

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT27

**Educação Superior,
Desenvolvimento e
Sociedade**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 ARQUIVO DIGITAL E ARQUIVO EM FOUCAULT: UMA BUSCA INICIAL**
Inauã Weirich Ribeiro
José Alberto Romaña Díaz
Angélica Vier Munhoz

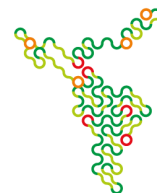
- 17 ARTE E DIREITOS AUTORAIS ARTÍSTICA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE PLÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA ARTE.**
Silmara Gonçalves Pestana

- 29 CRENÇAS CURRICULARES DE PROFESSORES FORMADORES E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: APONTAMENTOS**
Letícia Ribeiro Lyra

- 38 EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS EGRESSOS DE UM MESTRADO INTERDISCIPLINAR**
Davilene Souza Santos
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

- 49 O CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES**
Priscilla Semonetti Pizzetti
Matheus Felisberto Costa

- 57 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA (2015-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Morgana Bada Caldas
Gislene dos Santos Sala
Gildo Volpato



ARQUIVO DIGITAL E ARQUIVO EM FOUCAULT: UMA BUSCA INICIAL

Inauã Weirich Ribeiro¹
José Alberto Romaña Díaz²
Angélica Vier Munhoz³

Resumo: Este trabalho está sendo desenvolvido em meio às pesquisas do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), da Universidade do Vale do Taquari - Univates, às quais buscam investigar práticas educativas e artísticas na área de ensino. Como procedimento metodológico, o Grupo vem trabalhando com a noção de arquivo de Michel Foucault e as noções de arquivamento e arquivização de Júlio Aquino e Gisela do Val. Este texto, em específico, busca identificar as pesquisas que operaram com a noção de arquivo em Michel Foucault e arquivo digital na área de Ensino. Assim, tal proposta debruça-se sobre o conceito de arquivo do filósofo francês, problematizando as atualizações dessa abordagem em relação aos arquivos digitais. A investigação ainda em fase inicial, encontra-se no período de revisão sistemática das produções científicas na área do Ensino, acerca de arquivo digital, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/Brasil. Como resultados esperados após a revisão sistemática, pretende-se compreender a incidência do arquivo digital nas pesquisas em ensino com viés foucaultiano.

Palavras-Chave: Arquivo; Ensino; Arquivo Digital; Pesquisa; Michel Foucault.

DIGITAL ARCHIVE AND ARCHIVE IN FOUCAULT PERSPECTIVE: A INITIAL RESEARCH

Abstract: This work is being developed in the midst of research by the Research Group *Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq), at the University of Vale do Taquari - Univates, that's group has been thinking about educational and artistic practices in the teaching area. As a methodological procedure, the group has been working with Michel Foucault's notion of archive, and by *Júlio Aquino* and *Gisela do Val* notions of archive and "archivization", and digital archive in the Education area. In the same way, this proposal focuses on the French philosopher's concept of archive, questioning the updates of this approach in relation to digital archives. The investigation, still in its initial phase, is in the period of systematic review of scientific productions in the field of Education on digital archives in the CAPES/Brazil (by the acronyms in Portuguese) catalog of Theses and Master's works. As expected results after the systematic review, it is intended to understand the incidence of the digital archive in research in teaching with a Foucaultian perspective.

Keywords: Archive; Teaching; Digital Archive; Research; Michel Foucault.

Introdução

¹ Bolsista Integral PROSUC/CAPES no Doutorado do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, Brasil, iwribeiro@universo.univates.br.

² Bolsista Integral PROSUC/CAPES no Doutorado do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, Brasil, jose.diaz@univates.br.

³ Docente do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, Brasil, angelicamunhoz@univates.br.



Este trabalho, que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil, foi produzido em meio ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). O CEM vem desenvolvendo suas pesquisas em torno de práticas educativas e artísticas na Área de Conhecimento em Ensino. Existente desde 2013, o grupo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, tem por objetivo investigar a aula, na relação com a docência e com os processos de ensinar e aprender, tomando-a enquanto possibilidades de criação. O grupo de pesquisa se divide em três grupos de trabalho (GTs), os quais possuem diferentes objetivos e temáticas. Esse texto, em específico, vincula-se ao GT2 intitulado *Arquivo, Docência e Criação*, o qual opera com a noção de arquivo como um procedimento de partida para pensar a criação na docência, no ensino e na pesquisa. No caso deste trabalho, o objetivo é pensar o arquivo digital em relação à noção de arquivo em Michel Foucault, em meio às pesquisas na Área de Conhecimento em Ensino.

Arquivo em Foucault e Arquivo Digital

Dentro desse contexto de trabalho do Grupo de Pesquisa CEM, a noção de arquivo em Michel Foucault (2009) ganha destaque. Tomamos essa noção da obra *A Arqueologia do Saber*, na qual o autor apresenta a noção de arquivo como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2009, p. 147). Ao mesmo tempo em que o arquivo é composto por materialidades e discursividades que se repetem (textos, documentos, vídeos, fotografias, voz, pele, etc.) também faz com que determinadas coisas apareçam no espaço-tempo por meio de jogos de relações de saber-poder. Assim, compreendemos o arquivo como aquilo que possibilita falar das matérias já criadas do mundo, mas também possibilita criar novas matérias. Enquanto procedimento, o arquivo ganha centralidade no nosso trabalho pelo seu caráter empírico-transcendental (Corazza, 2016), pois possibilita produzir exercícios de variação de sentidos.

Para que possamos operacionalizar o arquivo em procedimentos, trabalhamos com as noções de arquivamento e arquivização de Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018). No artigo intitulado *Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional*, Aquino e Val (2018) apontam investigações que voltaram seus esforços para a temática da pesquisa em educação e mostraram que, nesse campo, há uma problemática em torno da pobreza teórica e de inconsequência



metodológica, de modo que muitas investigações acabam sendo apenas mera reposição das informações junto às fontes empíricas. Com essa via, de pensar procedimentalmente as pesquisas em educação, os autores propõem o arquivamento e a arquivização como procedimentos investigativos complementares. Esses procedimentos dizem respeito ao trabalho arquivístico, em uma direção contranarrativa (das metanarrativas) e visam um processo de imaginação e de montagem por parte do pesquisador-arquivista. Esse proceder arquivístico se caracteriza pela imaginação, pois afirma a potência autoral e criadora de quem pesquisa. Proceder salpicado da poética das coisas comuns “que podem ser lidas na atmosfera de um romance, de uma pintura, de um filme, ou também sentidas no ambiente de uma aula –, como dar-lhes materialidade e presença” (Adó; Corazza, 2015, p. 273).

O arquivo como aquilo que *é e faz* (Foucault, 2008) tem a ver com os ditos, os enunciados, os discursos que emergem no material empírico arquivado pelo pesquisador. Aquele, que foucaultianamente opera com um arquivo, busca por um processo de arquivamento organizar em séries os tipos documentais com que se depara. Assim, o arquivista toma as matérias do mundo para criar com elas e a partir dos problemas que lhe movem, faz uma nova organização das matérias a partir de perguntas. Esse movimento de arquivamento é caracterizado por uma obstinação documentária, é um ato de procurar as repetições em torno daquilo que se questiona. Em uma outra direção, o segundo movimento é a arquivização, o qual visa a recriação das matérias de maneira que exige novas composições narrativas. A arquivização exige do pesquisador o encontro com as matérias arquivadas de modo que possa suspender as repetições, as modificações e lacunas discursivas. Entre arquivamento e arquivização, o arquivo permite tomar os discursos, não como consequências de determinado fenômeno, mas permite compreendê-los como acontecimentos (Foucault, 2009) que emergem em determinado espaço-tempo. Assim, um discurso permite perceber determinados focos de experiência, sem legitimar ou invalidar o que aconteceu.

Com um olhar preocupado com o acontecimento no tempo presente, o qual possibilita a emergência de determinados focos de experiência, esse trabalho toma o campo problemático da materialidade digital que pode vir a compor um arquivo de pesquisa. Em termos procedimentais e materiais, vem-se nos últimos anos operando pesquisas em meio digital, de modo que, mesmo a pesquisa foucaultiana, caracterizada por um intenso trabalho em arquivos analógicos, as materialidades com as quais se opera também passaram a ser digitais e não apenas digitalizadas. Em



outras palavras, o trabalho arquivístico em meio digital não só opera com material empírico analógico que fora digitalizado, mas vem produzindo matérias especificamente digitais, criadas no meio digital e algumas que só funcionam no meio digital. Especificamente no campo do ensino percebemos isso com a criação de seminários, educação à distância, ensino híbrido, aulas síncronas, pesquisas em ensino com objetos digitais de aprendizagem, etc.

Motivados pelas investigações acerca da pesquisa educacional de Aquino e Val (2018), nos questionamos de que modo se vem operacionalizando as noções de “arquivo” e “arquivo digital” na Área de Conhecimento em Ensino de maneira associada. Nesse sentido procedimental, pergunta-se: de que modo pesquisas em ensino que trabalham em uma abordagem foucaultiana vem operando a noção de arquivo em relação às materialidades digitais?

Teses e dissertações da Área de Conhecimento em Ensino

Para que pudéssemos pensar a questão citada no item anterior elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/Brasil como base de dados privilegiada. A justificativa concentrou-se na recente criação da Área de Conhecimento em Ensino em 2011, sendo o Catálogo da Capes uma estratégia de quantidade para o processo de arquivamento. Isto se dá, visto que, em termos arquivísticos, quanto maior a série documental, maior as possibilidades de suspensão de enunciados para identificar as continuidades e rupturas discursivas de um determinado arquivo. Buscando manter a coerência com o resumo submetido, concentramos nossa apresentação no procedimento de arquivamento que aconteceu em dois movimentos simétricos: um com o descritor “arquivo” e outro com o descritor “arquivo digital”.



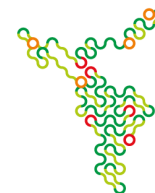
Quadro 1 - Busca com o descritor “arquivo”

Procedimento	Resultados
Descritor “arquivo”	5252
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino e Ensino de Ciência e Matemática	60
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino 1	15
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino 2	19
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática 1	23
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática 2	3

Fonte: Dos autores, 2021.

Como podemos ver no quadro acima, com o descritor “arquivo” encontramos no catálogo cinco mil duzentas e cinquenta e duas (5252) teses e dissertações. Com a seleção do item “Área de Conhecimento”, filtramos sessenta (60) teses e dissertações. Sabido que a Área de Conhecimento em Ensino nucleou a antiga Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática, selecionamos, das áreas de conhecimento disponíveis no catálogo, as duas opções disponíveis de “Ensino” e as duas opções de “Ensino de Ciências e Matemática”. No item da área de conhecimento em Ensino 1 encontramos quinze (15) teses e dissertações, no item 2, dezenove (19). No item da área de conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática, encontramos vinte e três (23) e no item 2, apenas três (3).

Em relação ao descritor “arquivo digital” tivemos um resultado muito maior do que do descritor “arquivo” como podemos observar no quadro abaixo.



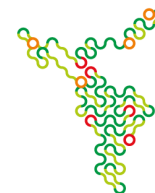
Quadro 2 - Busca com o descritor “arquivo digital”

Procedimento	Resultados
Descritor “arquivo digital”	43530
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino e Ensino de Ciência e Matemática	699
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino 1	599
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino 2	88
Filtro por Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática 1	12
Filtro por grau de pós-graduação “Doutorado” e “Mestrado”	330

Fonte: Dos autores, 2021.

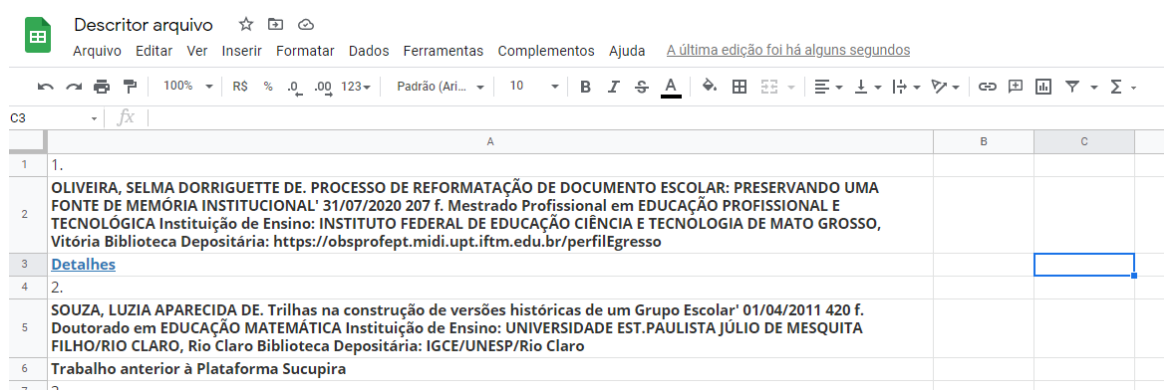
No quadro acima, podemos observar que encontramos quarenta e três mil quinhentas e trinta (43530) teses e dissertações com o descritor “arquivo digital”. Com a seleção do item “Área de Conhecimento”, filtramos seiscentas e noventa e nove (699) teses e dissertações, considerando a Área de Conhecimento em Ensino e Ensino de Ciências e Matemática. Para o filtro Área de Conhecimento tivemos duas opções, sendo que a primeira continha quinhentas e noventa e nove (599) teses e dissertações e na segunda oitenta e oito (88). Para o filtro Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática encontramos apenas doze (12) teses e dissertações.

Além do filtro por Área de Conhecimento, no caso do descritor “arquivo digital” identificamos que dessas produções muitas eram de mestrado profissional e cursos profissionalizantes, diferente do descritor “arquivo” que selecionou apenas trabalhos de “Doutorado” e “Mestrado”. Para manter os critérios de semelhança de ambos os descritores, selecionamos os filtros de “Doutorado” e “Mestrado” para o descritor “arquivo digital” de modo que obtemos um valor de trezentas e trinta (330) teses e dissertações.



Após esse processo, o material empírico foi delimitado em um total de trezentas e noventa (390) teses e dissertações das Áreas de Conhecimento em Ensino e da Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática. Definido o arquivo, iniciamos o processo de arquivamento do material. Para esse processo, fizemos uma cópia direta da página do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para uma planilha como podemos ver na captura de tela abaixo.

Imagem 1 - Cópia direta do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para planilha

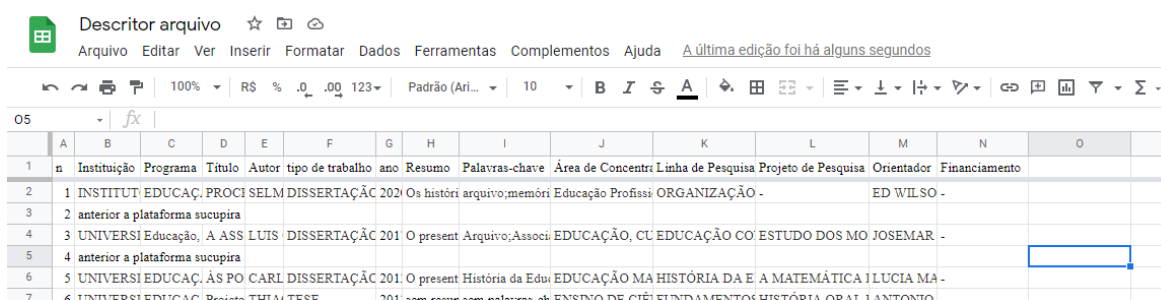


	A	B	C
1.	OLIVEIRA, SELMA DORRIGUETTE DE. PROCESSO DE REFORMATÇÃO DE DOCUMENTO ESCOLAR: PRESERVANDO UMA FONTE DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL' 31/07/2020 207 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, Vitória Biblioteca Depositária: https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/perfilEgresso		
2.	SOUZA, LUZIA APARECIDA DE. Trilhas na construção de versões históricas de um Grupo Escolar' 01/04/2011 420 f. Doutorado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro		

Fonte: Captura de tela realizada pelos pesquisadores, 2021.

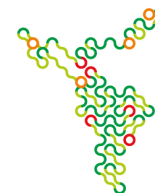
Essa cópia direta garantiu o endereço eletrônico do documento no site, por meio do menu “Detalhes” que foi copiado junto dos resultados recolhidos e o número do resultado indicado pelo Catálogo. Assim, todos os dados puderam ser coletados no mesmo dia. Procuramos ter esse cuidado, pois os resultados do Catálogo se alteram, conforme as buscas são refeitas. Feita essa cópia dos resultados do descritor “arquivo” e do descritor “arquivo digital”, iniciamos o processo de tabulação das informações, como podemos observar na imagem abaixo.

Imagem 2 - Tabulação dos resultados copiados



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1.	n	Instituição	Programa	Título	Autor	tipo de trabalho	ano	Resumo	Palavras-chave	Área de Concentr	Linha de Pesquisa	Projeto de Pesquisa	Orientador	Financiamento	
2.	1	INSTITUT. EDUCAC.	PROC. SELM	DISSERTAC. 2020	Os históri	arquivo;memóri	Educação Profissi	ORGANIZAÇÃO	-				ED WILSO	-	
3.	2	anterior a plataforma	sucupira												
4.	3	UNIVERSI EDUCAC.	A ASS LUIS	DISSERTAC. 201	O present	Arquivo;Associ	EDUCAÇÃO, CU	EDUCAÇÃO CO	ESTUDO DOS MO	JOSEMAR	-				
5.	4	anterior a plataforma	sucupira												
6.	5	UNIVERSI EDUCAC.	ÁS PO CARL	DISSERTAC. 201	O present	História da Edu	EDUCAÇÃO MA	HISTÓRIA DA E	A MATEMÁTICA I	LUZIA MA	-				
7.	6	UNIVERSI EDUCAC.	Projeto THIA	(TESE	201	sem resun	sem palavras-ch	ENSINO DE CIÊ	FUNDAMENTOS	HISTÓRIA ORAT	I ANTONIO	-			

Fonte: Captura de tela realizada pelos pesquisadores, 2021.

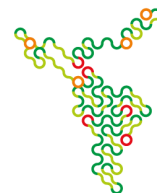


No processo de tabulação, levamos em consideração os seguintes itens: Número identificado pelo Catálogo; Instituição; Programa de Pós-Graduação; Título; Autor(a); Tipo de Trabalho de Conclusão; Ano; Resumo; Palavras-Chave; Área de Concentração; Linha de Pesquisa; Projeto de Pesquisa; Orientador(a); e, Financiamento. Ao operar com essa tabulação, percebemos que não conseguiríamos averiguar em todas essas pesquisas os modos pelos quais relacionam “arquivo digital” com “arquivo em Foucault”, visto que as teses e dissertações ou não estavam disponíveis para publicação ou eram anteriores à Plataforma Sucupira. Por esse motivo, criamos dois critérios de exclusão: não estar disponível, e, ser anterior a plataforma.

Quadro 3 - Resultados da aplicação dos critérios de exclusão

Documentos	Resultados
Total para descritor “arquivo”	27
Teses	8
Dissertações	19
Total para descritor “arquivo digital”	151
Teses	26
Dissertações	125
Total de teses e dissertações	178

Fonte: Dos autores, 2021.



Como podemos ver no quadro acima, com esse critério de exclusão obtivemos um total de cento e setenta e oito (178) teses e dissertações. Para o descritor “arquivo” obtivemos vinte e sete (27) documentos, oito (8) teses e dezenove (19) dissertações, e para o descritor “arquivo digital” obtivemos um resultado de vinte e seis (26) teses e cento e vinte e seis (126) dissertações, somando um total de cento e cinquenta e dois (152) documentos.

O objetivo da pesquisa que viemos desenvolvendo é identificar modos pelos quais as pesquisas na Área de Conhecimento em Ensino vem relacionando “arquivo”, a partir de uma perspectiva foucaultiana, com “arquivos digitais”, sem uma definição prévia deste último. Contudo, ao analisarmos os dados coletados percebemos que o buscador do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não seleciona os resultados a partir das palavras-chave tal como outras bases de dados. O Catálogo identifica os trabalhos considerando todos os itens da ficha catalográfica das teses e dissertações, desde as Palavras-Chave até a Linha de Pesquisa. Desse modo, percebemos que precisaríamos fazer uma leitura de todos os resumos para identificar o aparecimento das palavras “arquivo”, “digital” e “Michel Foucault”.

Na tabulação do descritor “arquivo” identificamos apenas três (3) dissertações e uma (1) tese que citavam a palavra “digital”, mas sem conter indicações do referencial foucaultiano. Ainda, na tabulação do descritor “arquivo”, identificamos duas (2) teses que citavam o autor Michel Foucault ou tinham algum tipo de relação com o seu referencial, contudo, não citavam a palavra “digital”.

Na tabulação do descritor “arquivo digital” identificamos apenas três (3) teses que citam o nome do filósofo Michel Foucault e nenhuma dissertação. Dessas três teses, duas (2) o citam para dizer que não utilizam sua perspectiva de análise de discurso. A única tese que cita Michel Foucault como referência, o utiliza em termos teóricos e não do método de arquivo. Essa tese utilizou o termo Recursos Educativos Digitais, contudo não em uma perspectiva de compor um arquivo digital.

Considerações finais

Até esse momento, com base na leitura dos resumos das teses e dissertações do Catálogo da Capes, podemos afirmar que não há uma interlocução direta entre “arquivo” enquanto noção foucaultiana e a noção de “arquivo digital”, em termos procedimentais na Área de Conhecimento em Ensino e na Área de Conhecimento em Ensino de Ciência e Matemática. Como movimentos futuros,



precisaremos retomar as pesquisas em ensino apenas com o descritor “digital” e o descritor “Foucault”, a fim de averiguar outras possíveis interlocuções procedimentais que vem sendo desenvolvidas. Como percebemos a necessidade de dar continuidade a essa pesquisa, o próximo movimento será primeiro constituir um arquivo de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino e, a partir desse arquivo, rastrear o nome do filósofo Michel Foucault, as relações com possíveis arquivos digitais e os modos pelos quais eles vem sendo operacionalizados.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. La escrita sociográfica como didáctica transcreadora y productora de presencia. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 17, n. 2, pp. 271-288, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/2tdeMC>>. Acesso em: 25 ago de 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, esrileituras e tradução de dados. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; RIBEIRO, Fabiana Fernandes. **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: Editora NEFI, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.



ARTE E DIREITOS AUTORAIS ARTÍSTICA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE PLÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA ARTE.

Silmara Gonçalves Pestana ¹

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre alguns apontamentos sobre as concepções de plágio nas belas-artes. Sistematiza referências teóricas e metodológicas a partir de dois casos de plágio, mas artes visuais julgadas judicialmente e exposto pela mídia. Tendo em vista a discussão desenvolvida sobre a construção de significados e ressignificados de algumas concepções sobre o plágio, originalidade e na contemporaneidade nas Belas-artes. Estudo procurou mostrar correlações baseadas em um processo que mostrou-se estar relacionado a várias áreas e conhecimentos e sofrendo influência dos diferentes contextos históricos e sociais. Para tanto o estudo defende a ideia de um conceito sobre plágio constituído por uma visão polissêmica abrangendo as áreas de Belas-artes, Jurídicas e da Ciência da Informação, analisando sob o âmbito jurídico e acadêmico, sem a pretensão de um aprofundamento sistemático nestas áreas, assim sendo, o artigo procurou elencar fatores que modificaram e trouxeram novas implicações sobre questões controversas da conceptualização de plágio na área acadêmica e em Belas-Artes na contemporaneidade.

Palavras-Chaves: Plágio; Belas Artes; Propriedade intelectual.

Abstract: This article presents a study on some notes on the conceptions of plagiarism in the fine arts. It systematizes theoretical and methodological references based on two cases of plagiarism, but visual arts judged in court and exposed by the media. In view of the discussion developed on the construction of meanings and ressignified some conceptions about plagiarism, originality in the contemporary Fine Arts. Study sought to show correlations based on a process that was shown to be related to various areas and knowledge and influenced by different historical and social contexts. For this purpose, the study defends the idea of a concept about plagiarism constituted by a polysemic vision covering the areas of Fine Arts, Legal and Information Science, analyzing under the legal and academic scope, without the intention of systematic deepening in these areas, therefore, the article sought to list factors that modified and brought new implications on controversial issues regarding the conceptualization of plagiarism in the academic area and in Fine Arts in contemporary times..

Key words: Plagiarism; Fine Arts; Intellectual property

Introdução

A tecnologia instituiu uma cultura digital que reproduz de forma ilimitada todo tipo de objeto material e imaterial, a fronteira entre o verdadeiro e falso no mundo informacional tornou-se tênue e a dicotomia entre o autêntico e a fraude tornou-se questionável. (CANEVACCI,2013)

¹ Mestranda em Ciências da Informação Escola de Comunicação e Artes USP. Ribeirão Preto, Brasil.



A globalização mudou o conceito de tempo e espaço, tornando-os acelerados, causando uma desterritorialização² nestes dois campos, desta forma fronteiras entre eles estão estreitando-se cada vez mais na modernidade. Atualmente as pessoas vivenciam os acontecimentos mundiais em tempo real em todas as partes do mundo, a internet proporcionou uma multiplicidade de acessos a informação, tornando-as ilimitadas e ao mesmo tempo disponibilizando-as todo momento. Fato este que vem causando uma crise nos direitos de propriedade intelectual, pois com este advento digital possibilitou a qualquer pessoa ser criador de objetos para disponibiliza-los em redes por meio de imagens, textos, vídeos e áudios, inclusive apropriar-se da criação de outros, dando a falsa impressão de que não é preciso respeitar o direito à propriedade intelectual, devido a facilidade de acesso e a disponibilidade de informações que perpassam massivamente o cotidiano das pessoas. Desta forma as pessoas pararam de se preocupar com as consequências. (CANEVACCI, 2013).

A internet democratizou o acesso às informações tornando-o ilimitado, mas também criou a impossibilidade de controle da autenticidade de tudo que circula na rede, criando os termos fake e pós-verdade³ para designarem a falsa informação ou sua adulteração, conceitos que foram a partir de 2016 discutidos de forma intensa na mídia, mudando o paradoxo daquilo que é real ou falso.

A distinção entre verdadeiro e falso é moderna, porém o questionamento sobre a autenticidade é antigo e envolve a distinção entre o público e o privado, atualmente as coisas são dissecadas, engolidas, regurgitadas, em grande escala, fato que torna muitas vezes difícil identificar a autoria quem escreveu ou criou um objeto ou uma ideia, em muitos casos o sujeito apropriou-se da autoria de outros ao divulgar uma obra. Assim sendo, as informações disseminadas nas redes sociais até mesmo em âmbito acadêmico em sua totalidade não passam sobre o crivo de uma rigorosa prova de autenticidade, autorias e autenticidade dos fatos são perdidas, apropriadas e distorcidas em um espaço (midiático) que todo e qualquer tipo falsa ou verdadeira de informação espalham-se rapidamente. (SANTOS; ESPINELLI, 2017)

² Deleuze-Guatarri, conceito desenvolvidos pelos filósofos que: O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie. Humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquímicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI e ROLNIK, 1986:323)

³ Pós-verdade “relativa a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais” (ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONARIES, 2016), Fake: falso



A repetição e a memorização de informações sempre fizeram parte dos processos didáticos pedagógicos, na cultura oriental a cópia de modelos de referências fazem parte do processo de criação, de maneira a tornando-se parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois na concepção oriental o aprendizado dá-se inicialmente pela cópia, metodologia também aplicada no sistema de ensino brasileira em muitos sistemas de ensino público e particulares desde o ensino fundamental até o superior, segundo produção científica ampla de autores como: Soares (2012), Sullivan (2004) e Mortatti (2006) dentre outros estudiosos da área. Porém por outro lado a ação de copiar, reproduzir e apropriar-se do bem intelectual do outro como se fosse suas, sempre foi ilegal em qualquer legislação, sendo consenso em qualquer documento internacional, a apropriação indevida da autoria de obras intelectuais sofre sanções como danos morais, falsificação, falsidade ideológica dentre outros crimes e na maioria dos casos sendo categorizada na maioria das vezes como ações depreciativas (GIACOMINI FILHO, 2013)

O plágio é definido atualmente como uma cópia e apropriação indevida de obras intelectuais, prática que causa danos ao autor, entidades e a pesquisa científica. A cópia integral acabou sendo legitimada como crime, mas o definir o conceito de plágio é complexo por tratar-se de diferentes tipos de apropriação e maneiras de como isto é feito, pois a legislação protege a obra e não a ideia. Pela documentação jurídica a ideia é descrita como uma manifestação mental do sujeito e surge no universo particular de cada pessoa, podendo ser exteriorizada por meio de diversos tipos de suporte, sendo assim. (GIACOMINI FILHO, 2013)

A questão espinhosa do plágio dá-se de acordo com Vianna Neto (2019) quando a intertextualidade o dialogismo com outras obras transforma-se em estratégias para produção de obras intelectuais, não há uma originalidade pura, mas sim uma ideia que se utiliza de várias outras como referência para ser construída. (GIACOMINI FILHO, 2013)

Desta forma, o conceito de que a originalidade pura não é possível e que as ideias podem surgir na mente das pessoas tem formações discursivas anteriores, isto é, decorrente da memória e acúmulo conhecimentos já adquiridos ao longo do tempo, a apropriação de ideias de forma espontânea ou indevida torna-se o cerne de várias contradições, especulações e uma compreensão nebulosa sobre a definição de plágio. (GIACOMINI FILHO, 2013)

A utilização de critérios jurídicos no que diz respeito a autoria nas artes plásticas vem sendo polemizados por inúmeras entidades relacionadas as artes em geral, artistas e outros profissionais da



área, umas das principais preocupações é a caracterização clara e precisa sobre o plágio nesta modalidade de arte, segundo Fucci (2018), a legislação atual não possui critérios jurídicos precisos e nítidos em relação a aplicabilidade de sanções a prática deste crime na área.

A lei de direito autoral brasileira lida com o conceito de reprodução da obra de arte de forma discreta, sem se adentrar em diversos aspectos e, principalmente, na imprevisibilidade da arte, elemento que integra a sua natureza. (FUCCI, 2018, p.33)

Conceito legislativo do plágio em arte, segundo Fucci (2018), aparece na lei de forma aberta, difícil de ser identificada e muitas vezes causando interpretações errôneas sobre a sua prática. Apesar do plágio intencional ter sido descrito como uma forma desmoralizar o verdadeiro criador intelectual fato que sem dúvidas gera prejuízos econômicos e a degradação do valor histórico da obra.

As artes plásticas possuem um caráter único pois uma grande obra de arte não é passível de reprodução, pois é única, deixando o seu legado para a eternidade. (FUCCI, 2018), porém a contribuição dada por ela na construção de novos conhecimentos na área é essencial para o desenvolvimento científico, criador e social.

Atualmente o entendimento que se possui sobre diversos tipos de apropriação passa por uma abordagem minimalista, isto é, levando em conta a inexistência de uma originalidade pura, muitas práticas que se apropriam de ideias e métodos, não são vistas com negatividade absoluta, há um relativismo na conceptualização e aceitação de certos tipos de plágios considerados com menos gravidade, (LITTO, 2019).

A preocupação em preservar direitos de autoria e consequentemente de mercado, visto que é um campo onde valores grandes econômicos estão em jogo, a presente pesquisa pretende fazer um recorte sobre os principais aspectos sobre plágios em obras de arte, com o objetivo de desvelar alguns pontos relevantes sobre a complexidade da conceptualização sobre o termo em relação a autoria, ética em relação aos direitos da propriedade intelectual e apropriação de ideias.

O presente artigo buscou uma reflexão sobre autoria e plágio nas artes visuais, tendo ponto de partida a diferenciação entre plágio e falsificação e suas consequências dentro do contexto artístico moderno e as discussões sobre direito autoral nas artes plásticas, segundo legislação brasileira e internacional em contraste com os aspectos sobre autoria e originalidade que são sempre perpassados pelos conceitos de intertextualidade e dialogismo com outras obras, deixando claro que não há uma autenticidade pura.



Sob estes aspectos o artigo procurou analisar no contexto das belas-artes a situação conflitante e “espinhosa” do plágio em obras artísticas, quatro casos de plágios em obras de arte, três foram analisados sob a ótica jurídica e sob ótica dos críticos de arte.

Metodologia

A metodologia inicial foi o levantamento bibliográfico sobre a constituição das diretrizes que norteiam o conceito de plágio nas belas-artes e na legislação brasileira, tendo como referência a Constituição Federal referenciando artigos sobre os direitos autorais, outra base de dados on-line utilizada foi a Jusbrasil⁴ que recupera processos de bases de dados oficiais na área jurídica governamental como os Tribunais de justiça dos estados e federais. Os artigos pesquisados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo

Desenvolvimento

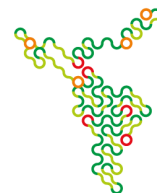
Plágio e suas variações

A internet transformou os meios de divulgação das pesquisas científicas, fato relevante para o avanço científico e o desenvolvimento social, o conhecimento tornou-se acessível a todos os seguimentos da sociedade que antes era disponibilizado apenas em meios de divulgação próprios e de acesso a um público específico, promovendo desta forma uma democratização do conhecimento e das informações científicas. (ARAUJO,2017).

O acesso quase que ilimitado a informação e conhecimento trouxe também um problema relevante em relação a apropriação indevida e vem sendo discutido há muitas décadas, atualmente essa discussão tornou-se recorrente nas mídias e nas universidades, pois com o advento da internet, intensificou-se uma prática maior deste “crime” no meio acadêmico, gerando grande empecilho ao desenvolvimento das pesquisas e sua credibilidade e, apesar do enorme avanço na democratização da informação, criou-se também uma facilidade maior na apropriação indevida da propriedade (ARAÚJO, 2011).

É inevitável considerar a ideia como referência para atestar trabalhos similares uma vez que as ideias estão à disposição de todas as mentes. Porém a aplicação de uma ideia oferecerá

⁴ Disponível: < <https://www.jusbrasil.com.br/>> Acessado em: 20 de julho de 2019.



contextos únicos ou especiais passíveis de observação e avaliação por pessoas e identidades.
(GIACOMINI FILHO, 2013, p.95)

Desta forma, a própria lei dos Direitos Autorais não dá proteção as ideias⁵ e sim as obras que foram feitas a partir delas.

As variações de conceitos associados a autoria de objetos materiais e imateriais muitas vezes são edificadas por conceitos complexos e a partir de parâmetros entre o que verdadeiro e falso dentro do processo de criação intelectual, a originalidade é sempre questionada pois são realmente plágio obras que se apropriem da ideia contida em outros trabalhos para gerarem obras autênticas ou até mesmo obras plagiadas. (FOGAÇA, 2013)

Algumas ações sobre apropriação de obras intelectuais são identificadas como processos ilícitos e outros lícitos, há um limiar pouco preciso e as vezes ambíguo ao se categorizar como plágio uma obra; dentro do âmbito da cópia, reprodução e apropriação de ideias o plágio em uma determinada concepção está presente, em outras ele pode ser definido como falsificação, pirataria, entretendo é difícil defini-lo em todas as ações que imitem ou reproduzam em parte ou integralmente de obras

As definições sobre o plágio citadas sob a ótica dos autores referenciados e sob a legislação trazem análises relevantes entre a dicotomia entre falso e verdadeiro, o autêntico e a imitação, trazendo interpretação polissêmicas sobre a definição de plágio e os seus limiares e aprofundamento sobre a criação autoral e a mistura semiótica da autoria legitimada e apropriações culturais de objetos materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos na forma de dialogismo e intertextualidade entre as obras criadas.

O outro lado da moeda: propriedade intelectual versus difusão de conhecimentos

Em museus de todo mundo, a propriedade intelectual e os direitos autorais têm sido um obstáculo, segundo Pantalony (2017), Diretora de Serviços de Consultoria de Direitos Autorais da Columbia University, para a missão dos museus de dar acessibilidade a obras de arte, patrimônios históricos e culturais dentre outros tipos de produção cultural, a lei sobre a Propriedade intelectual impede a reprodução, preservação e distribuição das obras até mesmo para fins educacionais. Apesar

⁵ Art. 8º Não são objeto de proteção como direitos autorais de que trata esta Lei: I - as ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos



do direito autoral ser um meio de promover enriquecer e divulgar o patrimônio cultural nacional, para os museus as altas taxas de cobrança das autorizações de exposições das obras gera um custo significativo alto para as entidades.

Em geral uma sociedade moderna promove e incentiva o processo criativo quando fomenta a criação de novas obras de arte e as protege por meio das leis de propriedade intelectual, a proteção à Propriedade Intelectual (PI) é uma forma de garantir este processo, porém há uma rejeição muitas vezes justificada pelos museus em relação há alguns aspectos desta legislação, pois ao mesmo tempo que a lei protege a PI também limita o acesso ao público a um número maior de obras expostas nos museus, pois o alto custo financeiro de impostos e limita a quantidade de obras expostas, contrariando a principal função dos museus que é a divulgação do conhecimento artístico, científico, histórico e cultural da humanidade. Porém, autora defende que é necessária lei de PI e quando bem administrada corroboram com a missão dos museus de divulgação. (PANTALONY, 2017)

O questionamento proposto neste artigo em relação as consequências jurídicas de proteção a PI, traz questões relevantes para análise da reprodutividade da propriedade intelectual no contexto das belas-artes e de sua divulgação pública trazendo aportes sobre relação entre os limites e punições segundo a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) e o acesso aos bens culturais de uma nação.

A questão “espinhosa” do plágio em arte

O caso polêmico de plágio em artes visuais publicado no jornal A folha de São Paulo em 2016⁶ trouxe à tona reflexões relevantes sobre a questão do plágio em obras de arte contemporânea. O caso envolveu o artista brasileiro Andrey Zignatto, acusado pelo crítico francês Maxence Alcalde de plagiar a obra do francês Vincent Mauger. A crítica foi feita no blog do crítico com o título “A espinhosa questão do plágio na arte contemporânea “e teve grande repercussão sendo matéria de diversos jornais no mundo, mas foi na Folha de São Paulo que o público brasileiro teve maior acesso a este caso.

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/02/1739895-artista-frances-acusa-brasileiro-andrey-zignatto-de-plagiar-suas-esculturas.shtml>. Acessado em 05 de julho de 2019.



O crítico francês Maxence Alcalde (2016) questiona a questão de cronologia pois Mauger fez a obra primeiro, no entanto há controvérsias em relação ao plágio, uma delas é o fato de o artista brasileiro ter já familiaridade com o material, tendo em vista seu trabalho no ofício de pedreiro, segundo Entler (2016), não descartando o plágio, mas deixa espaço para dúvida tendo em vista outro artista que também fez trabalhos semelhantes aos dois artistas.

A questão atravessa tanto o texto de Entler, quanto o de Alcalde, enfatizando questões que causam ambiguidades e vários questionamentos sobre a conceptualização do plágio em arte, visto que a lei dos direitos autorais protege a obra e não a Ideia. “Art. 8º Não são objeto de proteção como direitos autorais de que trata esta Lei - as ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos como tais”. (BRASIL, 1998)

Uma das opções proposta por Litto (2019) como uma forma de tornar os conceitos e a definição de plágio menos nebulosas é categorizar de seguinte em duas formas de análise das apropriações indevidas mediante a reprodução e cópia de ideias, uma conservada visão Maximalista de roubo, falsidade, enganação e outra minimalista, adaptação, empréstimo, redação sob influência. As duas visões são divisoras de água, se de um lado a visão sobre plágio merece sanções e punições severas de outro uma apropriação indevida não intencional ou intencional pode renovar conhecimentos e a tolerância e aceitação visto que para o minimalista não há originalidade pura.

O olhar jurídico sob plágio no museu de arte contemporânea de São Paulo

A busca sobre processos finalizados de plágio foi feita no site Jusbrasil⁷, foram analisadas 40 páginas do site onde foi encontrada apenas dois casos de plágio em Arte visuais e curadoria de arte, aproximadamente foram 50 casos, entre estes 90 foram casos de plágios acadêmicos em universidades, o restante dividiu-se em sites, projetos arquitetônicos, tradução e outros.

Processo encontrado: Tribunal de Justiça de São Paulo TJ-SP - Agravo de Instrumento : AI 02020968720128260000 SP 0202096-87.2012.8.26.0000

O MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo) teve que suspender a exposição "Encontros de Arte e Gastronomia", tendo em vista a denúncia de plágio da artista Simone Mattar, cujo projeto fora rejeitado anteriormente para exposição com o tema de gastronomia e arte Como penso Como.

⁷ Disponível: < <https://www.jusbrasil.com.br/>> Acessado em: 20 de julho de 2019.



A defesa do museu apresentou as seguintes justificativas, projetos anteriores aprovados com a mesma temática e que várias exposições estavam acontecendo em todo país sob mesma perspectiva artística da arte e gastronomia, baseado artigo 8 da lei dos Direitos Autorais.

O museu foi temporariamente fechado durante a exposição, mas reaberto e foi inocentado da denúncia sobre plágio os juízes entenderam e acataram as justificativas da defesa, consta não em decisão judicial.

Outrossim, é notório que esses tipos de mostras gastronômicas já existem e vêm sendo amplamente realizadas tanto no Brasil como em outros países, o que retira, *prima facie* a originalidade necessária à configuração do direito autoral, e por consequência o pretendido reconhecimento de plágio. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, fls 42)

O juiz entendeu que não houve plágio, visto que já havia exposições anteriores com a mesma ideia já que pela lei dos Direitos autorais não há proteção de Ideias e sim da obra, podendo ser utilizada em outras obras.

Em outros termos, a semelhança subsiste na ideia da realização da exposição, mas não se pode inferir que o simples intento seja obra intelectual, mormente em face da constatação da existência de outros eventos do mesmo gênero mundo afora. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, fls 42)

O mesmo não ocorreu com o artista estadunidense Jeff Koons que foi condenado por plagiar o ao publicitário Frank Davidovici (2018), que criador da campanha "Fait d'hiver" para a marca de roupas, Koons teve que pagar 11 mil euros de indenização para Davidovici.

Outro processo envolvendo Jeff Koons com a justiça francesa foi o plágio de uma foto do fotógrafo francês Jean-François Bauret em 2014, foi julgado, teve que indenizar a viúva do fotógrafo em 40 mil euros, a notícia saiu no jornal O Globo em 2017, tendo repercussão mundial.

Juridicamente a questão do plágio em arte tem fundamentos subjetivos, casos como do Museu de Arte Moderna e do artista estadunidense Jeff Koons, demonstra como pode ser muitas vezes subjetivo o entendimento dos sistemas judiciários pelo mundo e quanto a concepção de plágio pode ser entendida de diversas maneiras dentro do campo das artes.

Resultados e Discussões

Os objetos intelectuais estiveram à disposição do grande público durante toda história, o fato da modernidade normalizar as práticas que preservam a propriedade intelectual de modo a garantir os direitos autorais das obras de seus criadores é prática recente na história da humanidade.



O presente artigo apresentou questões referentes ao plágio nas belas-artes sob a perspectiva jurídica ao analisar três casos de plágios nas artes plásticas divulgados por jornais de visibilidade internacional como a Folha de São Paulo e a O Globo, envolvendo o artista estadunidense Jeff Koons acusado de plágio pelos artistas Jean-François Bauret e Frank Davidovich entre 2016 e 2017, sendo um deles julgado judicialmente pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, da artista plástica Simone Mattar e Museu de Arte Moderna de São Paulo em 2012.

Os três casos ilustraram a complexidade do conceito do plágio em obras de arte pela dificuldade e demora nos tramites dos julgamentos e pelas decisões judiciais que se demonstraram vários argumentos válidos no âmbito jurídico, no caso de Simone Mattar a justificativa para que a exposição do MAM sobre arte e gastronomia realizada logo após a rejeição do seu projeto enviado a mesma instituição coma mesma temática, ter o primeiro parecer a seu favor, onde a exposição fora inicialmente interdita, porém em outra decisão judicial fora revogada, dando ganho de causa para o Museu constando como uma das argumentações contida na lei dos direitos autorais que protege a obra e não a ideia.

Entretanto os outros dois casos de plágios onde o artista Jeff Koons apropriou-se dos trabalhos de duas outras artistas Jean-Bauret e Frank Davidovici, Jeff foi condenado depois de alguns anos a pagar indenizações para estes dois artistas, sob a argumentação de suas obras serem “quase cópias, “porém criadas em outros suportes.

Desta maneira, autores como Canevacci (2013), Entler (2016), Fucci (2014), Vianna Neto (2019) sob óticas variadas como as artísticas, linguísticas e culturais questionam a questão de uma autoria genuína, baseados no fato de não existir uma originalidade pura e de que toda obra intelectual é criada a partir do dialogismo e da intertextualidade com obras já existentes. “Opondo-se às doutrinas essencialistas do texto, o sentido de plágio, hoje, além de positivo, é inevitável, uma vez que a filosofia e a prática do plagiar incidem sobre a dinâmica e à deriva instável do sentido no cruzamento de superfícies textuais no espaço dialógico do texto.” (VIANNA NETO, 2019)

A concepção de plágio atual tende a ser mais minimalista como descreve Litto (2019), os sanções para sua prática a ser analisada gradativamente de acordo com a intencionalidade de quem prática e os danos a seus autores e criadores de obras intelectuais.

Atualmente há um grande impasse quando se fala em punições e sanções referente a esta questão, seja por divulgação não autorizada de obras, por reprodução, cópia ou plágio.



Sem o objetivo de analisar em âmbito jurídico o plágio, foi algumas questões sobre as diversas interpretações dos casos julgados e que tiveram repercussão na mídia e pareceres de críticos de arte, acadêmicos e juristas, constatando a complexidade do conceito de plágio na sociedade moderna, ora visto como crime, ora visto como uma consequência do fluxo contínuo de ideias com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. (LITTO,2019; PANTALONY,2017, FOGAÇA, 2013)

Considerações finais

À guisa de conclusão, o artigo analisou o conceito de plágio nas belas-artes a partir de visões polissêmica construída sob vários olhares de acadêmicos, críticos de arte, artistas e juristas, discutiu-se durante o texto a complexidade do termo na atualidade e seus desdobramentos por meio de casos julgados na legislação e divulgados em jornais de grande visibilidade nacional e internacional.

A questão “espinhosa”⁸ do plágio em arte trouxe relevantes reflexões sobre a dificuldade do sistema acadêmico, jurídico e críticos de arte em identificar, julgar e estabelecer sanções sobre obras e artistas acusados de apropriação indevida de obras intelectuais, demonstrando desta forma a difícil e complexa tarefa de definir os conceitos de plágios em diferentes contextos.

Sendo assim, o plágio na concepção atual tende a ser minimalista, os objetos e sujeitos julgados passam pelo crivo de implicações jurídicas que são muitas vezes baseadas em argumentos dispostos na legislação que não possuem uma clareza específica para cada caso analisado, o próprio artigo citado na pesquisa que determina sanções apenas para as obras plagiadas e não pela ideia contida nelas, mostrou que a lei pode ser aplicada de formas diferentes dependendo o contexto.

Visto sempre como malefício, o artigo discutiu os conceitos sobre autenticidade e originalidade pura, constando que de fato toda obra é criada a partir de um dialogismo e intertextualidade com outras obras, não existindo de fato uma obra realmente inédita, pois todas são produtos de conhecimentos historicamente construídos pelo homem.

O artigo não teve a intenção de esgotar a discussão sobre o assunto, mas sim ressaltou alguns apontamentos sob vários olhares a pluralidade de conceitos referentes ao plágios em diversos contextos e constatou que as dificuldades na conceptualização, identificação e até mesmo na determinações de sanções são as mesmas no contexto jurídico, artístico e acadêmico, assim sendo a

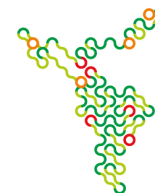
⁸ Disponível em: [tps://oskooor.com/2015/12/16/lepineuse-question-du-plagiat-dans-lart-contemporain/](https://oskooor.com/2015/12/16/lepineuse-question-du-plagiat-dans-lart-contemporain/)



pesquisa trouxe mais questionamentos do que constatações , abrindo desta forma um leque de discussões e problematizações sobre o tema para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E.R.O. **O plágio na pesquisa científica do ensino superior**. Revista Conhecimento em ação. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, jan. /fev., 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em 01 de jul. 2019.
- CANEVACCI, M. **Falso de verdade. In: Universo sógnico da pirataria: falso? Verdadeiro!** PEREZ, C.; TRINDADE, E; FOGAÇA, J.; BATISTA São Paulo: Editora Imod,2013.
- ENTLER, R. A diversidade das coisas que são as mesmas: Andrey Zignnatto e Vincent Mauger, Icônica, São Paulo,18 fev. de 2016. Disponível em <<http://www.iconica.com.br/site/a-diversidade-das-coisas-que-sao-as-mesmas-andrey-zignnatto-e-vincent-mauger/>> Acessado em : 17 de junho de 2019.
- FUCCI, C.D. **Os direitos autorais das obras de artes plásticas e a reprodutibilidade técnica: o status fático brasileiro das esculturas**, Revista-Valise, Porto Alegre, v. 4, n. 8, ano 4, dezembro de 2014
- GIACOMINI FILHO, G. **Imitação na propaganda comercial. In: Universo sógnico da pirataria: falso? Verdadeiro!** PEREZ, C.; TRINDADE, E; FOGAÇA, J.; BATISTA São Paulo: Editora Imod,2013.
- LITTO, F.M. Definições IN: **Plágio e Integridade Acadêmica**. PEREZ, C.; TRINDADE, E; FOGAÇA, J.; BATISTA São Paulo: ABED, 2019. p. 75-85. Disponível em <http://www.abed.org.br/site/midiateca/plagio_e_integridade_academica>. Acesso em: 11 Mar. 2019.
- PANTALONY, R.E. **Gestão da propriedade intelectual em Museus**. Brasília, DF: IBRAM,2017
- VIANNA NETO, **Como plagiar sem perder a originalidade. O discurso dialógico de Bakhtin e o estatuto do bastardo - Em memória de Réjean Ducharme**, Revista Bakhtiniana, São Paulo, 14 (1): 125-149, jan./Mar. 2019



CRENÇAS CURRICULARES DE PROFESSORES FORMADORES E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: APONTAMENTOS

Letícia Ribeiro Lyra¹

Resumo: As crenças curriculares referem-se ao que o professor planeja como os conteúdos científicos devem ser ensinados e aprendidos. Foram construídas ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Considerando que os professores formadores irão formar futuros professores que atuarão na Educação Básica, entendemos ser relevante analisar as crenças curriculares que esses docentes apresentam levando em conta seu ciclo de vida profissional. Nesse sentido, realizamos um estudo empírico, com abordagem qualitativa, no qual aplicamos um questionário do tipo escala Likert a 27 docentes que atuam em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática de uma universidade federal. Utilizamos categorias a priori: tradicionais e construtivistas. Os docentes com crenças curriculares tradicionais apresentam uma visão de currículo enciclopédico, cientificista, conteudista, voltado à memorização e acúmulo de informações. Os docentes com crenças curriculares construtivistas apresentam flexibilidade curricular e baseiam-se numa valorização do conteúdo que é continuamente revisto e construído historicamente. O ciclo profissional foi dividido entre grupos por anos de atuação docente. Os resultados apontam que a maioria dos professores formadores, independentemente do tempo de atuação, apresenta tendência a crenças curriculares construtivistas. Entendemos que esse estudo possa contribuir nas discussões acerca da formação continuada de professores formadores.

Palavras-chave: Licenciatura. Ensino de Ciências e Matemática. Crenças docentes.

Curricular Beliefs of Training Teachers and Professional Life Cycle: notes

Abstract: Considering that the teacher educators will train future teachers who will work in Basic Education, we believe it is relevant to analyze the curricular beliefs that these teachers have taking into account their professional life cycle. In this sense, we conducted an empirical study, with a qualitative approach, in which we applied a questionnaire of the Likert scale type to 27 teachers who work in courses in Natural Sciences and Mathematics at a federal university. We use *a priori* categories: traditional and constructivist. Teachers with traditional curricular beliefs present a vision of an encyclopedic, scientist, contentist curriculum, aimed at memorizing and accumulating information. Teachers with constructivist curricular beliefs have curricular flexibility and are based on an appreciation of content that is continuously reviewed and historically constructed. The professional cycle was divided between groups by years of teaching experience. The results show that the majority of teacher educators, regardless of their experience, tend to constructivist curricular beliefs. We believe that this study can contribute to discussions about the continuing education of teacher educator.

Keywords: Graduation. Science and Mathematics Teaching. Teaching beliefs.

¹ Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, Chapecó/SC, Brasil.



O que é Ciência? Como se ensina e se aprende o conhecimento científico? São duas questões fundamentais para um professor da área de Ciências da Natureza e Matemática, que atua em qualquer nível de escolaridade. Especialmente, quanto aos professores da educação básica, acreditamos que a maneira como processo ensino-aprendizagem da Ciência foi tratado na formação inicial tem impacto significativo na sua atuação como futuros dos professores. Sabe-se que a formação inicial recebe várias influências, quer seja pelos docentes formadores, quer seja pela legislação, entre outros fatores.

Diante disso, entendemos que uma das maneiras de nos aproximarmos dos modelos de ensino-aprendizagem da Ciência que esses professores tiveram na formação inicial é analisarmos quais as crenças de seus professores formadores, pois consideramos que esses serão o principal “partícipe do processo de subjetivação dos docentes” (BATISTA, 2008, p. 5). Nessa linha, Viveiro (2010) observou em sua tese, que os futuros professores acabam repetindo o modelo dos professores formadores.

Consideramos aqui que os professores formadores são “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2006, p.3). E mais, entendemos que devemos olhar os professores formadores, considerando que, “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, que exige que pensemos quem ensina e quem aprende no processo de formação” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494). Isso reforça nosso pressuposto que os docentes que formam professores, apresentam crenças sobre o ensino e aprendizagem da Ciência, que influenciarão na formação inicial dos professores da educação básica.

Considerando que os professores agem de acordo com suas crenças (PAJARES, 1992), esses quando ingressam na docência universitária já chegam com crenças construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Entretanto, entendemos que os docentes se constituem professores ao longo do seu ciclo de vida profissional e que suas crenças podem ser alteradas no decorrer de sua prática docente. Essas crenças que definem a atuação do professor são as crenças curriculares e essas serão definidas pelo que os professores pensam sobre o quê e como o conhecimento científico deve ser ensinado e aprendido pelos licenciandos.

Frente ao exposto, entendemos que é fundamental analisar quais as crenças curriculares que o professor formador apresenta uma vez que, segundo Pajares (1992) compreender as crenças é



essencial para melhorar as práticas de formação e de ensino e, conseqüentemente, a atuação dos futuros professores da Educação básica.

Diante disso, nos perguntamos: Há diferença entre as crenças curriculares dos professores iniciantes e daqueles com mais experiência na docência? Os professores mudam suas crenças ao longo da sua atuação? Essas questões nos instigaram a analisar como as crenças curriculares dos professores formadores refletem na sua prática docente considerando o tempo de atuação desses.

Crenças curriculares de professores formadores

As crenças são os melhores indicadores quanto às decisões que indivíduos tomam ao longo da vida (PAJARES, 1992). Essas não são conscientes, são vinculadas a aspectos afetivos e valorativos e têm um componente cognitivo mais implícito. Rokeach (1981) afirma que as crenças são inferidas a partir do que a pessoa ‘diz que faz’.

Considerando-se que essas são uma das formas de pensamento humano, acreditamos que professor atua de acordo com elas sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão da influência dessas sobre sua prática (PAJARES, 1992; MIZUKAMI, 2006). Portanto, condicionam o processo de decisão didático-pedagógica dos professores, influenciando antes, durante e após a atuação docente (RAMÍREZ, 2005). Por terem influência nas ações dos professores, elas têm recebido uma grande atenção por parte dos investigadores educacionais sendo amplamente discutida na literatura, nacional e internacional (FUNDA SAVASCI-ACIKALIN, 2009).

Dentre as crenças, existem as crenças curriculares que se referem a como os professores validam os conteúdos científicos e como esses devam ser ensinados e aprendidos (PALMA, 2009). Nesse sentido, essas têm um importante papel na maneira como o professor é em sala de aula. São construídas ao longo de sua trajetória formativa e profissional e são manifestadas na sua atuação docente, por meio das atividades propostas, da avaliação aplicada, na metodologia das aulas, nos textos que utiliza, entre outras.

Entretanto, mesmo que os professores tenham mesma formação e atuem nas mesmas disciplinas, cada um oferece um currículo diferente aos alunos por terem crenças diferentes que moldam o que e como ensinar os conteúdos científicos (PORLÁN, 1995).

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo consiste numa práxis complexa porque se expressa em cruzamentos de práticas diversas: filosóficas, epistemológicas, científica curricular, políticas,



administrativas, valores sociais, etc., que geram crenças que irão penetrando na atuação docente. Para o autor, o professor molda e é moldado pelo currículo oficial (regulamentado), filtrando o que ensinará ou não. Aponta que a epistemologia implícita do professor, sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos do conteúdo.

Nesse sentido, entendemos que há impacto das crenças curriculares dos professores no currículo oficial e como esse é tratado pelo professor terá influência na formação dos licenciandos sobre o ensino e aprendizagem da Ciência.

De acordo com Palma (2009) as crenças curriculares são definidas em tradicionais ou construtivistas. Os professores com crenças curriculares tradicionais apresentam uma visão de Ciência como verdade absoluta e inquestionável, a qual deve ser entregue aos alunos num versão simples e atualizada. Portanto, pautam-se por uma postura epistemológica empirista-indutivista e positivista (visão de Ciência neutra, rígida, algorítmica, elitista, individualista, infalível, analítica, acumulativa e de crescimento linear) (CACHAPUZ et al., 2011). Orientam a apresentação de um currículo enciclopédico, cientificista, conteudista, voltado à **memorização e acúmulo de informações (LOPES, 2007).**

Os professores com crenças curriculares construtivistas apresentam uma visão de Ensino da Ciência como conteúdos historicamente contextualizados, provisórios e sujeitos à contestação. Esses professores baseiam-se numa atitude epistemológica interacionista, em que há valorização do conteúdo, mas também, esses não são vistos como prontos e acabados, sendo continuamente revistos e construídos, em que há um pluralismo metodológico (GIL-PÉREZ et al., 2001). Envolvem a capacidade do professor ter flexibilidade para incorporar conteúdos além dos estabelecidos pelo currículo oficial (CACHAPUZ et al., 2011, PALMA, 2009).

Feitas essas considerações, compreendemos que os professores passam por transformações em seu ciclo de vida profissional e acreditamos que sejam determinantes para a (re)construção de suas crenças curriculares. Nesse sentido, tivemos como objetivo analisar as crenças curriculares de professores formadores que têm diferentes tempos de atuação docente.

Ciclo de vida profissional docente

Entendemos que o tempo de experiência tenha impacto na consolidação e na formação de crenças curriculares dos professores formadores. Nesse sentido, a nosso ver, é necessário entender o



ciclo de vida profissional do professor. Segundo o que Huberman (1995) propõe, há uma sequência para o ciclo de vida profissional do professor. Porém, como o autor aponta, “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 1995, p.37). Inclusive, aponta variadas combinações pelas quais o professor pode vivenciar seu ciclo profissional.

De acordo com Huberman (1995), a primeira fase do ciclo é a entrada na carreira – com duração de aproximadamente três anos – período no qual o professor vai tateando sua prática docente e confrontando-a com a realidade. O autor aponta que nessa fase os professores oscilam entre a sobrevivência e/ou descoberta. A sobrevivência marca um questionamento do professor sobre sua competência para lidar com a atividade docente, administrando o real e o ideal. A descoberta, por sua vez, caracteriza-se por sentir entusiasmo em pertencer a um grupo social. Segundo o autor, os percursos individuais divergem mais a partir da segunda fase, que é a estabilização (4-6 anos), quando há a consolidação de um repertório pedagógico e o professor se foca no ensino.

A terceira fase (7-25 anos de docência), proposta por Huberman (1995), é de diversificação ou pôr-se em questão, na qual há um certo ativismo profissional (lançam-se novas formas de avaliação, metodologias, entre outros) ou trata-se de uma fase de questionamento de si, quando a sensação de rotina ou crise existencial fica mais evidente, especialmente quando o professor faz um balanço da vida profissional e a avalia como tendo mais perdas do que ganhos profissionais. Para Huberman (1995), a penúltima fase (25-35 anos) é da serenidade ou distanciamento afetivo. A serenidade caracteriza-se pelo professor aceitar como é e não como os outros querem que seja. Apresenta uma sensação de confiança e mais tolerância. O distanciamento afetivo caracteriza-se pela resistência às inovações, por uma nostalgia do passado, entre outros sentimentos.

Por fim, a fase do desinvestimento (35-40 anos) é quando há o recuo e a interiorização no final da carreira profissional. Pode ser vivenciada como um período sereno ou amargo, dependendo das autoavaliações que o professor faz do seu percurso profissional. O desinvestimento sereno é quando o professor avalia seu percurso profissional como positivo, enquanto o amargo se configura como um sentimento de frustração pelas experiências vivenciadas.

Em linhas gerais, identificamos nesses estudos que os professores, em nosso caso, professores formadores, passam por transformações em seu ciclo profissional, e avaliamos que essas mudanças sejam determinantes para a (re) construção de suas crenças curriculares.



Percurso Metodológico

Realizamos um estudo empírico, com abordagem qualitativa, no qual aplicamos um questionário do tipo *Likert*, que variava numa escala de quatro pontos entre discordo totalmente a concordo totalmente, com 40 afirmativas, sendo oito relacionadas às crenças curriculares. Esse questionário foi encaminhado online a todos professores formadores que atuam em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática de uma universidade federal multicampi. **A escolha por essa universidade deve-se a essa ter a formação de professores como princípio norteador do Projeto Pedagógico Institucional.**

As crenças curriculares foram previamente categorizadas em tradicionais ou construtivistas (PALMA, 2009). **O critério de organização da periodização do ciclo profissional seguiu o proposto por Huberman (1995), que compreende períodos entre 0-3 anos, 4-6 anos, 7-25 anos, 25-35 anos e mais de 35 anos.**

Reflexões acerca das crenças curriculares e ciclo de vida profissional dos professores formadores

Tivemos 27 respondentes, dentre esses, nove professores da Biologia, cinco da Física, dez da Matemática e três da Química. Desses 55% são homens e 45% mulheres, sendo que as mulheres prevalecem na área de Biologia e entre os homens há um equilíbrio entre as áreas de Física e Matemática. Quanto à idade, a maioria (52%) está entre 30-39 anos, caracterizando-se por ser um grupo de jovens professores, com alta qualificação profissional: 74% doutores e 33% pós-doutores. Dos respondentes, 70% são licenciados e 15% têm bacharelado e licenciatura. Esse é um dado importante, pois contradiz as pesquisas que apontam a prevalência de professores bacharéis nas licenciaturas (MIZUKAMI, 2006).

A maioria dos professores (67%) se formou entre 2000-2009. A maioria dos respondentes (56%) têm entre 7-25 anos de atuação como docentes, sendo a maioria desse tempo destinado à atuação no ensino público. Destacamos que todos os docentes de Química estão contidos nesse tempo de atuação (7-25 anos) e os professores de Física são os que atuam há menos tempo: 60% têm até 6 anos de atuação. Os professores de Matemática (70%) são os que atuam há mais tempo, entre 7 a mais de 35 anos, sendo os professores mais experientes do coletivo.

Dentre as oito afirmativas do questionário que versavam sobre crenças curriculares, selecionamos três, que tratavam sobre crenças curriculares tradicionais. Essas afirmativas constavam



a centralidade no conteúdo e na ação do professor. Somadas todas as respostas dessas assertivas, identificamos que 53% dos respondentes concordavam com essas, sem grandes variações entre os tempos de atuação profissional.

Dentre as afirmativas com viés tradicional, destacaremos uma: ‘O trabalho em sala de aula deve estar organizado fundamentalmente em torno dos conteúdos da área de conhecimento que você leciona’, pois essa foi a que apresentou maior adesão entre os respondentes (89%), sendo os professores mais novatos (0-3 anos) e os mais experientes (mais de 25 anos de atuação), o que mais concordaram com essa assertiva. Entendemos que essa grande adesão à afirmativa aponta para a tendência da permanência de uma visão enciclopedista, cientificista e conteudista entre os formadores.

Oito afirmativas tratavam das crenças curriculares construtivistas em que sinalizavam acerca da flexibilidade curricular com a inclusão de conteúdos que extrapolavam o currículo oficial. Somadas todas as respostas dessas afirmativas, identificamos que a maioria (81%) concorda com essas, sem grandes variações entre as etapas do ciclo de vida profissional.

Destacaremos uma das afirmativas ‘Você se considera capaz de implementar mudanças curriculares na(s) disciplina(s) que leciona’, uma vez que todos os respondentes, independente do tempo de atuação concordam com essa. Esse dado é muito significativo, pois desconstrói o modelo de racionalidade técnica, em que em que o professor era meramente um organizador do conteúdo (TARDIF, 2014).

Diante dos resultados gerais, entendemos que há uma tendência a uma crença curricular mais construtivista entre os professores formadores, sem grandes variações entre os tempos de atuação no ciclo de vida profissional.

Considerações finais

Os resultados gerais sinalizam que há uma tendência a crença curricular construtivista entre os professores formadores, sem grandes variações entre os tempos de atuação no ciclo de vida profissional. Esses resultados contradizem o que Praia e Cachapuz (1994) identificaram em sua pesquisa com professores do ensino secundário, em que independente do tempo de atuação e da área que atuavam, aqueles professores apresentam uma visão empirista-indutivista de Ciência.

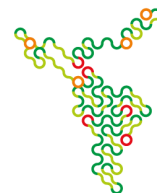


Porém, estamos cientes dos limites de uma análise como esta, especialmente porque foca um grupo de professores formadores de uma única instituição. Entretanto, avaliamos que, apesar dessa limitação, esses resultados podem expressar uma tendência em outros contextos formativos.

Por fim, entendemos que esse estudo, possa contribuir nas discussões acerca da formação continuada de professores formadores para que identifiquem as crenças curriculares que apresentam em sua atuação docente e seu possível impacto na formação inicial de futuros professores de Ciências e Matemática que atuarão na Educação Básica. Isso corrobora a proposta de Estévez-Nenninger e colaboradores (2014) que apontam que a formação continuada e valorização das experiências profissionais são importantes para alteração das crenças dos professores.

Referências

- BATISTA, S. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. **Revista @ambienteeducacao**. v. 1, n. 1, p. 1-8, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/indez.html>. Acesso em 25 de maio 2012.
- BOLZAN, D.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na Educação Superior: construção e tessituras da profissionalidade. **Educação**, PUC, Porto Alegre, RS, ano XXIX, v. 60, n.3, p.489-501, set./dez. 2006.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M.; PRAIA, J. VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- ESTÉVEZ-NENNINGER, E. H, VALDÉS-CUERVO, A. A., ARREOLA-OLIVARRÍA, C. G.; ZAVALA-ESCALANTE, M. G. Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.6, n.13, p.49-64, 2014.
- FUNDA SAVASCI-ACIKALIN. Teacher beliefs and practice in science education. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, v.10, i.1, article 12, p. 1-12, jun., 2009.
- GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**, v.7, n. 2, p.125-153, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre Artmed, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2 ed., Portugal: Porto Ed., 1995, p.31- 62.
- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.



MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul., 2006.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p.307-332, 1992.

PALMA, S. Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.8, n.2, p.505-526, 2009.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, F. Un analisis de las concepciones acerca del conocimiento científico de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria. **Revista Investigación y experiencias didácticas**. v.12, n3, p.350-354, 1994.

PORLÁN, R. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. **Enseñanza de la ciencia de la tierra**, v. 3, n.1, p.7-13, 1995.

RAMÍREZ, E. **Concepciones curriculares del profesorado de Física y Química en formación inicial**. Tese (Doutorado em Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales: un Enfoque Interdisciplinar). Universidade de Sevilla, Facultad de Ciencia de la Educación, Sevilla, 2005.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIVEIRO, A. Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de Ciências: reflexões a partir de um curso de Licenciatura. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.



EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS EGRESSOS DE UM MESTRADO INTERDISCIPLINAR

Davilene Souza Santos¹
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa²

Resumo: Esta pesquisa verificará a continuidade dos estudos acadêmicos e científicos dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), criado em 2011, na Universidade Federal da Bahia, que conta com 135 egressos, titulados entre 2013 e 2020. O programa possui quatro linhas de pesquisas que abrangem desde a gestão e formação universitária, até aspectos sociais, de promoção a saúde na universidade e temas sobre a cultura e bases históricas da universidade. Com essa amplitude de temas, buscamos identificar se os egressos avançaram em suas pesquisas a partir desse curso interdisciplinar. Como procedimento metodológico, efetuamos um levantamento bibliográfico acerca do termo interdisciplinaridade e a expansão da área, que surge na pós-graduação brasileira a partir de 1999, com a criação da área Multidisciplinar, posteriormente alterada para Interdisciplinar, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A partir da teoria, adotamos uma abordagem quali-quantitativa, realizando a coleta de dados através do Currículo Lattes dos egressos do PPGEISU, com o intuito de observarmos se a passagem pelo programa contribuiu para a continuidade dos estudos científicos. Considerando que há um percentual elevado de egressos que são servidores da própria universidade em que está inserido o PPGEISU, buscamos verificar se a formação *stricto sensu* despertou o interesse pela continuidade na formação acadêmica e científica. Como resultado obteve-se que, aproximadamente 85% dos egressos não ingressaram no doutorado, apenas 15,5% deram continuidade aos estudos, alguns já tendo concluído o doutorado, e outros ainda em andamento, ou seja, o percentual de egressos que deram continuidade a sua formação acadêmica ainda é baixo.

Palavras-chave: Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Mestrado Interdisciplinar. Estudos sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. Egressos.

CONTINUING EDUCATION OF EGRESSES FROM AN INTERDISCIPLINARY MASTERS

Abstract: This research will verify the continuity of academic and scientific studies of the graduates of the Graduate Program in Interdisciplinary Studies on the University (PPGEISU), created in 2011, at the Federal University of Bahia, which 135 graduates, graduated between 2013 and 2020. The

¹ Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA); servidora da Universidade Federal da Bahia, Salvador – Bahia.

² Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Ciência da Informação (UFBA), professora Titular da UFBA, Salvador – Bahia.



program has three lines of research ranging from university management and training, to social aspects, health promotion at the university and themes on the university's culture and historical bases. With this breadth of themes, we seek to identify whether graduates have advanced in their research from this interdisciplinary course. As a methodological procedure, we carried out a bibliographical survey about the term interdisciplinarity and the expansion of the area, which appears in the Brazilian Post-Graduation in 1999, with the creation of the Multidisciplinary area, later changed to Interdisciplinary, in the Coordination for the Improvement of Level Personnel Superior (Capes). Based on theory, we adopted a qualitative approach, conducting data collection through the Lattes Curriculum of PPGEISU graduates, in order to observe whether the passage through the program contributed to the continuity of scientific studies. Considering that there is a high percentage of graduates who are servants of the university in which the PPGEISU is inserted, we seek to verify whether the *stricto sensu* training has aroused interest in continuing academic and scientific training.

Keywords: Post-Graduation *Stricto Sensu*. Interdisciplinary Master. University studies. Federal university of Bahia. Graduates.

Introdução

Esse artigo tem por objetivo investigar a educação continuada dos egressos do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse programa conta atualmente com 135 egressos aptos a ingressarem no curso de doutorado, e apresenta um percentual significativo de discentes que desempenham suas atividades profissionais em Instituições de Ensino Superior (IES), seja da esfera pública federal ou privada.

A pesquisa possui caráter descritivo e de natureza aplicada, por meio de uma abordagem qualitativa como forma de análise e apresentação dos resultados. Adota-se como instrumento de coleta de dados a observação sistemática do Currículo Lattes disponibilizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFBA, assim como a realização de levantamento bibliográfico acerca da interdisciplinaridade e da área multidisciplinar, conforme adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para área do conhecimento em que se insere o Programa de Pós-Graduação analisado.

A análise dos dados revelou que um percentual significativo dos egressos, aproximadamente 85% não ingressou no doutorado, evidenciou-se, portanto, que apenas 15,5% dos egressos de fato deram continuidade aos estudos, alguns já tendo concluído o doutorado, e outros ainda em andamento.



Por outro lado, o levantamento traduziu uma característica relevante de um curso interdisciplinar, que foi a participação efetiva de dois docentes em orientações de alunos. Nessa perspectiva, Pereira e Nascimento (2016, p. 212) destacam que, “[...] o principal resultado das práticas interdisciplinares é o processo de integração dos conhecimentos ou das metodologias de duas ou mais disciplinas para produzir uma compreensão mais abrangente de um problema que não pode ser respondido por uma só disciplina, produzindo novos conhecimentos”.

A partir desse entendimento, os dados revelam que discentes orientados por dois docentes, da mesma área ou não, ingressaram em maior número no doutorado, diferentemente dos discentes orientados por um único docente, mostrando com isso a importância da orientação compartilhada, da aproximação de metodologias e de áreas, de modo que o ganho efetivo dos discentes ficou revelado pela educação continuada desses.

Um Mestrado Interdisciplinar na Universidade Federal da Bahia

O movimento da interdisciplinaridade se inicia no Brasil a partir das investigações realizadas pelo pesquisador Hilton Japiassu na década de 1970, por meio da obra *Interdisciplinaridade e a patologia do saber* (1976), que busca traduzir a interdisciplinaridade em sua epistemologia, seguido pela pesquisadora Ivani Fazenda no final dessa mesma década, que se envolve com a temática por um viés pedagógico e metodológico, em que publica a obra *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* (1979).

Ao longo de vários anos, esses pesquisadores desenvolvem estudos e formam pessoal de nível superior alinhados com essa temática, no entanto, somente no final da década de 1990 a Capes cria uma área do conhecimento nomeada como Multidisciplinar e posteriormente alterada para Interdisciplinar em 2008, diante das diferenças que circundam essas duas nomenclaturas e seus conceitos, no que compete os seus aspectos estruturantes. Dessa forma, a criação dessa nova área contempla a instauração de diversos cursos de Pós-Graduação, um anseio da comunidade acadêmica e científica e da sociedade em geral (PEREIRA; NASCIMENTO, 2016).

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) foi criado em 2011, na UFBA, e se encontra classificado com a nota três na avaliação quadrienal publicada em 2017 da Capes. No primeiro trimestre de 2021 apresenta um total de 135 alunos aptos a ingressar no curso de doutorado, visto que estão com status de concluído, em



homologação ou defendido o curso, o que permite a esses egressos participarem de processo seletivo, e dessa forma darem continuidade aos estudos.

O PPGEISU oferece quatro linhas de pesquisas que perpassam pelos Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Desenvolvimento Nacional e Universidade; Qualidade de Vida e Promoção da Saúde na Universidade; Gestão, Formação e Universidade, e a quarta linha que abrange a Cultura e Bases Históricas e Conceituais da Universidade. Rocha e demais autores (2019, p. 2), em pesquisa realizada no ano de 2018, que buscou levantar os trabalhos dos egressos para o final do curso, ficou evidenciada:

[...] uma tendência à concentração dos trabalhos em duas áreas temáticas, quais sejam, “Ensino superior”, com ênfase nos estudos sobre diversos cursos, e “Relação Universidade-sociedade”, através de projetos de extensão universitária. Em menor número, destacam-se os trabalhos sobre “Política e Gestão Universitária” e “Universidade e Cultura”.

Por se tratar de um programa interdisciplinar, apresenta docentes de diversas áreas do conhecimento entre os permanentes e colaboradores, todos com título de doutor (a), e em sua maioria estão relacionados a mais de uma linha de pesquisa do programa, o que permite a aceitação de discentes que naveguem por diversas temáticas dentro do escopo da Universidade e suas características.

Contudo, diante dessa diversidade de linhas de pesquisa, da qualificação e produção dos docentes, o programa ainda não atendeu aos requisitos necessários para implantação do curso de doutorado. Esse dado revela que a alternativa para os egressos do PPGEISU, ao desejarem cursar o doutorado, é buscarem processos seletivos em outros programas, seja da mesma instituição, UFBA, ou mesmo em outras instituições na cidade de Salvador, ou ainda em outros estados.

Percurso metodológico

A pesquisa se apresenta de natureza aplicada, em que pese à análise de dados acadêmicos de discentes de um mestrado interdisciplinar com vistas a contribuir com a avaliação do impacto desse curso na educação continuada dos egressos. Dessa forma, a pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, que de acordo com Fonseca (2002, p. 20) “[...] a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”, associando a essa abordagem, acrescenta-se o levantamento bibliográfico que compete à interdisciplinaridade e acerca dos cursos *Stricto Sensu* na área Interdisciplinar da Capes.



A coleta de dados ocorreu por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Universidade Federal da Bahia, e da observação sistemática do Currículo Lattes dos egressos disponibilizados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Após a verificação dos nomes e quantitativo de discentes egressos do Curso de Mestrado do PPGEISU no SIGAA, passou-se a realizar a observação sistemática no Currículo Lattes com o intuito de coletar dados como, discentes que ingressaram em curso de Doutorado, as respectivas instituições, ano de ingresso e a atuação profissional à época do curso de Mestrado, para identificarmos os discentes que se inseriam na educação superior, portanto, estariam de algum modo buscando compreender o seu universo.

Considerando que os alunos com *status* de “defendido”, ou seja, que já tenham apresentado o seu trabalho de conclusão de curso, no caso do mestrado, a dissertação, e tendo obtido êxito, se encontra apto a ingressar em um doutorado com a ATA da sessão de defesa, ampliou-se o escopo da investigação para contemplar os alunos que estão com *status* de “defendido” e *status* de “homologação”. Este último se refere aos alunos que estão no aguardo da expedição de diploma, aqueles que já cumpriram todas as exigências para obterem o título de mestre.

Para fins metodológicos, optamos por incluir no ano de 2020 os alunos que estão com *status* de concluído, ou seja, estejam com diploma emitido; os alunos com *status* em homologação, que aguardam emissão de diploma e os alunos que possuem o *status* de defendido, visto que essa condição possibilita a participação em seleção para ingresso no doutorado, munido de documento comprobatório da defesa do mestrado.

Os dados foram analisados por meio da plataforma Microsoft Excel, que possibilitou a inserção das informações obtidas em planilhas, de modo que as funções da ferramenta permitiu classificar, filtrar, somar e confeccionar gráficos para melhor compreender as diversas categorias de análises atribuídas nessa investigação.

Análise e discussão dos dados

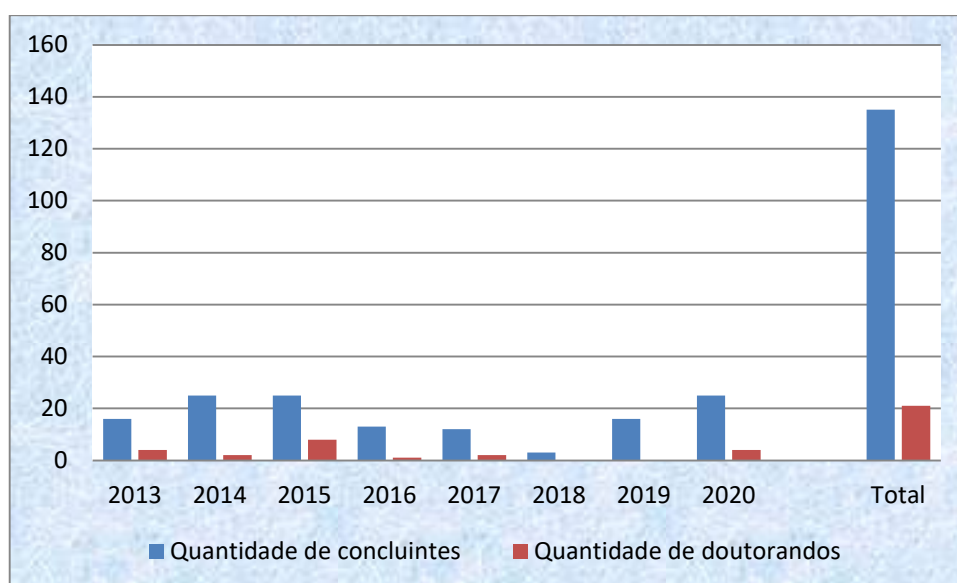
O PPGEISU apresenta um total de 135 alunos com defesa concluída, sendo que desse quantitativo, 100 discentes são do sexo feminino e 35 do sexo masculino, o que demonstra uma predominância das mulheres que ingressaram no mestrado. O levantamento no Currículo Lattes desses egressos revelou que apenas 21 alunos estão com o doutorado concluído ou em andamento, o



que indica que aproximadamente 15,5% dos alunos que cursaram o mestrado no PGEISU ingressaram no doutorado. Desses alunos, seis estão com o doutorado concluído e os outros 15 estão com o doutorado em andamento.

No Gráfico 1 apresenta-se o quantitativo de alunos egresso por ano, para que dessa forma seja possível dimensionar os anos de conclusão do mestrado com o quantitativo de egressos no doutorado.

Gráfico 1: Concluídos X Doutorandos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Já no Gráfico 2, observa-se que os discentes orientados no mestrado por dois docentes, especificamente, alcançaram o doutorado em maior quantidade, na ordem de 11 alunos, para um total de 21 discentes que concluíram ou estão com o doutorado em andamento. Por outro lado, dez deles foram orientados por um único docente. Nessa perspectiva, percebe-se que dos alunos egressos no ano 2013, quatro deles ingressam no doutorado, e que três deles foram orientados por dois docentes, e apenas um por docente único.

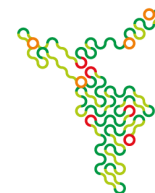
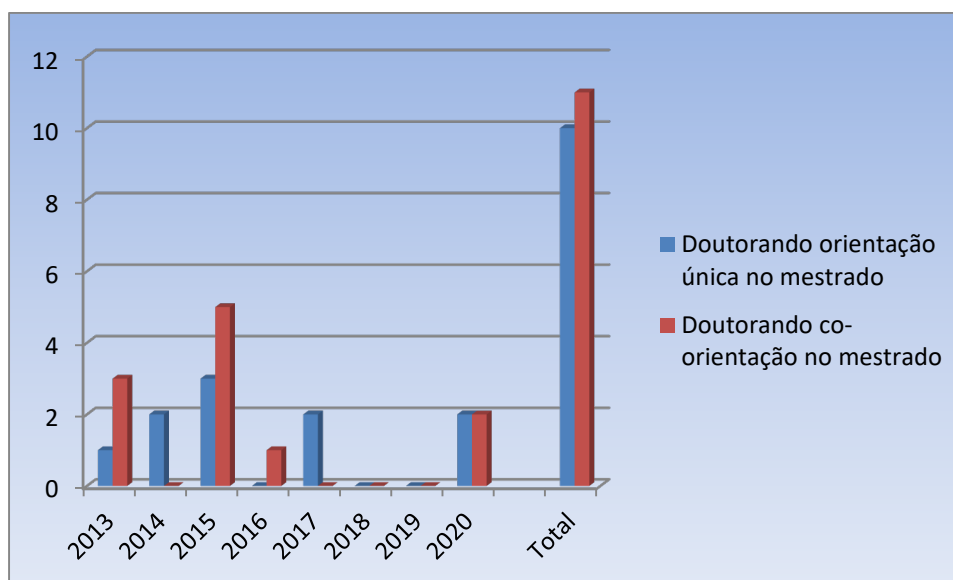


Gráfico 2: Doutorandos e orientações no mestrado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

O ano de 2015 apresentou um número expressivo de alunos que estão com o doutorado concluído ou em andamento. Do total de oito alunos nessa condição, cinco deles foram orientados no mestrado também por um co-orientador. Nesse mesmo ano também observamos que houve uma quantidade uniforme quanto a alunos com orientação única e com co-orientação, em que apresentou 11 alunos para ambas as condições, sendo que do total de 25 alunos, em três deles não foram encontrados dados relativos ao mestrado nos Currículos Lattes.

No ano de 2016, o único discente que se encontra com o doutorado em andamento foi orientado no mestrado por meio de orientação e co-orientação, o que demonstra que uma parceria dessa natureza tem sido bem aproveitada pelos alunos no que compete a continuidade dos estudos, visto que a co-orientação tende a ampliar a visão estudantes em diversas frentes.

Por outro lado, os anos de 2014 e 2017 apresentaram cada um deles, dois alunos que deram continuidade aos estudos, e que foram orientados por um único docente, o que também representa que não somente a co-orientação tem sido bem absorvida, mas também uma única orientação pode incentivar de sobremaneira o percurso acadêmico dos discentes.

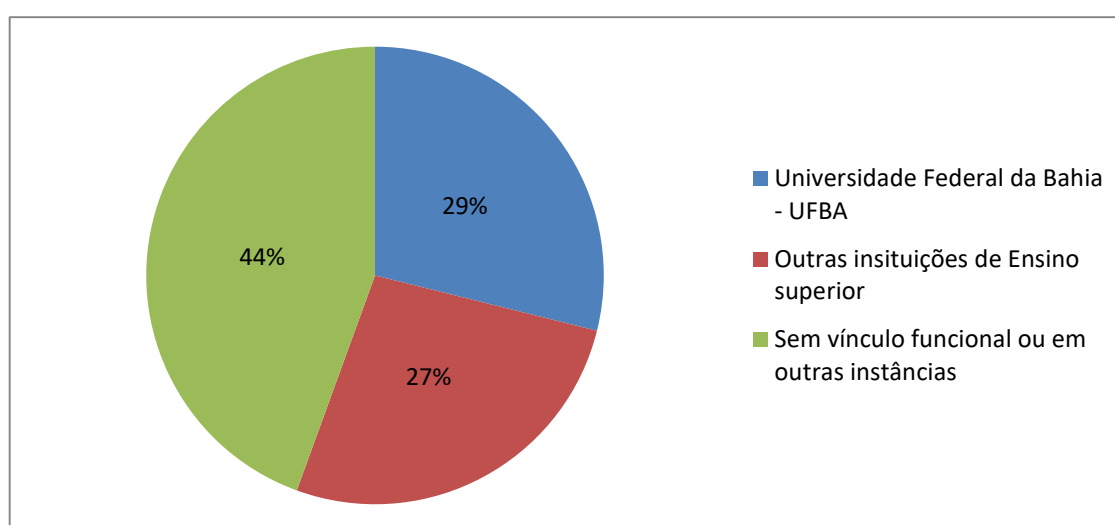
Os anos de 2018 e 2019 não apresentaram alunos egressos que tenham sido aprovados em seleção de doutorado, contudo, o levantamento revela que nos anos de 2020, três discentes ingressaram no doutorado, sendo que no mestrado dois deles foram orientados com co-orientação e



um com orientação única. Observamos ainda que um aluno que está com *status* em homologação, ou seja, aguardando diploma, tendo defendido a dissertação de mestrado em 2020, também já ingressou no doutorado, sendo que no mestrado também foi orientado por um único docente.

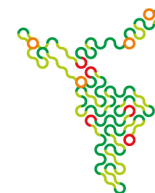
No Gráfico 3 apresenta-se o percentual de discentes e os seus devidos vínculos, seja com a UFBA, outras Instituições de Ensino Superior (IES), ou mesmo aqueles que não apresentaram vínculo funcional no período da conclusão do curso de mestrado. Nessa última categoria foram incluídos os discentes que não são servidores de nenhuma IES, e sim de outras instâncias administrativas, como servidores dos mais diversos municípios baianos ou mesmo da esfera estadual. Além disso, ainda nessa última categoria, acrescentamos os discentes que apresentaram vínculos com instituição das mais diversas, tais como hospitais e escolas particulares da educação básica.

Gráfico 3: Atuação profissional dos discentes



Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Ao analisar o Gráfico 3, observa-se que o percentual de discentes que possuem vínculo com alguma IES, seja a UFBA ou outra instituição, é superior aos discentes que não possuem vínculos funcionais ou apresentaram vínculo com outra instituição fora do escopo da educação superior. Os discentes que se apresentaram com dados profissionais relacionados à UFBA foram da ordem de 39 alunos, o que perfaz um percentual de 29% do universo da investigação, ou seja, 135 discentes, entre concluídos, em homologação ou defendidos.



Por outro lado, 36 discentes informaram a atuação profissional em outras IES, no Currículo Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Esse quantitativo equivale a 27% do total analisado. Ao verificarmos esses dados, percebe-se uma expressiva participação, em torno de 56%, de servidores de IES em um curso de mestrado que tem como campo de investigação a Universidade e os seus mais diversos ramos de pesquisa.

Observa-se, no entanto, que o quantitativo de discentes que apresentaram outros tipos de vínculo funcional no período em que cursavam o mestrado, foi na ordem de 60 alunos, o que representa um percentual de 44%. Contudo, pontuamos que nessa classificação incluem-se os alunos bolsistas, aqueles sem vínculo empregatício permanente e outros que apresentaram vínculos diversos.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a educação continuada dos egressos do curso de mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, ainda se apresenta com um baixo percentual, considerando que foram identificados 135 egressos aptos a ingressarem no curso de Doutorado, e que apenas 21 egressos do mestrado ingressaram no doutorado, ou seja, um percentual de 15,5%.

Por outro lado, as orientações realizadas por dois docentes geraram bons frutos, visto que do total de egressos que finalizaram ou estão com doutorado em andamento, a quantidade foi superior aos números de discentes orientados por um único docente. Esse dado retrata o que de fato dever ocorrer em um curso interdisciplinar, em que se deve observar essa confluência de metodologias e abordagens.

Já na verificação do vínculo profissional desses egressos, foi observado que um total de 56% possui vínculo com alguma Instituição de Ensino Superior (IES). Dessa forma, 39 egressos, ou seja, 29% do total possui vínculo com a própria instituição de ensino em que o programa está vinculado, a UFBA. Já os egressos que possuem vínculo com outras IES, se apresentaram em um total de 36 egressos, perfazendo um percentual de 27%.

Um percentual expressivo foi identificado no que compete aos egressos que possuem vínculo com outras instituições, diferentes das IES, ou mesmo que não informaram vínculo profissional. Do total de 135 egressos, um percentual de 44%, ou seja, 60 egressos estão vinculados a outras instituições, ou não possuem vínculo profissional. Esse dado demonstra que há um interesse de várias



áreas em um programa interdisciplinar que versa sobre a instituição universitária, em suas mais diversas vertentes.

O fato do PPGEISU ainda não ter um curso de doutorado, de algum modo, pode interferir nesse percentual de egressos do mestrado que ingressaram no doutorado, visto que, caso o programa já tivesse um curso de doutorado, possivelmente esses egressos optariam em dar continuidade às suas investigações no próprio programa. Inferimos essa reflexão, dada à aproximação que os discentes já teriam com os seus orientadores, e, portanto, seria mais viável o ingresso de alguns discentes no doutorado, além da continuidade da pesquisa iniciada no mestrado, nem sempre possível na adequação a outro programa. Dessa forma, esse levantamento tende a ser novamente executado no futuro, quando o PPGEISU já tiver o doutorado implementado, como forma de identificar se realmente ocorreu o retorno de alguns desses egressos do mestrado, para cursarem o doutorado.

Referências

BARROSO, Patrícia. **Perfil dos egressos e suas percepções acerca do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade**. Dissertação - (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22241>. Acesso em: 14 maio 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

PEREIRA, Elvio Quirino; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A Interdisciplinaridade nas Universidades Brasileiras: trajetória e desafios. **Revista Redes**. Santa Cruz Sul. v. 21, n. 1, p. 209-232, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/193880011.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ROCHA, Marcelo Nunes Dourado et. al. Análise da produção do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia. VIII CONINTER - CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. 8. 2019, Maceió. **Anais [...]**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2019/180464-analise-da-producao-do-programa-de-pos-graduacao-em-estudos-interdisciplinares-sobre-a-universidade-da-universida/>.
Acesso em: 24 mar. 2021.



O CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES

Priscilla Semonetti Pizzetti¹
Matheus Felisberto Costa²

Resumo: O presente trabalho analisa a relação entre a situação político-econômica atual do Brasil e suas inferências sobre as universidades. Destacamos, no presente tempo histórico brasileiro, os recentes ataques do atual governo federal ao campo da educação como um todo, e, em especial, ao ensino superior. Pontuamos os cortes nos orçamentos das instituições federais de ensino superior e no financiamento das pesquisas e bolsas dos programas de pós-graduação. Advertimos que essas políticas econômicas, determinadas pelo ideário neoliberal, não são exclusivas deste tempo, estando presentes pelo menos nas últimas três décadas. A ideologia neoliberal está pautada, dentre outras coisas: na redução drástica do aparelho de Estado, com um intenso processo de privatização de empresas estatais e serviços públicos, abertura ao capital estrangeiro, redução de tarifas alfandegárias e terceirização de contratações. As universidades, como parte da sociedade e de seu modo de produção, estão submergidas a estas contradições, sobretudo aquelas acirradas pelo capital financeiro. Desse modo, enfatizamos: a desvinculação do ensino superior à educação básica; a práticas de privatização de seu orçamento; à lógica do produtivismo exacerbado e a desigual distribuição orçamentária de seus cursos ou áreas de pesquisa.

Palavras-chave: Educação; Universidade; Neoliberalismo; Capital Financeiro.

THE BRAZILIAN POLITICAL SCENARIO AND ITS IMPLICATIONS FOR UNIVERSITIES

Astract: This paper analyzes the relationship between the current political and economic situation in Brazil and its inferences about universities. We highlight, in the present Brazilian historical time, the recent attacks of the current federal government in the field of education as a whole, and, in particular, in higher education. We noted the cuts in the budgets of federal institutions of higher education and in the funding of research and scholarships for graduate programs. We warn that these economic policies, determined by the neoliberal ideology, are not exclusive to this time, being present at least in the last three decades. The neoliberal ideology is based, among other things: on the drastic reduction of the State apparatus, with an intense process of privatization of state companies and public services, opening to foreign capital, reduction of customs tariffs and outsourcing of contracts. Universities, as part of society and its mode of production, are immersed in these contradictions, especially those that are compounded by financial capital. Thus, we emphasize: the disconnection of

¹ Licenciada em Educação Física (UNESC). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma – SC – Brasil.

² Licenciado em Ciências Sociais (UFSC). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista PROSUC/CAPES. Criciúma – SC – Brasil.

O trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



higher education from basic education; the practices of privatizing its budget; the logic of exacerbated productivism and the uneven budget distribution of its courses or research areas.

Keywords: Education; University; Neoliberalism; Financial Capital.

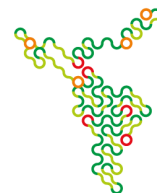
Introdução

O ano de 2019 iniciou com ampliação das perversidades para o financiamento das políticas públicas no Brasil. Sistemáticamente, ocorreram uma série de cortes nos orçamentos dos setores sociais, sobretudo nas políticas voltadas à educação e saúde. A força algoz do neoliberalismo de mercado passa a ressoar no Palácio do Planalto com mais fôlego, inclinando ao Estado brasileiro uma série de políticas de desfinanciamento do setor público. Nesse processo, “O segundo maior corte ficou com o MEC (Ministério da Educação), que terá menos R\$ 348 milhões para gastar neste ano” (CARAM, 2019, p. 1):

A redução de recursos na área da Educação levou a uma onda de protestos em maio. No mesmo mês, a equipe econômica anunciou o desbloqueio de parte da verba do ministério da área. Agora, voltou a fazer um corte na Educação. No total, foram bloqueados neste ano R\$ 6,2 bilhões da pasta, quase 25% do orçamento para o ano. É o maior corte da esplanada dos ministérios (CARAM, 2019, p.1).

Os ataques aos setores sociais e ao financiamento de suas políticas fazem parte da longa trajetória do Estado brasileiro. Historicamente, em linhas gerais, o que se têm vivenciado é uma subpriorização do financiamento das políticas sociais, principalmente aquelas voltas aos mais pobres. Os projetos políticos hegemônicos no Brasil buscaram viabilizar os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante. Dessa forma, garantindo a manutenção das estruturas patrimonialistas e os privilégios do domínio da servidão.

Do ponto de vista legal, foi somente com a Constituição Federal de 1988 e suas garantias sociais mínimas de direito a todos, com o devido esforço do Estado, que materializou-se a possibilidade de se avançar caminho de um país com viés nos direitos humanos (BRASIL, 1988). Infelizmente, grande parte dos sonhos depositados na Carta Magna não se concretizaram. Ademais, o pacto estabelecido pelos deputados e senadores constituintes, além dos acordos com os poderes Executivo e Judiciário, e claro, a classe dirigente, no intento de redigir-se a sétima e mais avançada constituição que o Brasil já teve, mostra, na contemporaneidade, firmes sinais de seu esgotamento (LOBATO, 2016).



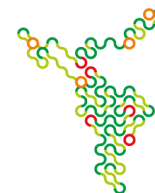
De acordo com Saviani (2008), o que ocorre no Brasil é uma intensa descontinuidade das políticas educacionais implementadas no âmbito dos governos. Como há em curso um visível projeto de desconstrução das políticas implementadas pelos governos de Lula e Dilma (2003-2016), notoriamente com um caráter de subserviência ainda maior aos interesses do grande capital financeiro nacional e internacional. O governo brasileiro e, em especial, a gestão do Ministério da Educação, tem deliberado pelo achatamento das verbas à educação pública superior e o recuo nos recursos as pesquisas e bolsas dos programas de pós-graduação.

O problema no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como ações dos governos relacionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente (CARA, 2019, p. 27).

Neste complexo, é preciso considerar que as políticas sociais, no quadro complexo político-econômico nacional, demonstra que há reflexos que consistem na necessidade de se apontar que em nenhuma abordagem analítica será competente o bastante para compreendê-la se não for considerado o escopo histórico-particular da objetivação, reiteração e reprodução de sua formação social. Neste caso, precisamos explicitar o processo histórico brasileiro do modo de reprodução de sua formação social nas políticas brasileiras, para podermos compreender como as implicações se inter-relacionam no processo formação da universidade.

A grande política educacional dos governos é hoje dificilmente separá-las das agendas dos grandes grupos empresariais atuantes na educação. Em comum, antes e agora, a não participação dos sujeitos escolares nos processos de tomada de decisão que os afetam. O canto da sereia dos reformadores da educação é a flexibilização dos sistemas de ensino, que poderiam oferecer uma educação “à lá carte”, mais produtiva e “diversificada”. No entanto, ao nos aproximarmos da escola real percebemos que essa receita está mais para *junk food*. Ainda que apresentada em uma embalagem cintilante, é veementemente rejeitada pelos sujeitos da instituição escolar, especialmente pelos (as) estudantes. (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2019, p.193-194)

Destarte, há efetivamente uma relação proveniente entre a aglutinação empresarial, e, por isso, o próprio mecanismo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. É importante entender que esse movimento trabalha em uma unidade, isto é, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2014). E que, conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, tanto por parte do próprio “corpo” de como pensar a



educação, e assim, as suas práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Todavia, consistindo nos tais movimentos essa necessidade de afirmação de um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. Por isso, as ações que são apresentadas no cenário político brasileiro, são mudanças sob tais limitações, apriorística e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir parte difusas da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Por fim, pretendemos neste trabalho analisar as implicações do cenário político brasileiro nas universidades, pensando as condições estruturais do Estado brasileiro, sobretudo na dimensão econômica e seu domínio sobre a universidade e a produção do conhecimento. Quais são as implicações que avessam a totalidade de construção e ação desta. No mais, apontamos os pontos mais relevantes que procedem da constituição na formação das universidades na contemporaneidade. O trabalho foi constituído de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

As implicações sobre as universidades

O neoliberalismo está assentado nas práticas antidemocráticas; a ética pós-moderna reforça o personalismo político brasileiro, tendo um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as ideias de terceiro setor e de comunidade solidária, isto é, com a transferência das responsabilidades do setor público para benemerência dos ricos com relação aos pobres, fortalecendo a tradição assistencialista da sociedade brasileira. Como é o caso das oportunidades da crise geraram o golpe e continuam dando chance a toda sorte de investidas de classes, frações e grupos exploradores e dominantes, antigos e novos. Sob o neoliberalismo:

Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga (IANNI, 1998, p. 28).



Neste sentido, no modo de reprodução da sociedade, necessário ao quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os segmentos, incluindo o da educação, como é o caso do próprio processo histórico brasileiro, que sucessivamente se repete no cenário atual, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido à educação a um artifício econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária, deixando-a mercê das agendas dos grandes grupos empresariais que operacionalizam, de forma estratégica as reformas ou contrarreformas da educação que é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, enaltecendo cada vez mais nessas instâncias os seus problemas e contradições, os tornando sempre mais intensos e graves. E assim, quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças.

A visão utilitária da universidade por parte das religiões e do Estado ante a autonomia como condição do avanço do conhecimento é outro modo de confronto histórico, exacerbado quando o próprio conhecimento diz respeito a crenças religiosas e a razões de estado. A vinculação clerical e a liberdade de pensamento; o patrocínio estatal e a autonomia inerente ao processo de conhecer: contradições que atravessam a vida individual e coletiva da universidade, nascida à sombra de poderes que ela estava inevitavelmente destinada a questionar. (SILVA, 2006, p.195)

Mesmo com a contingência exacerbada da historicidade da universidade, o movimento ocasionado pela política neoliberal e todo esse complexo de contradições continuam envolver, como é o caso da ciência e a tecnologia, submetidas às ideologias neoliberal e pós-moderna, parecem haver-se tornado o contrário. As relações são inversas à sua finalidade, em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e ilusões; em lugar de fonte libertadora das carências e genocídios. Surgem como poderes desconhecidos, incontroláveis, geradores de medo e de violência, negando a possibilidade da ação ética como racionalidade consciente, voluntária, livre e responsável, sobretudo porque operam sob a forma do segredo (o controle das informações como segredos de Estado e dos oligopólios transnacionais) e da desinformação propiciada pelos meios de comunicação de massa (CHAUI, 2001).

A criação de um “senso comum” neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos, isto não foi embora do acaso mas o resultado de um projeto que tendia a “manufaturar um consenso”, para utilizar a feliz expressão de Noam Chomsky, e para qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia mass-midiática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permita a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas (BORON, 1999, p. 10).



Neste sentido, a amenização é um modo peculiar de evitar os conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que estes negam a imagem mítica da boa sociedade sem divisões, pacífica e organizada, pois a sociedade autodeterminada é vista como perigosa para o Estado e para o funcionamento “racional” do mercado. Os conflitos e contradições trazem uma carga de perigo, crise e desordem, e a esta situação se oferece uma única resposta: a truculência das armas, repressão estatal, para as camadas populares; e o desprezo condescendente, para os opositores em geral. Em nossa sociedade, a indistinção entre o público e o privado não é uma falha ou um atraso, mas é, antes, a forma mesma de realização da sociedade e da política: não apenas os governantes e parlamentares praticam a corrupção sobre os fundos públicos, mas não há percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociabilidade coletiva, da rua como espaço comum, assim como não há a percepção dos direitos à privacidade e à intimidade. Do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado (CHAUI, 2001).

Segundo, Chaves (2019) no contexto do capitalismo financeiro, a educação deixou de ser direito social e foi transformada em serviço altamente lucrativo, favorecendo a expansão do setor privado-mercantil no Brasil. O setor privado-mercantil deve ser analisado nesse contexto global de valorização do capital, expandindo assim, o ensino superior. A financeirização do capital que se consolida o atendimento educacional via a grande empresa, cujo objetivo é declaradamente o lucro, na qual, as empresas educacionais no Brasil se constituem na lógica dos negócios, especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, *commodities* e vários outros ativos. Neste sentido, nova lógica financeira das Instituições de Ensino Superior (IES) mercantis, acompanhada de outras estratégias organizacionais na gestão delas, favorece a oligopolização do setor e são incompatíveis com os princípios que norteiam os processos educativos.

Neste sentido, é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber científico neutro, a cultura universal e o mito de um saber "objetivo", acima das contradições sociais. Com educação superior mercantilizada fica evidenciado a sua qualidade precária e seu elitismo antiquado. A universidade do capital, instituição à dominação e a mundialização do capital, com predominância financeira, a ciência e a tecnologia tornaram-se mercadorias essenciais do processo de produção e acumulação. A



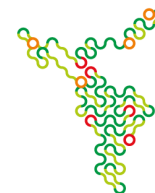
tal ideologia do saber científico neutro, a-histórico e supostamente objetivo, submetida as tendências do produtivismo naturalizado, ignora as contradições sociais que deveriam ser o alvo maior da produção científica, como se disse, custeada pelo fundo público. (SGUISSARDI, 2010).

Esse produtivismo naturalizado se concentra em ideias alienantes, obscurecendo qualquer forma de indagação acerca. Dessa forma, aceita-se a avaliação da universidade sem a devida consideração dos Ensino Fundamental e Médio; a submissão das instituições de ensino superior a ser avaliado pelo número de títulos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de seus profissionais, além do números de publicações; a divisão desigual dos números de financiamento as diferentes áreas e a sua “relevância” social discutível; à aceitação aos processos parciais ou totais de privatização ou terceirização de suas atividades ou recursos (CHAUI, 2001).

Contudo, porque não questionamos esse processo? Há uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplos setores da sociedade de que não existe outra alternativa. Como apontou Meszáros (2014) no vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da ideologia neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista. De acordo com Boron (1999, p. 11) que “remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e “reconvertido” pelos ideólogos”. Caracterizando, assim, estar a par de um sinal involuído e antidemocrático. Portando, perpassando a universidade que em seu seio como instituição democrática e diante dessas ações se aumentar a desigualdade econômica e social e para esvaziar de todo conteúdo as instituições democráticas.

Considerações finais

É necessário compreender e expor este espectro que ronda a educação e que está cada vez mais imbricada nas inter-relações do processo histórico, empobrecendo a educação e assim, a formação do gênero humano. Mediante o intenso processo de ataques que a educação sofre, precisamos, diante dos movimentos, a contínua resistência. Mantendo a constantemente luta por escolas e universidades democráticas, inclusivas, laicas e para todos, com a liberdade para defender e propor projetos educacionais, radicalmente democráticas ante o que se avista hoje, ou seja, o acirramento dos problemas e contradições. A expansão do capital é uma necessidade imanente a este modo de produção e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação entre capital e trabalho. Consequentemente, se repete no cenário atual, as



políticas educacionais das forças hegemônicas que têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária, deixando-a mercê das agendas dos grandes grupos empresariais da educação, sendo esta marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público.

Referências

- BORON, A. Os "novos Leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-67.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARAM, B. Novo bloqueio Orçamento atinge R\$ 348 milhões da educação. Folha de S. Paulo: Brasília, 30/07/2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/novo-bloqueio-do-orcamento-atinge-r-348-milhoes-da-educacao.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAVES, V. L. J. O ensino superior privado mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO F. **Educação contra a barbárie: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.
- IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 12(2), v.12, n. 2, 1998.
- LOBATO, L. D. V. C. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, dez. 2016, v. 40, n. Especial, p. 87-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042016000500087&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 fev. 2020.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, PUC, jun. 2008, n. 24, p. 7-16.
- SILVA, F. L. Universidade: a idéia e a história. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, abr. 2006.
- SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.



PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA (2015-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Morgana Bada Caldas¹
Gislene dos Santos Sala²
Gildo Volpato³

Resumo: O Plano Municipal de Educação – PME (2015-2024) de Criciúma foi elaborado com a mobilização da sociedade e é composto por 21 metas e 250 estratégias que tratam sobre todos os níveis da educação no âmbito municipal. O objetivo deste trabalho consiste em analisar as perspectivas para a Educação Superior no Município de Criciúma a partir da análise documental das metas 12 e 13 do referido Plano. O artigo foi estruturado em três partes principais: a primeira apresenta o processo de elaboração do PME de Criciúma, contextualizando seus aspectos legais à luz dos preceitos determinados pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); a segunda aborda a importância da Educação Superior para o desenvolvimento regional; e a terceira parte, por sua vez, é dedicada à exposição da análise documental das metas 12 e 13 do PME. A partir do referencial teórico exposto, principalmente, em Zabalza (2004), Serra, Rolim e Bastos (2018), Chauí (2003) e Moraes e Torriglia (2003), foi possível identificar três perspectivas principais para a Educação Superior em Criciúma, quais sejam: 1) a ampliação de matrículas; 2) a permanência dos estudantes; e 3) o aumento da qualidade. Por fim, concluímos que, embora o PME manifeste intenções pertinentes para esse nível educacional, a efetivação de tais perspectivas só será possível por meio do empenho de recursos públicos, lacuna evidenciada na redação da meta que aborda o financiamento da educação, o que pode comprometer a eficácia da política pública.

Palavras-chave: Educação Superior. Planos de Educação. Perspectivas. Desenvolvimento regional.

Municipal plan for the education of Criciúma (2015-2024): perspectives for higher education

Abstract: The Municipal Education Plan - PME (2015-2024) of Criciúma was developed with the mobilization of society and is composed of 21 goals and 250 strategies that deal with all levels of education at the municipal level. The objective of this work is to analyze the perspectives for Higher Education in the Municipality of Criciúma from the documentary analysis of goals 12 and 13 of that Plan. The article was structured in three main parts: the first presents the process of preparing the SME in Criciúma, contextualizing its legal aspects in the light of the precepts determined by the National Education Plan - PNE (2014-2024); the second addresses the importance of Higher Education for regional development; and the third part, in turn, is dedicated to exposing the documentary analysis of goals 12 and 13 of the PME. From the theoretical framework exposed, mainly in Zabalza (2004), Serra, Rolim and Bastos (2018), Chauí (2003) and Moraes and Torriglia (2003), it was possible to identify three main perspectives for Higher Education in Criciúma, which

¹ Doutoranda em Educação - PPGE, UNESC, Bolsista UNIEDU/FUMDES (Pós-graduação), Criciúma/SC, Brasil.

² Doutoranda em Educação - PPGE, UNESC, Bolsista UNIEDU/FUMDES (Pós-graduação), Criciúma/SC, Brasil.

³ Doutor em Educação - PPGE, UNESC, Criciúma/SC, Brasil.



are: 1) the expansion of enrollments; 2) the permanence of students; and 3) the increase in quality. Finally, we conclude that, although the PME expresses intentions pertinent to this educational level, the realization of such perspectives will only be possible through the commitment of public resources, a gap evidenced in the writing of the goal that addresses the financing of education, which can compromise the effectiveness of public policy.

Keywords: Higher Education. Education Plans. Perspectives. Regional development.

Introdução

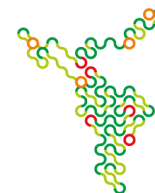
Os planos de educação são políticas públicas que têm como objetivo qualificar a educação em todas as suas etapas, níveis e modalidades. Para tanto, estabelecem as metas e respectivas estratégias que serão adotadas num determinado interregno.

A Emenda Complementar nº. 59 de 2009, alterou a Constituição Federal do Brasil de 1988 e determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (BRASIL, 2009). O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, foi elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010, que também instituiu o Fórum Nacional de Educação - FNE⁴. Doravante, foram organizadas as CONAE's municipais, regionais e estaduais que motivaram a sistematização dos planos de educação nas instâncias estaduais e municipais.

Embora os planos de educação tenham marcado presença nas discussões sobre políticas públicas educacionais no âmbito nacional, o Brasil ainda carece de pesquisas sobre esta temática, principalmente no que tange a Educação Superior, o que justifica o estudo desenvolvido neste trabalho, cujo objetivo deu-se em analisar as perspectivas para a Educação Superior no Município de Criciúma, a partir da análise das metas 12 e 13 do Plano Municipal de Educação - PME que tratam, respectivamente, sobre a “Educação Superior” e a “Qualidade da Educação Superior”.

Para tanto, o presente artigo se estrutura em três segmentos: o primeiro aborda o processo de elaboração do PME de Criciúma e suas especificidades legais; o segundo analisa a relação entre a Educação Superior o desenvolvimento regional; e, por fim, a terceira seção dedica-se à exposição da análise documental das metas 12 e 13 do PME de Criciúma à luz do referencial teórico adotado.

⁴ Tem como finalidade a coordenação das conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover as articulações necessárias entre os fóruns de educação. (BRASIL, 2010).



Planos de educação: a elaboração no Município de Criciúma

O Plano Nacional de Educação – PNE em vigor possui 20 metas, 254 estratégias e 10 diretrizes a serem atingidas até 2024, as quais garantem investimentos na educação e a valorização dos professores, contemplando desde a Educação Infantil até a Educação Superior e a Pós-graduação. Por sua força constitucional, o PNE ultrapassa governos e consiste em um planejamento que visa à melhoria da qualidade da educação do país, ampliando o acesso e promovendo a equidade. Após a aprovação do PNE (2014-2024), os estados e municípios tiveram o prazo de dois anos para elaborarem, ou reformularem, seus planos articulados ao nacional. Portanto, a soma das metas e estratégias dos planos municipais devem ser suficientes para atingir as metas e estratégias dos estaduais, que, por sua vez, possibilitem o alcance das metas nacionais.

No que se refere ao Município de Criciúma, o plano de educação foi aprovado em 1º de dezembro de 2014, pela Lei nº 6.514, com vigência para o período compreendido entre 2015 e 2024. É constituído por 21 metas e 250 estratégias integradas ao Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) e ao PNE (2014-2024), acrescentando, em relação a este, uma meta que trata sobre a saúde do profissional da educação.

O PME pertence a todos os cidadãos e sua “construção deu-se a partir da mobilização da população para se pensar/refletir a respeito de um planejamento educacional que contemplasse os anseios e desejos para a educação do Município” (CRICIÚMA, 2014, p. 12), por isso registra necessidades educacionais que vão além da oferta direta de vagas pela Prefeitura. “Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação”. (BRASIL, 2014, p. 07).

O PME de Criciúma (2015 – 2024) possui em sua estrutura o histórico sobre o Município, dados diagnósticos das metas 1 a 16 e, por fim, as 21 metas com as respectivas estratégias, das quais extraímos as metas 12 e 13 que permitem compreender a relação estabelecida entre a Educação Superior e o desenvolvimento regional, com vistas às perspectivas da educação municipal neste nível de ensino.

A educação superior e o desenvolvimento regional

Escolhemos iniciar aqui com o famigerado dizer de Toffler (1994, p. 17), para quem “toda educação brota de uma imagem de futuro”. Ora, é impossível analisar o PME de Criciúma distante



da imagem de futuro que ele projeta para o Município. O PME apresenta-se para nós como um marco referencial da perspectiva política de desenvolvimento regional, eis que este desenvolvimento não acontece dissociado das bases formativas da população.

Serra, Rolim e Bastos (2018) afirmam que desde a Idade Média, as universidades têm sido criadas para atender às exigências de suas sociedades, que diferem conforme o contexto histórico, social, político e econômico onde estão inseridas. Porém, para os mesmos autores, o papel das universidades estava adstrito a um contexto social macro e somente muito recentemente é que este foco ganhou a dimensão regional, justamente porque para todo desenvolvimento existe um inconformismo embrionário com a realidade posta pelas economias regionais, que no contexto da globalização, nem sempre se confundem com as demandas econômicas nacionais.

Logo, se a capacidade competitiva está agora concatenada com a produção de conhecimento no âmbito das singularidades regionais, o papel da universidade ganha relevância no cenário local, que demanda por inovações. Este fenômeno, chamado por Serra, Rolim e Bastos (2018) como endogeneização do desenvolvimento, é “a capacidade de organização social e política das regiões um aspecto imprescindível tanto para a operacionalização das mudanças almejadas, quanto para o desenho do seu próprio futuro”. (ibid., p. 35).

E aí que reside fundamental a compreensão das políticas governamentais, pois por elas é possível perceber a imagem de futuro que se projeta, as metas definidas pelo poder público e as estratégias que serão adotadas para alcançá-las. Nesse sentido, é preciso observar o que está expresso para compreender o que está oculto, pois nessa expectativa contemporânea de uma universidade que contribui com o desenvolvimento regional, há um aspecto retórico positivo enraizado no senso comum que nos preocupa, vejamos.

Que a qualificação profissional é inerente à formação universitária, não se discute. Porém, nesse processo destinado ao desenvolvimento econômico regional, por vezes, pode-se velar o utilitarismo a que se reduz a universidade. Segundo Zabalza (2004, p. 25) a universidade tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas, passando de um bem cultural para um bem econômico, “cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade) [...] para o qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence”.



Se a Educação Superior é concebida para uma sociedade competitiva do conhecimento, esta se torna força produtiva e ela então afasta o estudante de uma formação integral e o aproxima das exigências efêmeras do mercado. Pensar a universidade como papel estratégico para o desenvolvimento econômico, à luz da especialização e do progresso tecnológico, ao mesmo tempo em que relevante para a sustentabilidade das instituições pode, num ideal singularizado, criar condições propícias à abdicação do núcleo essencial da universidade, a formação.

A insegurança econômica, que clama por intervenções da universidade, torna precária a formação porque exclui dela o movimento interno de transformação do indivíduo quando, pela interferência da velocidade, afasta a interrogação, a reflexão, a crítica e, portanto, a elaboração do que foi experimentado em direção ao plano do conceito. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 12) define a formação como uma relação com o tempo, que introduz “alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”.

É, portanto, necessária cautela quando, para atingir as taxas de matrículas propostas pelo PNE e atender às demandas de mercado em prol do desenvolvimento regional, suprime-se o caráter formativo da Educação Superior, abreviando-se e flexibilizando-se o currículo, criando assim as condições para a oferta de cursos de baixo custo e qualidade duvidosa. É provável que, nessas circunstâncias, confunda-se o conhecimento com a informação ou reciclagem, a democratização do ensino superior com a massificação dele e o desenvolvimento regional com o atingimento das taxas e metas oficiais.

Para que as instituições de ensino superior, em especial as universidades, contribuam para o verdadeiro desenvolvimento regional e não apenas para a manutenção das lógicas de mercado, é preciso que sua atuação ultrapasse as barreiras do tecnicismo e forme profissionais para o diálogo, a reflexão e a transformação social. Mora, Serra e Vieira (2018) classificam as missões da universidade em três: a aprendizagem, a pesquisa e o **engajamento social**, definido como “o modo de envolver os recursos intelectuais, humanos e físicos da universidade no serviço à comunidade” (Ibid., p.128).

Se a Educação Superior coadunar para um saber fazer essencialmente pragmático, afastando-se do engajamento social neste mundo atordado pelo imediatismo, mesmo que criativa, ela restringe as possibilidades de uma produção crítica do conhecimento. (MORAES; TORRIGLIA; 2003). Desta



feita, é importante compreender que a Educação Superior é indispensável ao desenvolvimento regional, porém, a dimensão universitária deve ir além do caráter econômico e em direção à formação crítica do estudante, por meio da interrelação entre ensino, pesquisa e extensão, num movimento de transformação do estudante e da comunidade.

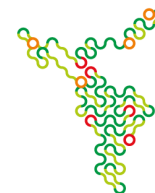
Portanto, uma análise crítica dos avanços da educação superior no Município de Criciúma compreende observá-los, ainda que aqui sucintamente, à luz das vocações históricas da universidade, sob pena de se restringir a interpretação da meta 12 e 13 ao mero atingimento dos índices governamentais. Nesse viés, apresentamos a seguir as perspectivas da Educação Superior no Plano Municipal de Criciúma (2015 – 2024) e sua análise em relação ao desenvolvimento do Município

Educação Superior no Plano Municipal de Educação de Criciúma

Nesta pesquisa nos debruçamos na análise documental das metas 12 e 13 do PME de Criciúma por considerá-lo uma fonte rica de evidências e informações sobre o contexto e os anseios da Educação Superior no âmbito municipal. A meta 12 tem como proposta apoiar a ampliação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (CRICIÚMA, 2014, p. 59). Já a meta 13 tem como proposta a elevação da qualidade da Educação Superior no Município (ibid., p. 62).

Ao analisar as metas citadas, observamos a disposição de três elementos que instrumentalizaram a categorização das estratégias, os quais traduzem as perspectivas da Educação Superior no Município, sendo eles: **1) a ampliação de matrículas; 2) a permanência dos estudantes; e 3) o aumento da qualidade.**

Sobre a primeira categoria de análise, **a ampliação de matrículas**, as estratégias 12.3, 12.12, 12.13, 12.15, 12.16 e 12.19 determinam a sua oferta e expansão a partir das seguintes propostas: oferta em cursos noturnos; acesso aos públicos historicamente desfavorecidos (campo, indígena e quilombola); levantamento da demanda a partir das necessidades para o desenvolvimento do Município; superação dos vestibulares com a seleção por processos seletivos; busca de mecanismos para ocupar as vagas ociosas; elevação do número de estudantes por professor; e incentivo à participação do público feminino, principalmente aos cursos nas áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das Ciências. Pensar em possibilidades para ampliar



a oferta da Educação Superior é positiva, uma vez que investir em educação é um dos caminhos para a promoção do desenvolvimento regional e, neste contexto, as universidades tem um expressivo poder de transformação. Serra (2018, p. 35) afirma que as universidades possuem características específicas e um reconhecido potencial e, por isso, são “consideradas não apenas como atores regionais estratégicos, mas também como ativos essenciais e inestimáveis de suas próprias regiões”.

Nessa seara, destaca-se o exposto na estratégia 12.13, ao colocar que o mapeamento da demanda para a oferta de vagas em nível superior deve ser realizado “considerando as necessidades do desenvolvimento do Município de Criciúma, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da Educação Básica” (CRICIÚMA, 2014). Há, portanto, uma evidente adequação dos planejamentos às demandas manifestas pela sociedade, o que confirma o entendimento de Zabalza (2004, p. 24), de que “o que acontece em cada instituição é muito condicionado pelo contexto político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades”.

Por conseguinte, O PME de Criciúma adota um importante mecanismo de expansão da Educação Superior: a ampliação da oferta no segmento público por meio da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, como também parcerias com instituições comunitárias por meio do incentivo com bolsas de estudos e financiamento estudantil (estratégias 12.1, 12.2, 12.4 e 12.17). As universidades têm sua histórica vocação não somente para o ensino, mas também para a pesquisa e para a articulação com a comunidade a partir de projetos de extensão. Serra, Rolim e Bastos (2018, p. 37) colocam que “é inegável que as universidades, ao proverem capital humano especializado e intensificarem progresso tecnológico, criam as condições propícias para o florescimento de economias regionais mais eficientes e dinâmicas”.

Considera-se, portanto, que o PME de Criciúma tem a intenção de que as universidades públicas e comunitárias sejam as principais responsáveis pela formação superior dos munícipes. Para isso, necessário se faz o empenho de recursos públicos capazes de garantir a concretização deste ideal. Todavia, o que se percebe nos planos de educação, tanto no nacional como no municipal, é que não há mecanismos concretos de financiamento para que as metas em Educação Superior sejam efetivadas e, nesse ponto, em que pese as boas intenções até então expressas, as perspectivas de implementação parecem distantes. Da mesma maneira, não basta aumentar o número de vagas nas instituições de Ensino Superior, é necessário ofertar condições para que os estudantes permaneçam nos cursos. As



questões pertinentes a esse tema, por sua vez, também são objeto da meta 12 e fundamentam a segunda categoria de análise: **a permanência dos estudantes.**

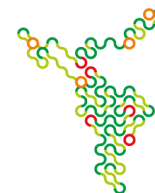
Sabe-se das dificuldades enfrentadas para conciliar o trabalho com a Educação Superior, realidade enfrentada massivamente pela maioria dos estudantes brasileiros nesse nível de ensino. Para contribuir com a redução da evasão por conta deste fator, o PME assegura o aumento do número de cursos no período noturno, a fim de que o estudante possa conciliar as atividades inerentes à formação em nível superior com as profissionais do período diurno.

O plano também trata sobre a criação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (estratégia 12.5), assegura condições de acessibilidade (estratégia 12.9), atendimento específico para as populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas (estratégia 12.12), monitoramento da ampliação no âmbito do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e do Programa Universidade para Todos – PROUNI (estratégia 12.9) e, ainda, manter e ampliar as bolsas de estudos da Prefeitura Municipal de Criciúma (estratégia 12.20).

Oliveira e Dourado (2016), ao analisar a Educação Superior no PNE (2014-2024), afirmam que ele traz um modelo para este nível de ensino que, entre outras proposições, apresenta um sistema inclusivo que supera o modelo de formação de elites. Nesta perspectiva, a Educação Superior deve ser concebida como um direito social, um bem público, por “meio de políticas públicas de expansão, inclusão e de permanência na Educação Superior”, cabendo ao Estado expandir, incluir, regular, regulamentar, supervisionar e avaliar a oferta para que a qualidade seja garantida (OLIVEIRA, DOURADO, 2016, p. 1336).

A terceira categoria de análise diz respeito ao **aumento da qualidade** da Educação Superior e é observada na redação de ambas as metas (12 e 13). Nesse sentido, as estratégias 12.3 e 13.5 relacionam a qualidade com a taxa de conclusão dos cursos de graduação, colocando como objetivo 90% para as instituições públicas e comunitárias e 75% para as privadas até 2020. Além disso, a estratégia 13.5 manifesta a necessidade de aumentar os resultados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com projeções que 60% dos estudantes obtenham 60%, ou mais, de rendimento até 2020 e 75% dos estudantes atinjam 75% de rendimento até 2024.

O PME também destaca a importância da avaliação na qualidade da Educação Superior, nas estratégias 13.1, 13.2, 13.3 e 13.4, permitindo-nos verificar que o parâmetro de qualidade da Educação Superior está relacionado, dentre outros fatores, ao atendimento dos índices oficiais



estabelecidos. Entretanto, em que pese tais índices considerarem a qualidade da educação numa perspectiva limitada, o PME também invoca elementos que aproximam a educação dos aspectos comunitários e sociais, na medida em que relaciona o aumento da qualidade da Educação Superior com os estágios curriculares, a pesquisa e a extensão universitária (estratégias 12.7, 12.10 e 12.6).

Eis a evidente atenção do PME com o desenvolvimento regional a partir dos eixos universitários da pesquisa e da extensão, igualmente defendidos por Chauí (2003) e para quem “a valorização da pesquisa na universidade exige políticas de fomento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa”, ou seja, sem fomento não se faz pesquisa. A perspectiva importante que permanece nesse ponto é a manifestação do interesse do Poder Público Municipal em fomentar à pesquisa e apoiar a extensão universitária, já que neste diapasão, também Serra, Rolim e Bastos (2018, p. 37) afirmam que elas são atribuições essenciais das universidades, pois contribuem “para o acúmulo de capital humano qualificado [...], para a geração de inovações e novas competências por intermédio das pesquisas empreendidas, e também para a transformação socioeconômica das regiões”.

Considerações finais

Sinteticamente, podemos dizer que as perspectivas da Educação Superior no Município de Criciúma, a partir da análise do PME (2015-2024), visam o alcance da ampliação do número de matrículas, a permanência dos estudantes e o aumento da qualidade neste nível de ensino.

A ampliação de matrículas e a permanência dos estudantes na Educação Superior se pretende por meio de estratégias que abrangem políticas humanísticas, processos seletivos diferenciados de vestibulares, preenchimento de vagas ociosas, mapeamento da oferta em cursos que atendam às necessidades regionais, o monitoramento da ampliação no âmbito FIES e do PROUNI e ampliação das bolsas de estudos da Prefeitura Municipal de Criciúma. Nesse aspecto, o PME também direciona que a formação superior deva acontecer, preferencialmente, em instituições públicas ou comunitárias.

Quanto a perspectiva do aumento da qualidade da Educação Superior, o PME elabora estratégias voltadas à ampliação das taxas de conclusão dos cursos de graduação, o aumento do desempenho dos estudantes no ENADE, a ampliação de parcerias para os estágios curriculares e o fomento à realização de estudos e pesquisas que articulem formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, a partir das necessidades econômicas, sociais e culturais de Criciúma. Nesta perspectiva, as



taxas de conclusão tornam-se um indicativo de qualidade, entretanto, deve-se preocupar que a democratização do ensino superior possa ser confundida com a massificação dele.

Entendemos que os objetivos identificados no PME para a Educação Superior possuem interrelação com o desenvolvimento do Município, uma vez que pontuam esse olhar na definição de suas estratégias, contudo, não é possível afirmar se o Plano privilegia o aspecto econômico em detrimento dos demais, pois esta caracterização só poderá ser observada nas especificidades de cada curso, nos planos de ensino e metodologias de cada disciplina. A formação superior deve ser capaz de preparar os profissionais para o diálogo, reflexão e transformação social a partir da relação da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos ainda, que tais perspectivas só serão viáveis caso “o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político” (CHAUÍ, 2003, p. 11) e, nesta seara, verificamos a ausência de previsão de empenho dos recursos públicos na meta 20, que trata do financiamento da educação, o que, por sua vez, pode inviabilizar a consecução de muitas das iniciativas ali previstas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n.24, pp.5-15. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CRICIÚMA. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Criciúma: 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-criciuma-sc>. Acesso em: 22/02/2020.

MORA, José-Ginés; SERRA, Maurício; VIEIRA, Maria José. **O engajamento social como motor do desenvolvimento regional: a contribuição das universidades latino-americanas**. In: SERRA, Mauricio; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. (org.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018, p. 123-153.



MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA; Patricia Laura. **Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 45-60.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: Anais XXIV Seminário Nacional, UNIVERITAS/BR, 2016, p. 1331 - 1350, Maringá/PR. **Anais** (on-line). Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-003.pdf. Acesso em 20 fev. 2020.

SERRA, Mauricio; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. **Universidades e a “mão visível” do desenvolvimento regional.** In: SERRA, Mauricio; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. (org.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva.** Rio de Janeiro: Ideia D, 2018, p. 31-52.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro.** 5 ed. São Paulo: Record, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.