Educação/ Bolsista Capes. Professor do Curso de Publicidade e Propaganda das Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI. Brasil. E-mail: ia.pedrine@gmail.com

ENTREVISTA COM:*Ilma Passos de Alencastro Veiga*

Por:

Silvana Malusá

Falar sobre a professora Ilma Passos de Alencastro Veiga, mesmo que em poucas linhas, é poder visualizar – e até retomar – o conceito e a prática de uma escola plural, que é o resultado dos muitos saberes necessários para o aprendizado contínuo, para um espaço de gestão democrática. Não apenas para isso, mas também para uma convivência social harmoniosa e fraterna, que é possível a partir do momento em que a instituição como um todo, respeitando modos de ver e pensar (às vezes distintos), consegue criar um clima de bem-estar para o aprendizado.

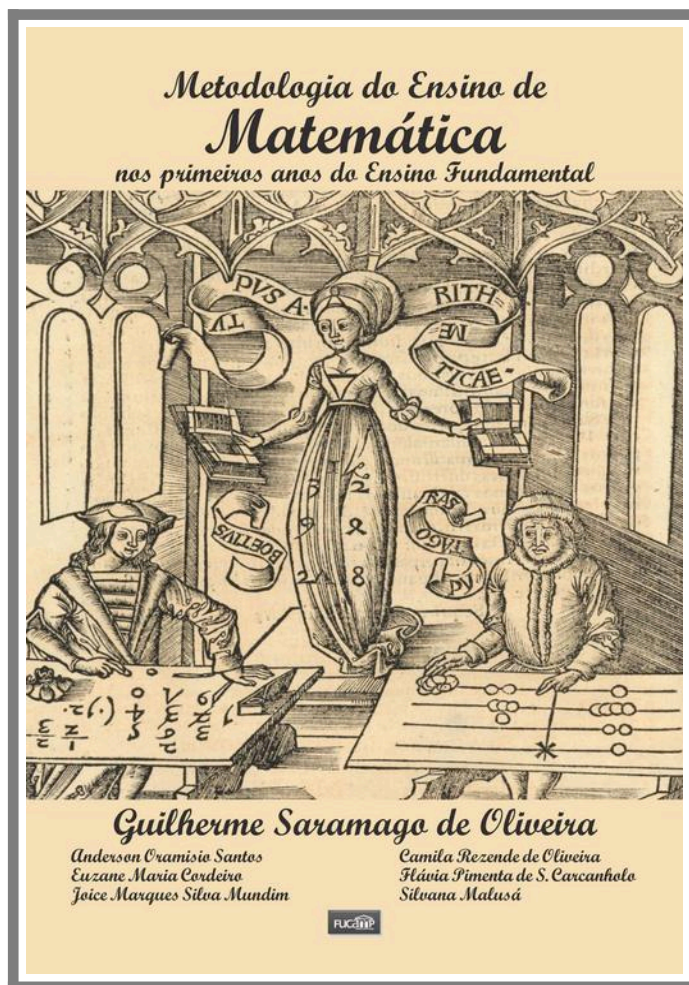
Estamos falando de uma escola plural em cujo local as vozes dos professores, funcionários e alunos que nela convivem sejam respeitadas, ouvidas e partilhadas continuamente, aperfeiçoadas periodicamente à luz dos acontecimentos históricos e das novas dimensões tecnológicas que nos levam a aventuras e descobertas de novos saberes e pensares. Estamos falando de uma professora que pensa plural, cuja trajetória acadêmica sugere um compromisso com o campo, como autora de diversas obras que contribuíram e contribuem muito com todos os aspectos que envolvem a escola e principalmente com a formação inicial e continuada do professor.

Ilma Passos de Alencastro Veiga é professora titular emérita e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília – UnB, e leciona no Centro Universitário de Brasília, onde também coordena a Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica. Possui bacharelado e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (1961),

2016

MALUSÁ, Silvana et all. Investigações matemáticas na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Guilherme S. (Org) **Metodologia do ensino de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Monte Carmelo/MG: Fucamp, 2019. ISBN: 978-85-99252-11-6 (e-book)/ISBN: 978-85-99252-10-9 (bloch).

E-book e Impresso – Apresentação – pgs. 7 – 10; Capítulo – pgs. 25 – 56



APRESENTAÇÃO



COMO DOIS E DOIS SÃO...

Silvana Malusá

Como conquistar um jovem estudante para os desafios da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental? Esta é a proposta do livro organizado pelo professor e pesquisador Guilherme Saramago de Oliveira intitulado “Metodologia do Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental”.

A obra foi construída a partir da constatação dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nas últimas edições da Prova Brasil, mostrando que as carências no aprendizado e na compreensão da Matemática são desastrosas como resultado pedagógico e, mais do que isso, preocupantes para os números que constroem uma Nação de aproximadamente 50 milhões de alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

Com os poetas, aprendemos que dois e dois podem ser quatro... ou cinco. Em 1951, Ferreira Gullar escreveu:

CAPÍTULO I



PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Euzane Maria Cordeiro
Guilherme Saramago de Oliveira
Silvana Malusá*

Dar aula é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Vale salientar a concepção de que há ensino somente quando, em decorrência dele, houver aprendizagem. Note que é possível dar aula sem conhecer, entretanto não é possível ensinar sem conhecer. Mas conhecer o quê? Tanto o conteúdo (Matemática) como o modo de ensinar (didática); e ainda sabemos que ambos não são suficientes para uma aprendizagem significativa. (LORENZATO, 2008, p. 3).

1. O Ensino e a aprendizagem de Matemática

A prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos últimos anos, não tem apresentado resultados satisfatórios em termos de

2015

MALUSÁ, Silvana; Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In: MELO, Geovana F; MALUSÁ, Silvana. **Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015. ISBN:978-85-8148-885-1.

Impresso – Organização; Capítulo pgs. 103 - 130



Capítulo 5
CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE
DO ENSINO MINISTRADO NOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESA, CIÊNCIA CONTÁBEIS
E DIREITO NO BRASIL¹⁵

Silvana Malusá

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Guilherme Saramago de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Gilberto José Miranda

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Existem poucos estudos que possam responder às indagações: Onde e como o professor universitário aprende a ser professor associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores do ensino superior? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes? Esta investigação, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvol-

15. Participaram como membros dessa pesquisa os Doutores Gilma Maria Rios, Marilena Ap. de Souza Rosalen, Roberto Bernadino Jr., Vanessa T. Bueno Campos, Helena C. Guimarães Queiroz Simões, Jociene Carla Bianchini, Marilucilena Pinheiro da Silva, Sergio Inácio Nunes; as Mestres Ana Cecília Jorge, Márcia Elaine Catarin Vignoto; e as Graduadas Karla Giló, Patrícia Cardoso Rocha, Tatiana Barbosa Pereira. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Processo n.º: 473.541/2010-6.

2015

SILVA, Marluçilena P. da; MALUSÁ, Silvana; ARAÚJO, Zélia M. de S. **Ensino de enfermagem: docência universitária e o princípio da integralidade do SUS.** Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015. ISBN 978-85-8148-884-4.

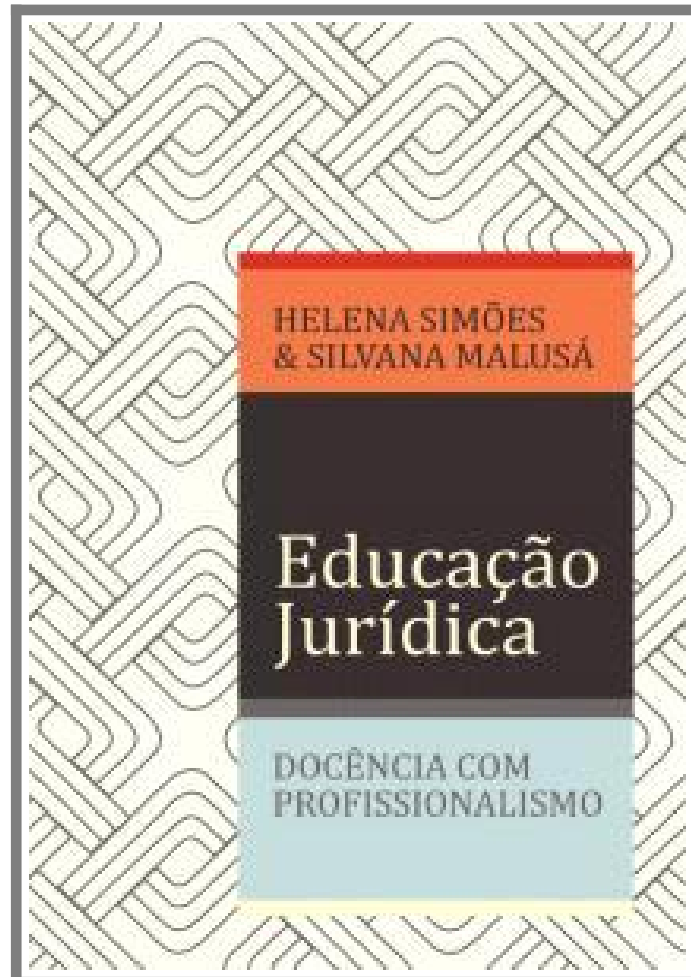
Impresso – Autora



2015

SIMÕES, Helena; MALUSÁ, Silvana. **Educação jurídica: docência com profissionalismo**. Rio de Janeiro/RJ: Autografia, 2015. ISBN: 978-85-5526-276-0.

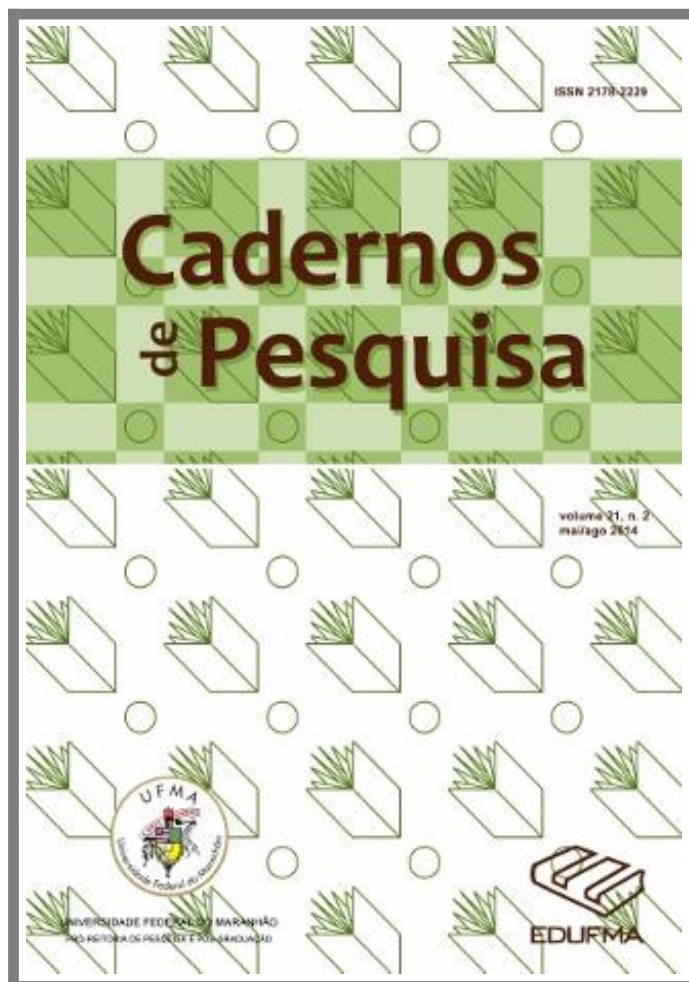
Impresso – Autora



2014

MALUSÁ, Silvana et all. Docência universitária on-line: concepções para um novo estilo de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, UFMA, v. 21, n. 2, 2014. ISSN: 2178-2229.

Periódico – Artigo – pgs. 14 – 25.



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ON-LINE: CONCEPÇÕES PARA UM NOVO ESTILO DE PEDAGOGIA

ONLINE TEACHING AT HIGHER EDUCATION: conceptions for a new style of pedagogy

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LÍNEA: conceptos para un nuevo estilo de la pedagogía

Silvana Malusá

PhD em Educação. Vice-Diretora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Coordenadora Pedagógica DINTER/UFU/UNIFAP – Amapá.
silmalusa@yahoo.com.br

Mirna Tonus

Dra. em Mídias. Coordenadora do Curso de Especialização Mídias na Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) e do Curso de Comunicação Social: habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora-jornalista e presidente do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ).
mirna@faced.ufu.br

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
ia.pedrine@gmail.com

Carla Barbosa Alves

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagoga da Prefeitura Municipal de Uberlândia.
carlabarbosa180@gmail.com

Ricardo Ferreira de Carvalho

Mestrando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Técnico de Editoração da UFU.
riferreira@estadao.com.br

RESUMO: A oferta de disciplinas on-line cresce vertiginosamente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e os professores cada vez mais, se veem desafiado a modificar sua prática pedagógica para acompanharem a tendência vigente à modalidade de ensino não presencial. Diante desse problema, o objetivo deste trabalho – de natureza aplicada e exploratória e de abordagem qualitativa – é registrar as concepções de docentes universitários, atuantes em cursos de Pedagogia à Distância. Toma como foco compreender, sob a ótica desses docentes, o que é docência on-line, visando registrar e discutir as características necessárias para essa prática. Quanto aos resultados da pesquisa, verificou-se que as principais características podem ser agrupadas como sendo aquelas que: são capazes de entender o momento em que o aluno se encontra na relação ensino-aprendizagem fazendo as adaptações necessárias à comunicação com ele; que sabem distinguir os limites entre o ensino presencial e os do ambiente on-line; são conhecedores das ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como sabem planejar e mediá-las de acordo com a variação de estudantes e conteúdos; apresentam sempre um feedback sobre as atividades e solicitações dos aprendizes e, por fim, pensam os processos avaliativos específicos e têm abertura para o trabalho em equipe, ou seja, com outros profissionais envolvidos com o processo, que vão desde os produtores dos conteúdos até os tutores. **PALAVRAS-CHAVE:** Docência Universitária On-Line. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

ABSTRACT: The offer of online courses soars on Higher Education Institutions (HEI) and teachers find themselves challenged, increasingly, to modify their pedagogical practice to follow up the trend towards online teaching modality. Faced with of this problem, the aim of this study - from applied and exploratory nature and qualitative approach - is to register the conceptions of university teachers in Pedagogy courses at Distance Learning. It takes as its focus the understanding, in the vision of these teachers, what is online teaching, aiming at record and discuss the necessary features for this practice. Regarding the results of the survey, it has been found that the main features can be grouped as being those that: are able to understand the moment of the student in the teaching-learning process making the required adjustments to the communication with him; Student knows how to distinguish the limits between classroom learning and the online environment; are knowledgeable in tools on Virtual Learning Environment (VLE) as well as to plan and mediate them, according to the variance of students and content; always submit feedback about activities and requests of apprentices and ultimately think particular evaluative processes and have opening for teamwork, ie, to other professionals involved with the process ranging from content producers to tutors .

KEYWORDS: University teaching online. Information and Communication Technologies (ICT). Virtual Learning Environments (VLE).

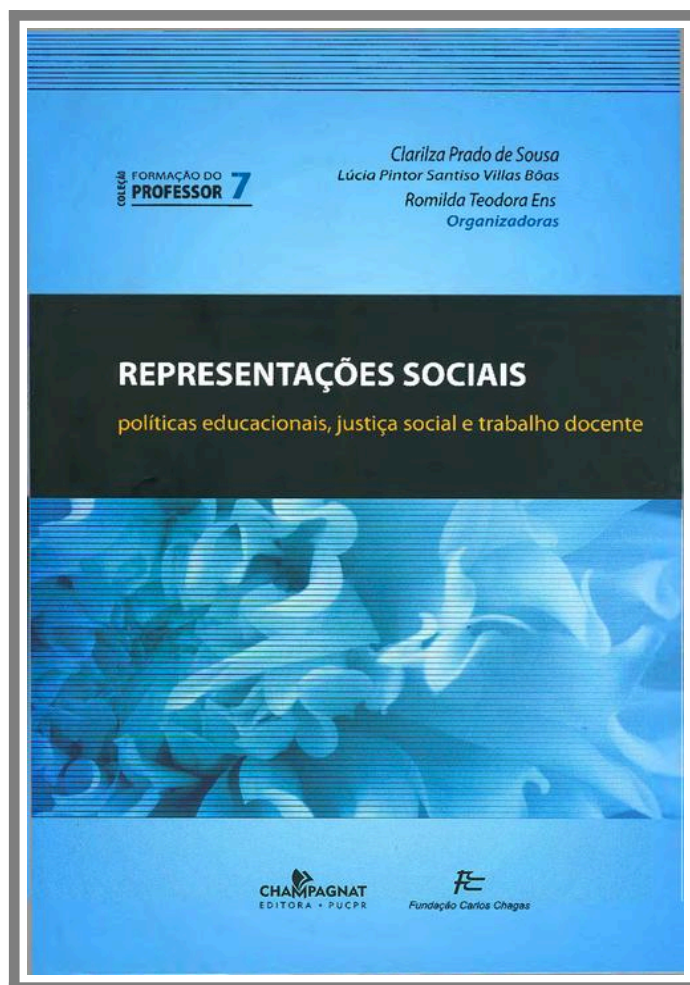
Artigo recebido em maio de 2014

Aprovado em julho de 2014

2012

CICILLINI, Graça Ap; NOVAIS, Gercina S.; MALUSÁ, Silvana. Representações de discentes de pedagogia sobre professor(a), dar aula e aluno(a): entrecruzando representações e disposição para inclusão escolar. In: SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BOAS, Lúcia S.; ENS, Teodora R. **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente.** Curitiba/PR: Champagnat: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. ISBN: 978-85-7292-271-5.

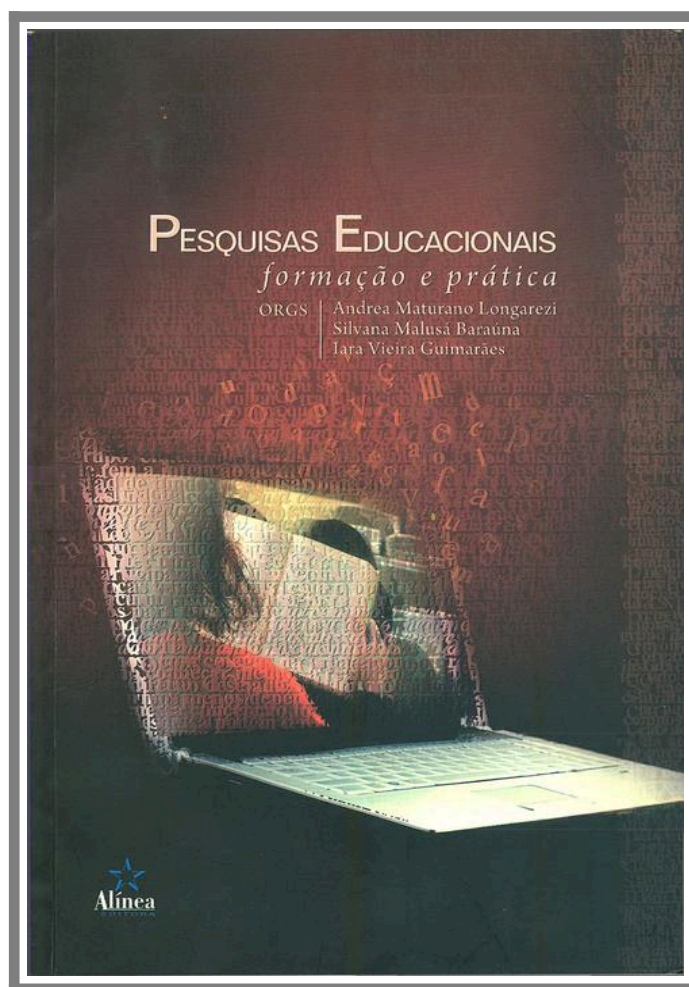
Impresso – Capítulo pgs. 197 – 232



2012

CICILLINI, Graça Ap; BARAÚNA, Silvana M.; CAMPOS, Vanessa T. B. Docência universitária: formação e desenvolvimento profissional. In: LONGAREZI, Andrea M; BARAÚNA, Silvana M.; GUIMARAES, Iara V. **Pesquisas educacionais: formação e prática**. Campinas/SP: Alínea, 2012. ISBN: 978-85-7516-584-3.

Impresso – Organização; Capítulo pgs. 79 – 101



CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Formação e desenvolvimento profissional

Graça Aparecida Cicillini, Silvana Malusá Baraúna e
Vanessa T. Bueno Campos

○ **Introdução**

Os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores têm se tornado uma demanda urgente, em razão da complexidade que o exercício que essa profissão requer: produzir novos conhecimentos, atender às demandas sociais e econômicas, formando profissionais para atuar nas diversas profissões, inclusive, formar professores para atuar na educação básica.

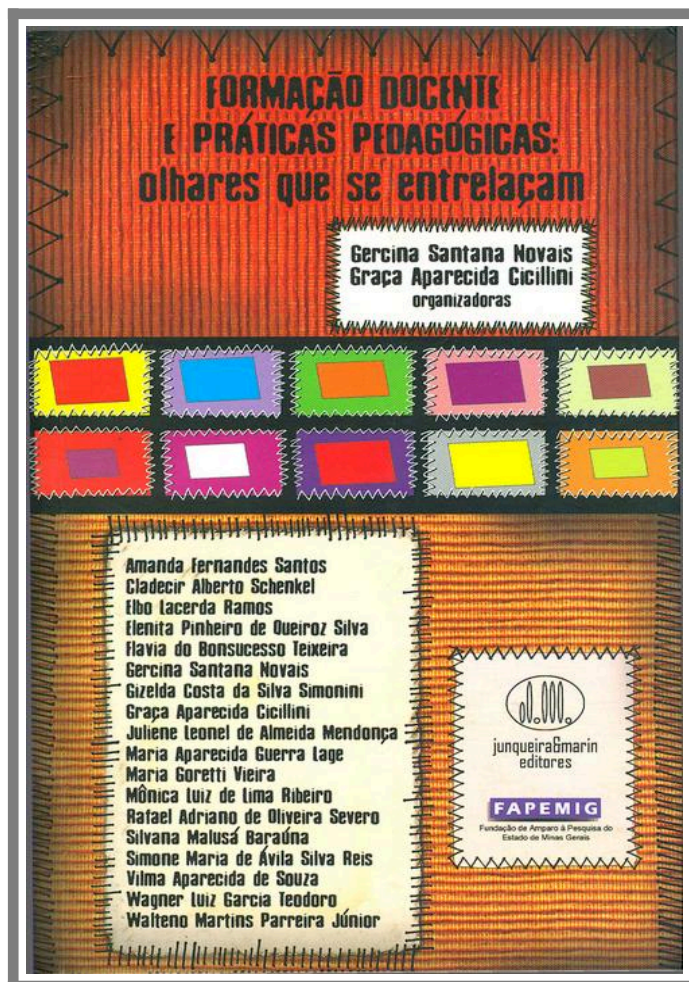
As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, nos últimos anos, têm sobressaído pela diversidade de concepções e enfoques presentes em pesquisas, tanto na literatura nacional como na internacional.¹ Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de atribuir novos significados aos processos formativos com base nos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente.

¹ Abreu e Masetto (2000), Anastasiou e Pimenta (2002), André (2002), Cunha (2001), Contreras (1999), Cunha (2010), Lüdke, Moreira e Cunha (1999), Masetto (2003), Morosini (2002), Ramalho (2003), Rios (2001), Tardif (2001), Veiga (2006), Velloso e Velho (2002), Zabalza (2004), entre outros.

2010

BARAÚNA, Silvana M.; SANTOS, Amanda F. Docência universitária numa perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, Gercina S.; CICILLINI, Graça Ap. **Formação Docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Belo Horizonte/MG: Junqueira & Marin, 2010. ISBN 978-85-86305-83-2.

Impresso – Capítulo pgs. 269 – 306



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Silvana Malusá Baraúna⁶⁰
Amanda Fernandes Santos⁶¹

Introdução

A docência universitária e a educação especial vêm tomando um ascendente no número de pesquisas, o que coloca no centro das preocupações recentes a atuação do docente universitário na perspectiva da educação especial. Para que o movimento de educação inclusiva seja efetivado, é essencial que este esteja presente também no ensino superior, onde são formados os professores para todas as etapas de ensino.

Todas as pessoas têm o direito de receber uma formação profissional adequada, motivo pelo qual o estudo é socialmente relevante, pois atenta ao fato de que nem todas as universidades estão adequadas para atender os universitários com deficiências, e nem todos os docentes universitários se preocupam com a prática profissional voltada para a inclusão escolar.

Com base nessas preocupações, este trabalho baseou-se, sobretudo, nos estudos de Correia (2005; 2008), Malusá e Feltran (2005), Fonseca (2001), Hallahan e Kauffman (1997), Mantoan (1997), Mazzotta (2002), Nóvoa (1997), Sasaki



2006

BARAÚNA, Silvana M.; ÁLVARES, Vanessa O. de M. In: BARAÚNA, Silvana M.; CICILLINI, Graça Ap (orgs). **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2006. ISBN: 978-85-7078-122-2.

Impresso – Organização – Capítulo pgs. 13 – 40



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A PRÁTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ENGENHEIRO

*Silvana Malusá Baraúna**

*Vanessa Oliveira de Moura Álvares ***

A formação para a docência, quer seja para Educação Básica ou Ensino Superior, é um fato complexo. No entanto acredita-se que mais complexa ainda parece ser a formação docente para os profissionais que cursaram bacharelado, no caso, os cursos de Engenharia, por não possuírem, em suas grades curriculares, disciplinas que focalizem a formação pedagógica como nos cursos de licenciatura. Além disso, frente às transformações vivenciadas pelo mundo moderno, muitas advindas dos avanços tecnológicos, influenciando fortemente o campo educacional, pode-se pensar que, nos cursos de Engenharia, essas influências acontecem mais rapidamente, por se tratar de áreas específicas de produção de tecnologia. Considerando este fato, surge a necessidade de os cursos de Engenharia e, por conseguinte, seu corpo docente, estejam atentos a essas mudanças com o intuito de aprimorar seu ensino.

Nessa busca pelo aprimoramento do ensino de Engenharia é necessário, antes de tudo, pensar na formação e atuação dos docentes-engenheiros, pois grande parte dos docentes que atuam no Ensino Superior não possuem formação específica para o magistério, ou seja, formação pedagógica.

O intuito do presente capítulo é o de buscar pistas nas produções teóricas que tratam do ensino de Engenharia e da atuação do engenheiro como docente universitário, visando perceber a (in) existência de uma preocupação com a formação pedagógica para o exercício da profissão docente.

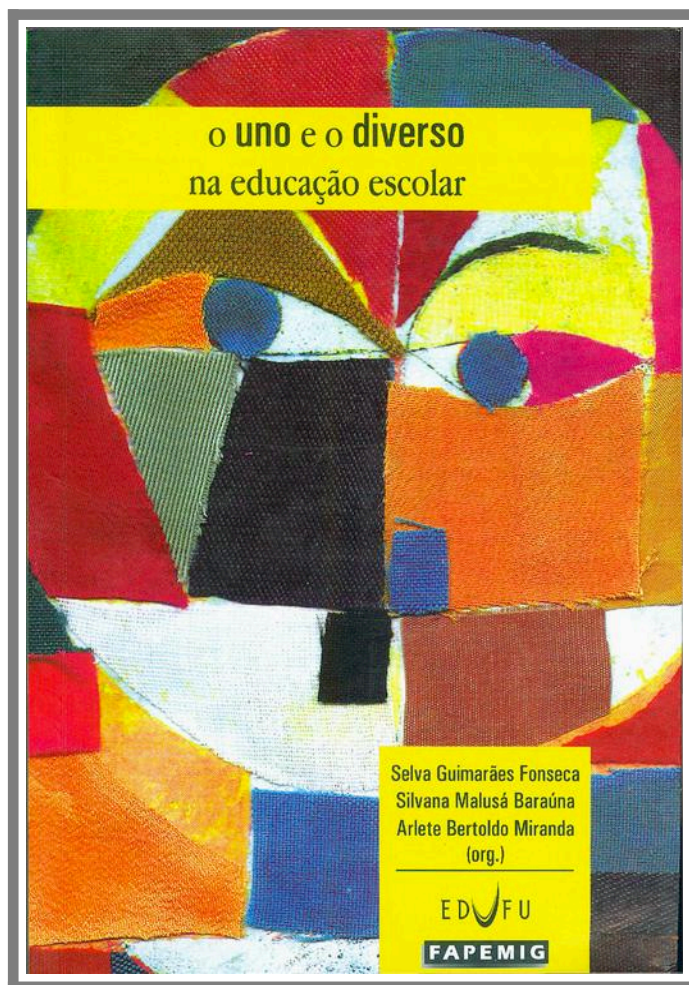
DOCÊNCIA EM ENGENHARIA: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Analisar a formação e prática pedagógica dos docentes-

2005

BARAÚNA, Silvana M.; PINTO, Adeon C.; SANTOS, Antonio N. F. Dos; Educação superior e meio ambiente: desafios à formação do docente universitário. In: FONSECA, Selva G.; BARAÚNA, Silvana M.; MIRANDA, Arlete B. (orgs). **O Uno e o diverso na educação escolar**. Uberlândia/MG: EDUFU: FAPEMIG, 2005. ISBN: 85-7078-093-1.

Impresso – Organização – Capítulo pgs. 105 – 120



EDUCAÇÃO SUPERIOR E MEIO AMBIENTE - desafios à formação do docente universitário -

Silvana Malusá Baraúna¹

Adeon Cecilio Pinto²

Antônio Neto Ferreira dos Santos³

Introdução

Nos últimos anos, o entendimento das pessoas que trabalham pedagogicamente com o tema meio ambiente, do ensino básico ao superior, vem se ampliando gradativamente. Antes, o meio ambiente era caracterizado mais como paisagem natural. A preocupação da sociedade em geral e dos especialistas em particular era voltada principalmente para discutir, denunciar e exigir a recomposição dos recursos naturais consumidos com a expansão do sistema capitalista.

Nesse período, grande parte dos trabalhos de educação ambiental foi voltada mais para a conscientização dos alunos em relação aos recursos naturais.

Após várias reuniões internacionais sobre problemas ambientais e desenvolvimento sustentável, a definição do meio ambiente passou a incorporar outras dimensões além do meio natural. Em decorrência, principalmente, de pesquisas que procuram investigar a complexidade da composição do meio ambiente humano; da pressão dos movimentos ambientalistas, que passaram a incluir entre suas reivindicações a proteção do meio social criado pela ação humana; e, também, pelos enormes problemas ambientais surgidos a partir de ações inadequadas da sociedade com o meio ambiente.

Assim, o conceito de meio ambiente passou a abranger o social, o econômico, o cultural, o ético, o tecnológico, o político e o estético. Ele, agora, representa o espaço construído pela ação do homem, mediante os meios de produção, dialeticamente, com o meio natural. Essa é uma idéia elaborada a partir dos estudos feitos por Reigota(1997), que analisou várias definições apresentadas por especialis-

¹ Doutora em Educação, Professora D.E. do Programa de Mestrado e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG.

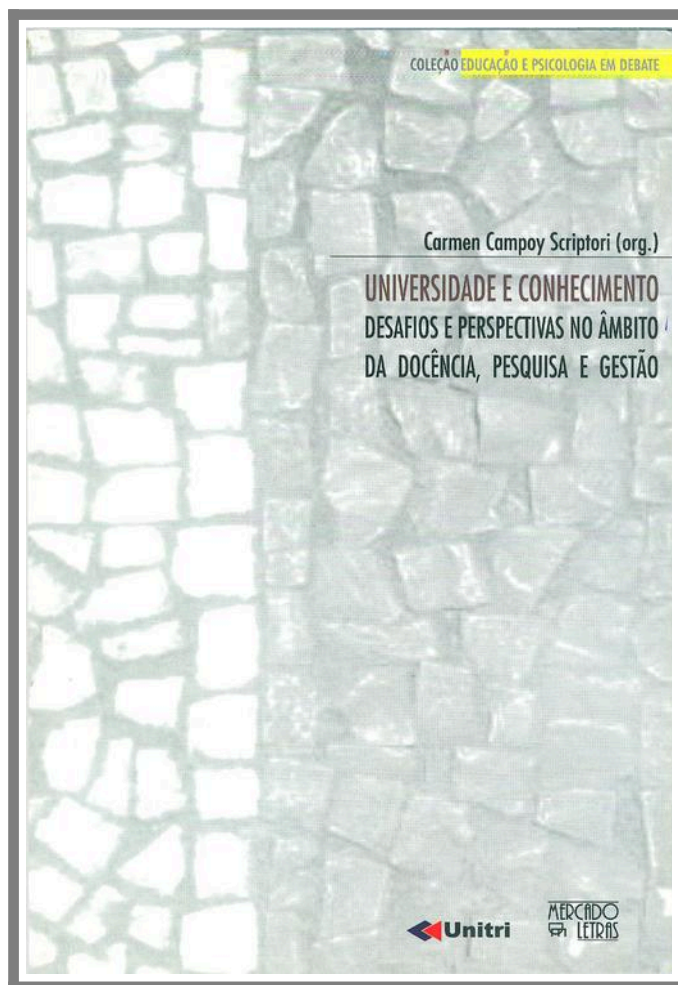
² Doutorando em Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG - Bolsista do CNPq.

³ Mestrando em Educação e Professor Substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG.

2004

MALUSÁ, Silvana. Didática: qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, Carmen C. (org) **Universidade e Conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. ISBN: 85-7591031-0.

Impresso – Capítulo pgs. 107 – 122



Capítulo 8

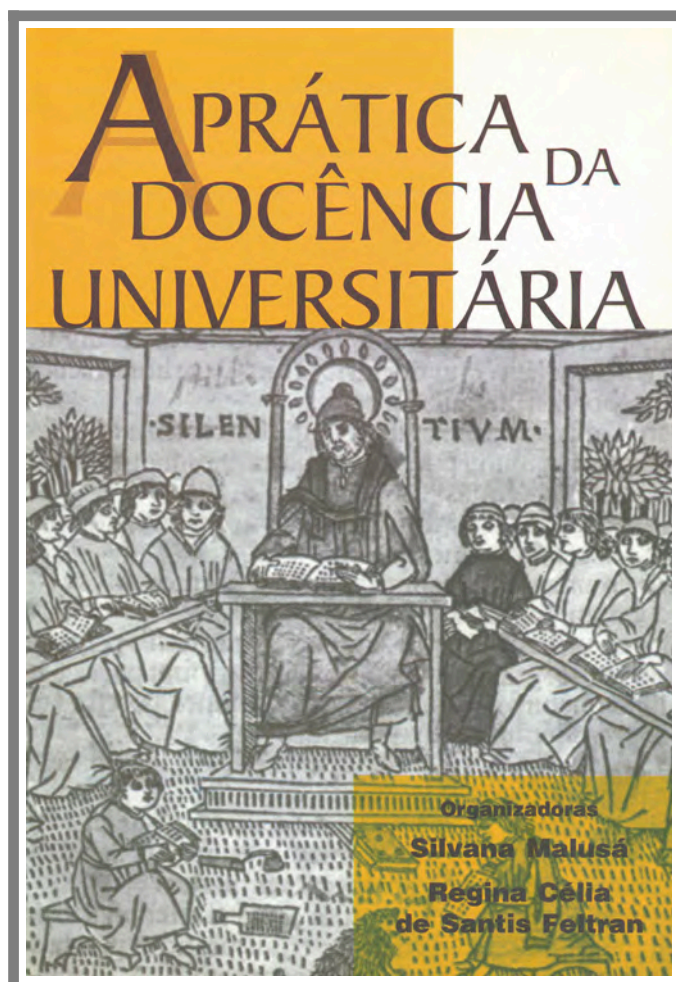
**DIDÁTICA – QUALIDADES E APORIAS DAS TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR***Silvana Malusá**Introdução*

Falamos hoje de economia, redefinições de espaços, de novas tecnologias da informação e comunicação – TIC's. Essa realidade apresenta-nos um novo modelo de sociedade que tem por pressuposto básico o conceito de progresso, que seria supostamente a resposta para todos os problemas existentes no mundo. Porém, esse modelo de mundo vigente sofre críticas. Nele, percebe-se que a integração econômica é inevitável, bem como a desconexão que ela cria entre os que produzem e os que consomem. Esse novo espaço em que vivemos é altamente competitivo e globalizado, apresentando, como impacto das transformações ocorridas, um aumento no nível de exigência do conhecimento cobrado de cada indivíduo pela própria sociedade a qual ele pertence. O discurso neoliberal também é fato, está aí, presente no dia-a-dia de cada um de nós, fazendo exigências típicas de um mundo em processo de transformação. Da escola, por exemplo, cobra-se a responsabilidade de preparar profissionais atualizados e competentes para atender às demandas do mercado contemporâneo. Nesse caso, de que lado estará a escola? O que fará pelos excluídos deste mundo, cuja filosofia é neoliberal, um mundo dominado pelas tecnologias da comunicação

2003

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina C. de S. **A prática da docência universitária**. São Paulo/SP: Factach, 2003/2005. ISBN: 85-89909-05-0.

Impresso – Organização – Capítulo pgs. 137 – 174



Investigação sobre a atualização docente no ensino superior

SILVANA MALUSÁ¹

O termo educação, dentre as suas inúmeras interpretações, pode ser entendido como um processo de aprendizagem composto por três partes intimamente ligadas: saber ouvir, saber observar e, principalmente saber agir. Esse processo depende da cultura na qual está inserido, podendo haver maior ênfase em uma parte do que em outra. No entanto, independente da ênfase dada, o processo de aprendizagem deve ter um fim: a promoção do ser humano. Isso significa dizer que a educação deve fazer com que o homem se torne cada vez mais capaz de conhecer os elementos que compõem a realidade em que vive para poder nela intervir, *transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens* (SAVIANI, 1980, p. 41).

Hoje, um dos elementos que compõe essa realidade, é o enorme contraste econômico entre as pessoas, no qual uma minoria da população possui grande capacidade de acumulação de riqueza, a qual lhe permite gozar de um exagerado

1. Doutora em Educação e Professora do Programa de Mestrado e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, de Uberlândia (MG).