

# **SOB A PROTEÇÃO DAS DEUSAS CLIO, GAIA, ATENA E PSIQÜÊ:**

**A Faculdade de Ciências  
Humanas da UFGD  
em narrativas**

**Organizadores:  
Marisa de Fatima Lomba de Farias  
Conrado Neves Sathler**

**Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia,  
Atena e Psiquê:  
a Faculdade de Ciências Humanas da  
UFGD em narrativas**



**Pedro & João**  
editores



**Marisa de Fátima Lomba de Farias  
Conrado Neves Sathler  
(Organizadores)**

**Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia,  
Atena e Psiquê:  
a Faculdade de Ciências Humanas da  
UFGD em narrativas**

**Financiamento:**



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Marisa de Fátima Lomba de Farias; Conrado Neves Sathler [Orgs.]**

**Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia, Atena e Psiquê: a Faculdade de Ciências Humanas da UFGD em narrativas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 417p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0452-9 [Impresso]**

**978-65-265-0453-6 [Digital]**

1. Faculdade de Ciências Humanas - UFGD. 2. Narrativas. 3. Percurso histórico acadêmico. 4. Universidade Federal da Grande Dourados. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## Agradecimentos

Temos muito a agradecer por tantas participações, diretas e indiretas, que tornaram possível a realização desta coletânea sobre a Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Mesmo que não façamos nominalmente, é preciso reconhecer essas contribuições imprescindíveis.

Agradecemos ao Conselho Diretor da Faculdade de Ciências Humanas que abraçou a proposta desta obra, deu seu apoio e nos confiou a coordenação desta coletânea.

O número de profissionais e de estudantes que construíram e constroem cotidianamente a Faculdade de Ciências Humanas é amplo e diversificado. Contamos com a contribuição de professoras(es) efetivas(os) do quadro do magistério superior e, também, com as(os) professoras(es) substitutas(os) que nos atendem quando nos afastamos pelos mais variados motivos. Há ainda as(os) professoras(es) visitantes dos Programas de Pós-Graduação que permanecem conosco por um ou dois anos e assumem responsabilidades principalmente na condução de pesquisas e contribuem em muitas outras áreas quando chamadas(os).

Para além da organização administrativa e do bom funcionamento de laboratórios de pesquisa e de ensino, temos técnicas(os) em todos os setores que participam e conduzem colegiados administrativos e também projetos de extensão e de pesquisa. A alta qualificação do corpo técnico é uma garantia de avanços de qualidade. Não há nenhuma página sequer da história da Faculdade de Ciências Humanas sem o registro das ações dessas(es) técnicas(os).

As(os) bolsistas também compõem nossos cenários de Pesquisa, Ensino e Extensão. As(Os) bolsistas de pós-doutorado, doutorado e mestrado nos acompanham em todos os ambientes acadêmicos. As(os) bolsistas de graduação são vinculados aos programas e projetos de Iniciação Científica, Iniciação à Docência,

Pesquisas nas Licenciaturas, Programas Interdisciplinares de Formação de Educadores e de Estágios. Além desses programas, as(os) bolsistas ainda atuam como monitoras(es) em disciplinas de graduação. Há estudantes do Ensino Médio que se tornam bolsistas de Iniciação Científica e frequentam nossos grupos de pesquisa. Todas(os) contribuem com sua presença e seus investimentos na Educação nas humanidades.

Entre as(os) estudantes e pesquisadoras(es), há os não bolsistas. Estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação, bolsistas ou não, têm a oportunidade de vivenciar a vida universitária, o que vai além da frequência em salas de aula ou laboratórios. A participação estudantil passa pela sala de aula, mas percorre outros espaços como as ligas acadêmicas que se dedicam ao estudo e à extensão temática, além disso ocorre a participação em Empresas Júnior e Atléticas e, em um esforço de formação política e experiência de autogestão, os Centros Acadêmicos de cada curso (C.A.s) e o Diretório Central de Estudantes (DCE) se dedicam às políticas estudantis que são políticas em defesa dos interesses das(os) estudantes, para representá-las(os) nos Órgãos Colegiados que se comprometem com gerenciamento e controles administrativos e pedagógicos da Universidade.

As condições de trabalho passam, indiscutivelmente, pelos aspectos estéticos, sanitários e de segurança. As tarefas da zeladoria, da ambiência e das garantias de deslocamento e permanência seguros são realizadas por trabalhadoras(es) terceirizadas(os). É por essas equipes que nossas produções se iniciam.

Na confecção do livro, contamos com a escrita de autoras(es) e para as ilustrações recebemos a contribuição de colegas que cultivam a arte de registrar em fotografia seus trabalhos e ambientes. Coube ao Prof. Dr. Charlei Aparecido da Silva essa curadoria.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação fez a gestão dos recursos do Programa de Apoio à Pesquisa – Unidade Acadêmica – que financiou tornando concreta esta publicação.

Lembramos sempre: a sociedade brasileira, especialmente o povo pobre do país, financia, com seus impostos, as Universidades

Públicas. Essa Universidade, dita tantas vezes universidade gratuita, de fato não o é, pois seu custeio vem do tesouro público. O custeio relativo aos salários das(os) servidoras(es), à manutenção de suas instalações (salas de aula, escritórios, laboratórios, gabinetes de trabalho das(os) professoras(es) e de grupo de pesquisas), aos salários de técnicas(os) administrativas(os) e à assistência estudantil (moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico), além de pesquisas e extensão, vêm, quase integralmente, desses impostos. Nós, servidoras(es) públicas(os), esperamos honrar o recebimento de todos os recursos e, neste momento, honrar por meio da escrita que ora apresentamos.

Marisa de Fátima Lomba de Farias  
Conrado Neves Sathler



## Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>13</b>
Marisa de Fátima Lomba de Farias Conrado Neves Sathler	
<b>Capítulo 1</b>	<b>19</b>
<b>INTERAÇÕES ENTRE A FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E A UFGD: AS HUMANIDADES NAS RELAÇÕES COM O CAMPO POLÍTICO PROGRESSISTA E DE ESQUERDA DE DOURADOS</b>	
Damião Duque de Farias	
<b>Capítulo 2</b>	<b>53</b>
<b>CURSO DE HISTÓRIA DA UFGD: PROCLAMANDO TRAJETÓRIAS E PROPAGANDO VIVÊNCIAS</b>	
Leandro Baller Thiago Leandro Vieira Cavalcante	
<b>Capítulo 3</b>	<b>83</b>
<b>GEOGRAFIA DA UFGD – QUATRO DÉCADAS “ENTRE TANTOS” NO MAPA DA GEOGRAFIA BRASILEIRA</b>	
Silvana de Abreu Adauto de Oliveira Souza Jones Dari Goettert	
<b>Capítulo 4</b>	<b>121</b>
<b>FORMAÇÃO DE CIENTISTAS SOCIAIS E OS DESAFIOS ATUAIS</b>	
Noêmia dos Santos Pereira Moura	
<b>Capítulo 5</b>	<b>155</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS GRADUAÇÕES – O CURSO DE PSICOLOGIA NA UFGD</b>	
Veronica Aparecida Pereira	

<b>Capítulo 6</b> <b>O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFGD: EGRESSAS(OS), PERCURSOS E DESAFIOS</b> Nauk Maria de Jesus	175
<b>Capítulo 7</b> <b>OS MOVIMENTOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA FCH\UFGD</b> Edvaldo Cesar Moretti Erika Santos Gutierrez	199
<b>Capítulo 8</b> <b>O LUGAR DO CORPO (E PARA ALÉM DELE) NA TRAJETÓRIA DE UM ANTROPÓLOGO NA(S) FRONTEIRA(S)</b> Esmael Alves de Oliveira	219
<b>Capítulo 9</b> <b>O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA UFGD: ORIGEM, AVANÇOS E DESAFIOS</b> André Luiz Faisting Rodolfo Arruda Leite de Barros	239
<b>Capítulo 10</b> <b>LEITURAS GLOBAIS, DESAFIOS LOCAIS: O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA</b> Conrado Neves Sathler Maria de Lourdes Dutra	257
<b>Capítulo 11</b> <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL (PROFGEO): FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Flaviana Gasparotti Nunes	275

<b>Capítulo 12</b> <b>CENTRO ACADÊMICO DE PSICOLOGIA "VIRGÍNIA BICUDO": ESPAÇO DE FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E POTENCIALIDADES</b> Andress Amon Lima Mattos	<b>291</b>
<b>Capítulo 13</b> <b>EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E CONQUISTAS NA PÓS-GRADUACAO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFGD</b> Carla Fabiana Costa Calarge	<b>307</b>
<b>Capítulo 14</b> <b>A FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS (FCH) E O ENSINO DE GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DAS E PARA AS HUMANIDADES</b> Adriana Aparecida Pinto Flaviana Gasparotti Nunes	<b>321</b>
<b>Capítulo 15</b> <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)</b> Márcio Mucedula Aguiar	<b>341</b>
<b>Capítulo 16</b> <b>EXTENSÃO: A FCH EM DIÁLOGOS COMUNITÁRIOS</b> Conrado Neves Sathler Marisa de Fátima Lomba de Farias	<b>357</b>
<b>Capítulo 17</b> <b>BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO NÚCLEO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS DE FRONTEIRAS</b> Catia Paranhos Martins	<b>375</b>

<b>A IMAGEM COMO UM REGISTRO HISTÓRICO DO TEMPO-MUNDO-LUGAR: NOTA DA CURADORIA</b>	<b>391</b>
<b>Sobre As(Os) Autoras(es) de capítulos e imagens</b>	<b>405</b>
<b>Autoria das fotografias encaminhadas</b>	<b>415</b>

## Prefácio

Apresentar este texto é, antes de qualquer outra coisa, referir às parcerias que compõem esta escrita – a quem agradecemos imensamente –, mas também à construção de tantas outras tessituras realizadas pela/na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no decorrer dos 16 anos completados em 2022

Esta coletânea apresenta capítulos de muitas(os) autoras(es) que conosco colabo(ra)ram para produzir uma mostra da nossa história e de como nos encontramos na atualidade. Não se trata de uma apresentação de feitos positivos ou de circunstâncias, mas de narrativas, registros históricos de como cada autor(a) foi marcada(o) pelas suas vivências na UFGD desde a fase embrionária, passando pela formação e consolidação da FCH até a atualidade.

A política de escrita empregada é carregada por uma especificidade acadêmica: – a narrativa. Neste ato, procuramos enfatizar e compartilhar nossas vivências, registrar a forma como nos constituímos e convidar as(os) leitoras(es) a somar conosco.

Convidamos as(os) estudantes secundaristas, futuras(os) estudantes universitárias(os), a nos conhecer. Apresentamos às(aos) professoras(es), das redes pública e particular, a faculdade e seus cursos: História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia, nossas possibilidades de formação continuada e de composição de opções de compartilhamento de saberes e experiências. Expomos também nossos seis programas de pós-graduação: Mestrado e Doutorado em História, Mestrado e Doutorado em Geografia e Mestrados em Sociologia, Antropologia, Psicologia e Formação de Professores de Geografia, que buscam servir às(aos) profissionais e estudantes em formação. Damos prioridade à Pesquisa em Educação, mas além disso, atendemos outros núcleos de saber

como Saúde, Segurança, Justiça e Conservação dos patrimônios material e imaterial.

Ao público não ligado diretamente à Educação, apresentamos de forma especial nossos compromissos com a sociedade e nossas lutas para construir, juntamente com outras unidades acadêmicas, uma Universidade voltada à construção de saberes e relações resistentes à política da monocultura. Se a produção de *commodities* se caracteriza pela economia produtora de bens primários, de matéria-prima com pouco valor agregado por meio da exploração máxima daquilo que a terra produz espontaneamente por sua vocação sem muito investimento, a Universidade Pública, ao contrário, valoriza e enriquece o território e nele investe para que cada cidadã(o) seja reconhecida(o) em seu valor e em sua capacidade criativa e transformadora e seja um exemplar único e hábil em ambiente plural, fruto das melhores relações de sustentabilidade e sensibilidade territorial.

Em nossa concepção e em consonância com a Constituição Federal, Educação é um direito social e cumpre à Universidade atuar de forma indissociável sobre os pilares Ensino, Pesquisa e Extensão. Outros compromissos políticos estão consolidados na Faculdade de Ciências Humanas e os defendemos interna e externamente como valores essenciais à democracia: igualdade de condições de acesso, busca de garantias de permanência para todas(os) ingressantes até o término de seus estudos e liberdade de ensino, de pesquisa e de manifestação do pensamento, da arte e dos saberes.

Essencialmente, temos esta missão: reconhecer a cidadania individual, coletiva e social dos segmentos sociais e dos grupos expropriados e explorados ao longo da história para dar-lhes as mesmas oportunidades historicamente acessíveis apenas a uma elite privilegiada. A missão da UFGD, conforme expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2022-2026.

Gerar, construir, sistematizar, inovar e socializar conhecimentos, saberes e valores por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de

transformar a sociedade no sentido de promover o desenvolvimento sustentável com democracia e justiça social (UFGD, 2021: 73)<sup>1</sup>.

Ressaltamos que a formação profissional não se dirige ao mercado para atendê-lo ou para suprir suas necessidades mais imediatas, e sim à constituição de uma subjetividade cidadã para transformar a sociedade promovendo desenvolvimento econômico, tecnológico e social e, por fim, transformações também nas relações de trabalho.

Essas transformações estão expressas em parte de nosso título, “Sob a proteção das deusas”, enunciado que carrega uma provocação. No lugar de um proselitismo excludente em favor de uma única cosmovisão colonial, acolhemos os talentos de qualquer origem territorial, sem sugerir que para a nossa convivência haja necessidade de qualquer mudança identitária. Todas(os) são bem-vindas(os) para o banquete universitário. Somos, institucionalmente, adeptas(os) e defensoras(es) das políticas de cotas para proporcionar o rico convívio das diversidades. As deusas, às quais nos referimos, são, para além de símbolos de nossas ciências, figuras resistentes e ativas na mitologia. Esperamos, ainda, alçar a cosmopercepção, escapando da centralidade visual da cosmovisão para melhor ouvir, sentir e cheirar quem de nós se aproxima.

Clio – deusa da História, Gaia – Deusa da terra, Atena – deusa das cidades e Psiquê – divindade que personifica a alma humana são representações femininas e simbolizam, na tradição grega, nossos saberes. Elas foram escolhidas para o título dessa coletânea por representarem um lugar alternativo por excelência: são forças inovadoras no território da força bruta e da limitação das expressões não hegemônicas.

Nossa intenção é apontar, então, que buscamos nos assemelhar às identidades femininas, identidades que não se confundem com um lugar marcado pela subalternidade ou pelas

---

<sup>1</sup> PDI UFGD. Disponível em <<https://portal.ufgd.edu.br/secao/pdi-2022-2026>>

limitações atribuídas aos papéis sociais como se fossem expressões de uma espécie de regra natural. Ao resistir a permanecer nos limites construídos pela ancestralidade patriarcal, o feminino representa outra tradução de textos que até então eram copiados. Essa nova tradução, tão resistente quanto as deusas gregas, é um registro de que outros sentidos se encontram nas mesmas escritas, porém com expressões renovadas.

Atuamos pela emergência da novidade, da criatividade e da abertura para novas formas de ser, de se relacionar e de produzir. O corpo sofreu uma tentativa de apagamento por muitos anos nas ciências e, conseqüentemente, na Universidade. Apagar o corpo era também apagar a diversidade constitutiva, excluir a multiplicidade lógica e expressiva e tentar sustentar uma neutralidade a partir da perspectiva masculina. Nesse sentido, somos feministas, buscamos acolher as perspectivas diversas, os corpos não normativos e os saberes construídos fora dos centros tradicionalmente reconhecidos como únicos detentores e legitimadores da verdade. Se a palavra “Universidade” poderia ter como sinônimo “uma única versão”, desejamos traduzi-la aqui como diversidade unida, um lugar onde o universo pode se encontrar, com todas as suas diferenças.

Assim, esperamos apresentar a Faculdade de Ciências Humanas para ser experimentada por meio da leitura de várias(os) componentes textuais e experienciais. Esperamos que as diferenças das escritas e das imagens ajudem na percepção de nossas diferenças no pensar e fazer Universidade e que consigamos passar, nestas páginas, um pouco da força inclusiva que nos move. Desejamos boa leitura a todas(os)!

Marisa de Fátima Lomba de Farias  
Conrado Neves Sathler





O novo chega, o inesperado se faz presente, mas não nos afasta.

Reunião da FCH realizado durante a Pandemia COVID-19.

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 1

# INTERAÇÕES ENTRE A FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E A UFGD: AS HUMANIDADES NAS RELAÇÕES COM O CAMPO POLÍTICO PROGRESSISTA E DE ESQUERDA DE DOURADOS

Damião Duque de Farias<sup>2</sup>

### Introdução

Na história institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é um dever teórico-metodológico que as nossas avaliações se iniciem pelos períodos históricos anteriores à sua criação, em julho de 2005, ou seja, no contexto em que o *campus* de Dourados pertencia à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse pressuposto certamente não é válido para a totalidade dos entes e sujeitos que compõem a UFGD, já que a grande maioria de seus cursos e programas de pós-graduação, assim como as faculdades às quais estão vinculados, somente vieram a ter existência com a criação da nova instituição. Todavia, no caso de pensarmos as relações entre a Faculdade de Ciências Humanas (FCH) e a UFGD, objeto deste capítulo, a referência a um tempo mais antigo se impõe por várias razões. Em primeiro lugar porque a FCH é o desdobramento

---

<sup>2</sup> Docente Titular do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-5718-730X E-mail: damiaofarias@ufgd.edu.br

institucional do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *campus* de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, um dos departamentos mais antigos da UFMS se olharmos para os longevos cursos de História e Geografia e para as(os) docentes a eles vinculados. Outro motivo é que o DCH era dos mais organizados, efetivos e ativos em termos de dinâmica política do *campus* de Dourados, tendo sido decisivo para a criação da UFGD. Em terceiro lugar, por considerações bastante pessoais, pois minha trajetória acadêmica docente na UFGD, desde 1995, iniciou-se no DCH e a minha memória individual em relação à sua história é quase inseparável de sua memória coletiva, inclusive em relação aos feitos anteriores à minha presença em Dourados, dos quais não participei diretamente, mas que herdei como lembranças de várias(os) colegas<sup>3</sup>.

Nosso objetivo mais geral é fazer justiça a essas lembranças e memórias, produzindo, neste capítulo, uma reflexão sobre a contribuição da FCH à UFGD. Recorremos principalmente às referências bibliográficas e buscamos, nem sempre com sucesso, acesso à documentação existente no Centro de Documentação Regional – CDR e no Arquivo Institucional da universidade, todavia acreditamos que serão inevitáveis os fios da memória. Resta-nos, em todo caso, o compromisso e a responsabilidade ética e intelectual nas avaliações apresentadas.

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira, pretendemos inserir o Departamento de Ciências Humanas em uma interpretação mais ampla do que chamaremos de “campo progressista e de esquerda” na cidade de Dourados. Na segunda parte, abordaremos, propriamente, o objetivo do capítulo ao recuperar as ações, do DCH e da FCH no processo de criação e consolidação da UFGD, considerando as interações e clivagens com

---

<sup>3</sup> Agradeço as importantes sugestões da(o) colega Silvana de Abreu e de Adauto de Oliveira Souza para a escrita deste texto. Agradeço, ainda, as indicações, sempre prestimosas, do colega Paulo Roberto Cimó Queiroz acerca de fontes bibliográficas e documentais, relacionadas ao tema.

o referido “campo progressista e de esquerda”, avaliado na primeira parte.

### **O campo progressista e de esquerda em Dourados**

Ao pretender significar “o campo progressista e de esquerda em Dourados”, retenho de memória muitos episódios avaliados por mim como mais ou menos importantes. Em minha trajetória de militante e simpatizante de partidos políticos de esquerda e também de movimentos sociais e sindicais, tive a oportunidade de inúmeros contatos com diversas pessoas e coletivos da cidade e região desde os tempos em que eu era estudante e ativista do movimento estudantil<sup>4</sup>. E restou-me a ideia de que os atores, individuais e coletivos, de Dourados possuíam alguma distinção, seja de um ponto de vista mais normativo/organizacional, seja a partir do olhar sobre as ações específicas que se efetivaram em diferentes lugares e tempos. É evidente que essa singularidade positiva guarda relação com a minha própria percepção, a minha concepção de mundo e de sociedade.

Assim, parecia-me que o movimento estudantil, os partidos políticos progressistas e de esquerda, a Igreja Católica, os movimentos de luta por reforma agrária, o trabalhismo e alguns sindicatos de trabalhadores, intelectuais e artistas, e o *campus* de Dourados, ou parcela dele, à qual pertencia o Departamento de Ciências Humanas, compunham um campo social, político e cultural bastante arrojado, inventivo, coerente, consequente e efetivo quando comparado com outras realidades, por exemplo, a da minha cidade natal, Três Lagoas, MS, e mesmo da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Desse modo, ainda que algum leitor pudesse me retorquir e observar a ausência de estudos mais abrangentes sob métodos comparativos de abordagens das diferentes realidades, entre

---

<sup>4</sup> Cursei História, licenciatura plena, entre 1985 e 1988 na UFMS, *campus* de Três Lagoas.

outros requisitos de pesquisa, peço-lhes licença para lidar mais livremente com as minhas impressões e que a “hipótese” possa ser desenvolvida em outros momentos e por outras pessoas. Por tudo isso, parece-me útil outra advertência ao leitor: o formato deste capítulo está mais próximo do ensaio do que de um artigo sistematicamente científico.

Valho-me de Pierre Bourdieu para a noção de “campo”. Aliás, trata-se ainda de avançar em uma hipótese a ser demonstrada a partir de pesquisas empíricas, como advertia o teórico e sociólogo francês. De acordo com Bourdieu (2009), o *campo* é uma estrutura estruturante e relacional que emerge historicamente em determinada sociedade. A noção mais abrangente de espaço social envolve a noção de campo, que também possui proximidade com a ideia de espacialidade.

Podemos afirmar que, em relação à constituição do tempo/espaço, as sociedades complexas são constituídas por campos mais ou menos autônomos, uns em relação aos outros. Cada campo possui configurações próprias que se definem historicamente em propriedades e/ou tipos de capitais (materiais e/ou simbólicos) sobre os quais se dão a luta de poder entre seus agentes no plano interno e as interações e disputas com outros campos que compõem a sociedade. Em paralelo, a reprodução ampliada dos respectivos capitais organiza e dá sentido à forma existencial de experiências mais ou menos comuns a seus atores ou agentes.

Segundo Bourdieu (2009), as específicas propriedades (as validações e definições próprias internas e que estabelecem fronteiras) e os capitais em posse dos agentes conduzem à criação de homologias que são tão mais exclusivas quanto mais um referido campo for autônomo em relação a outros. Esse pressuposto não nos permite prejulgar a ausência de interconexões, pois são possíveis homologias próximas e mesmo partilhas de homologias entre os campos. Seriam os casos historicamente determinados no tempo e no espaço que, interpretados, nos permitiriam produzir as avaliações.

Assim, conforme o sociólogo francês, o recorte metodológico da pesquisa permitiria compreender os casos em que um específico campo seria resultado de múltiplos subcampos e suas respectivas dinâmicas. Explicita-se ainda a possibilidade de vermos, como resultados das análises, a imagem espacial de sombreamentos entre os campos à medida concreta das interações inventadas por seus agentes. De toda maneira, é difícil imaginar a presença de autonomia absoluta para qualquer campo, a não ser, talvez, na produção discursiva que seus agentes elaboram para e no processo de seu empoderamento relativo. Outra observação que devemos ter em mente é que a totalidade dos campos e suas interconexões e lutas não esgotam o social, o que nos ajuda a compreender o seu caráter flexível e o componente da disputa, interno a eles.

Por fim, o sentido e a validade social e existencial que dá vida ao campo e a seus agentes são formulados por meio de suas propriedades, das quais fazem parte as valorações e normativas mais abrangentes. Podemos inferir, considerando as funções das ideologias na contemporaneidade, que quanto mais “político” for o campo, no sentido *lato* do termo, maior será a tendência à apresentação de *Weltanschauung*. Essas valorações e normatizações que incidem junto ao campo se solidificam internamente no *habitus*, ou seja, em processos de incorporação, modos e lógicas de pensar e agir que reforçam o sentido próprio e específico das regras do jogo no interior do campo, o que resulta também em uma forma singular de interação com a sociedade.

Tendo em conta a síntese esboçada, talvez um tanto rápida demais, a respeito das noções de *campo* e *habitus* em Bourdieu (2009), acredito que podemos voltar à caracterização de nossa hipótese sobre um possível campo político progressista e de esquerda do qual o Departamento de Ciências Humanas de Dourados/UFMS tomava parte, talvez, como uma espécie de subcampo.

A bibliografia sobre a história social e política recente do Brasil, desde o período de implantação do regime autoritário em 1964, apresenta que os agentes que poderiam ser categorizados

como de um campo progressista e de esquerda na sociedade brasileira compunham, do ponto de vista político, as chamadas oposições que, em termos partidários, se aglutinavam no interior do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Em fins da década de 1970 e começo da década de 1980, sob a reforma partidária do general Golbery do Couto e Silva<sup>5</sup>, com a instituição do pluripartidarismo (apesar da manutenção da ilegalidade para os partidos declaradamente socialistas e comunistas), aquela unidade partidária de oposição se estilhaçou devido à criação de importantes partidos políticos da história brasileira, por exemplo, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a liderança de Leonel Brizola, o Partido dos Trabalhadores (PT), sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, e, mais tarde, à autorização de legalidade para outros tantos, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB), sob a liderança de Miguel Arraes, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), no qual despontaria a figura de Roberto Freire, o Partido Comunista do Brasil (PC do B), sob a liderança de João Amazonas e outros. Além desses, teríamos ainda, em meados da década de 1990, a criação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), como dissidência do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sob a liderança de Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

O pluripartidarismo, a partir de então, daria a forma da luta político-partidária no Brasil. De modo geral e especificamente referidas ao campo progressista e de esquerda, as disputas se relacionavam com as lutas sociais que se firmaram ao longo dos anos 70 e 80 do século passado, como a eclosão dos movimentos sociais nos territórios urbanos e rurais (por habitação, saúde, educação e assistência social, contra a carestia do custo de vida, pela reforma agrária, pelo reconhecimento de propriedade para posseiros, pela demarcação de terras indígenas, por leis trabalhistas para os trabalhadores assalariados do campo, pelo novo e o velho sindicalismo etc.).

---

<sup>5</sup> Refiro-me à Lei Federal n. 6.767, de 20 de dezembro de 1979.

A forja do que foi a formação desse campo de luta e de ebulição social e política, entre outras coisas, desaguou no “Movimento pelas Diretas”, nas eleições presidenciais, nas mobilizações para a Constituinte a partir de 1985 e na Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>. A bibliografia aponta a presença ativa, no interior de tais movimentos sociais e político-partidários, de antigos militantes de esquerda, de membros leigos e eclesiásticos da Igreja Católica em especial, mas também de outras denominações religiosas, e ainda de artistas e intelectuais vinculados ou não às universidades brasileiras<sup>7</sup>.

Podemos dizer que sob variadas e novas identidades coletivas, diversos agentes sociais foram constituídos, sejam partidários, sindicais, movimentos sociais populares urbanos e rurais, sejam ambientais, religiosos, artísticos, culturais e intelectuais, conformando o “novo” campo progressista e de esquerda densa e crescentemente presente na cena brasileira dos anos 1970 ao início dos anos 1990. O “novo” fora atravessado por rupturas, não obstante as permanências com as formas e os processos de décadas anteriores. É certo que esse olhar mais matizado, entre rupturas e permanências, com o qual refletimos sobre os movimentos sociais e políticos, mais à distância temporal, não é o mesmo que conferia aos atores daqueles tempos históricos a convicção plena de novidade histórica.

Somente hoje percebemos que o “novo”, ou seja, o novo sindicalismo, a nova esquerda partidária, a nova igreja, as novas classes médias politizadas e radicalizadas em suas diversas áreas de atuação, não constituía uma novidade tão genuína assim. Todavia, também não era mais do mesmo. Organizaram-se

---

<sup>6</sup> Em função dos baixos indicadores de crescimento econômico, diversos economistas se referem à década de 1980 como a “década perdida”. Baseado em Brum (1999), sou daqueles que concebe esse período como a “década ganha”, pois a sociedade brasileira “construiu instituições democráticas capazes de resguardar as liberdades políticas, garantir os princípios da cidadania e os direitos individuais, políticos e sociais. A sociedade civil avançou no fortalecimento de suas instituições” (BRUM 1999, p. 439).

<sup>7</sup> Ver a respeito: Sader (1998) e Ghon (2000).

significativos agentes de expressiva importância para o processo de consolidação da democracia brasileira, para a ampliação de direitos individuais e sociais e para a criação dos espaços inclusivos de diversidades e de *sui generis* formas de fruição de riquezas ou capitais acumulados, para usar uma expressão de Bourdieu (2009).

Em consonância com o que ocorria no restante do país, no período que compreende aproximadamente quinze anos (desde meados dos anos 70 aos anos 90 do século XX), notamos uma efervescência social e política na cidade de Dourados, que constituiria o campo progressista e de esquerda local<sup>8</sup>. Podemos destacar a atuação das Pastorais Sociais da Diocese de Dourados, sob o bispado de Dom Teodoro Leitz, especialmente a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral Operária, as Pastorais Especiais das CEBs e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>9</sup>; do novo sindicalismo tanto na esfera dos serviços públicos quanto dos setores produtivos privados<sup>10</sup>; do movimento estudantil secundarista e universitário<sup>11</sup>; dos movimentos comunitários, com a formação de associações de bairros em regiões de moradias populares<sup>12</sup>; dos partidos políticos de esquerda<sup>13</sup>, como o PSB, PCB ou o PT; e de grupos culturais e artísticos, por exemplo, na música e no teatro.

Quando nos debruçamos sobre os textos que analisam esses sujeitos sociais ou lidamos com as lembranças elaboradas sobre suas trajetórias, percebemos a teia de relações que os envolviam, caracterizada e enfeixada por noções e práticas valorativas comuns. Nas trocas realizadas de repertórios diversos, e inclusive de recursos

---

<sup>8</sup> Não desconhecemos também a dinamização econômica da cidade, a qual foi elevada à condição de “polo de desenvolvimento regional” no contexto do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND 1975-1979). Essa condição a situava em posto prioritário — no contexto da região da Grande Dourados — para recebimentos de investimentos federais, inclusive com a instalação do seu distrito industrial e outros equipamentos sociais urbanos (SOUZA, 2002).

<sup>9</sup> Ver a respeito: Romani (2003); Zanchetti (2017).

<sup>10</sup> Ver a respeito: Silva (2000); Toaldo (2003); Mateu (2007).

<sup>11</sup> Ver a respeito: Silva (2000); Luciano (2008).

<sup>12</sup> Ver a respeito: Silva (2000); Luciano (2008).

<sup>13</sup> Ver a respeito: Silva (2000); (Luciano (2008).

financeiros e materiais, tanto as diferenciações quanto as mediações e sínteses aos poucos foram produzidas e compuseram um arcabouço teórico, mental, imaginativo e prático que referenciava pertinente compreensão da sociedade, do espaço geográfico e do seu processo de reprodução capitalista, de supostas vias para a sua transformação mais ou menos radical e, ainda, da criação de identidades e alteridades tanto próximas quanto excludentes.

Conforme os estudos de Eder Sader (1988), as dimensões teóricas, imaginativas e mentais dos novos movimentos sociais trouxeram tanto as contribuições do marxismo como as das novas teorias críticas sobre a reprodução capitalista produzidas ou reproduzidas nas universidades brasileiras, além de representações e imaginários religiosos tecidos, em particular, pelas forças católicas progressistas, mais ou menos próximas da Teologia da Libertação, em diálogos com a cultura popular. Podemos complementar: em diálogos com a tradição política brasileira.

Se buscarmos algumas palavras-chaves capazes de significar a orientação de pensamento e da ação dos sujeitos individuais e coletivos que compunham o referido “campo progressista e de esquerda”, acredito que poderíamos apresentar, ainda que de modo simplificador, a noção valorativa de justiça por meio de temas vinculados às ideias sobre diminuição das desigualdades sociais ou busca da igualdade social, ampliação da renda dos mais pobres, dos direitos individuais e sobretudo sociais, ampliação e acesso a políticas públicas etc. Aos poucos e ao longo dos anos, temas relacionados às minorias políticas (embora, dada a especificidade etno-histórica sul-mato-grossense, a questão indígena já estivesse presente) e também concernentes ao meio ambiente passaram a compor o imaginário ideativo do campo progressista e de esquerda no Brasil e em Dourados. Esses propósitos, de maneira ampla, orientavam os processos de formação das identidades dos grupos no interior do campo.

Já em relação ao que poderíamos definir como modos práticos de constituição de tais movimentos e agentes, temos explicitamente presentes: a) práticas culturais do sindicalismo brasileiro, não apenas

do novo sindicalismo; b) práticas do comunitarismo popular de cepa religiosa e ou familiar que se mesclam com as intersubjetividades e camaradagens típicas de nossas personalidades; c) práticas dos partidos políticos brasileiros e, inclusive, das esquerdas, com suas hierarquias carismáticas, seus patrimonialismos, radicalismos e sentidos de urgências voluntárias, suas formas gregárias e coletivistas de ação; d) e ainda práticas típicas de ambiente universitário, tais como o apreço retórico pela teoria, por vezes dogmática, cursos de formação, vanguardismos em meio a movimentos constantes e recortados de aproximações e distanciamentos que recobrem alianças e disputas de poder.

Acredito que possamos arriscar, inclusive, uma listagem de modos interativos e incorporados presentes nesses coletivos, tais como: a análise da conjuntura ou a reflexão coletiva; a dimensão colegiada das decisões em intermináveis reuniões ou assembleias e, não obstante, as hierarquizações de várias ordens; a produção de comunicação que contradita as lógicas e leituras hegemônicas da sociedade ao mesmo tempo que tece modos de ser e estar para os membros dos grupos; as marchas e outros tipos de atos públicos; a idealização das bases; a produção de textos denúncias e outros produtos midiáticos; a crença no poder da palavra e nos efeitos da oralidade; as missas e performances místicas; os acampamentos, os atos culturais, as caminhadas e as greves; a produção de ícones e símbolos propagados em camisetas, *bottons*, bonés, bandeiras e outros adereços performáticos usados para distinguir seus usuários. Todos esses modos práticos de vivências, permeados de riqueza simbólica, mais ou menos comuns no interior de movimentos, entidades, organizações e grupos, compunham o “campo democrático e de esquerda”; eles conformam um rol de saberes e de saber-fazer incorporados, um *habitus*:

Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky que elaborava, por então, e quase contra os mesmos adversários, a noção de *generative grammar*, eu desejava por em evidência as capacidades “criadoras”, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente [...] o *habitus*,

como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 61).

Assim, compreendemos que a partilha de uma experiência na conformação de um “campo”, como define Bourdieu (2009), não implica uma separação entre uma dada instância cognitiva e representacional onde se formulam “ideias” e outra onde se efetivam as práticas.

A partir do exposto, parece existir indícios suficientes para prosseguirmos na indicação a respeito do alto grau de interconexão do DCH com o campo progressista e de esquerda de Dourados. Podemos elencar alguns desses indícios ou razões.

Já adiantamos que a universidade foi um lugar de produção de entendimentos e reflexões que se espalharam, por meio de muitos veículos, pela sociedade. Seja por conta da oposição ao Regime Militar ou por opção teórica próxima ao marxismo e mesmo a outras abordagens distintas de Marx, as áreas de humanidades em todo o país, inclusive o DCH, que compartilhava as áreas de História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia, tinham, como ponto de partida de suas reflexões, a noção de “crítica social” e, quase sempre, o ideário de “justiça social”. Esses elementos da crítica reverberavam não somente na produção acadêmica, ainda que diminuta até a década de 1990, mas também no conjunto de suas atividades, sobretudo de seu corpo docente.

Assim, a noção de “crítica social”, o “anseio por justiça social”, “por uma sociedade mais igualitária e justa”, que encontramos em discursos, jornais e panfletos dos movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, também atravessavam os textos acadêmicos e conformavam tópicos de linguagem inseridos nas vivências docentes, ou seja, incorporados aos modos de agir individual e coletivo dentro e fora da universidade.

Relacionado aos elementos do parágrafo anterior, reconhecemos, na bibliografia<sup>14</sup> ou por experiências próprias, o desenvolvimento dos processos de autonomização do campo intelectual ou universitário brasileiro com o desabrochar criativo de suas formas singulares em meio à vida em sociedade como um todo. Já em relação ao caso específico que estamos analisando, o DCH era ainda, em grande medida, atravessado por experiências, fossem as expressões simbólicas ou nas formas de agir, produzidas e comuns a outros lugares.

Podemos notar que o processo de profissionalização acadêmica, com as exclusividades de suas trilhas no interior das instituições universitárias, constituiu-se tardiamente no Brasil, após os anos 1930, e veio a se firmar lentamente com diferenças importantes entre os centros urbanos e as demais regiões do país. Desse modo, são bastante recentes as experiências que hoje tomamos por comum, de formação e profissionalização acadêmica. O rotineiro percurso de formação universitária nas experiências do século atual, aparentemente linear e contínuo, desde a entrada no “vestibular” até o doutoramento e pós-doutoramento, em muitos casos, e, enfim, o concurso público ou outras formas que dão ensejo à vida profissional nas universidades, era praticamente inexistente na maioria das instituições universitárias até a penúltima década do século XX, já que, na verdade, se espalhou com as exigências da Constituição de 1988 e outras normatizações para a educação superior brasileira, aliadas às incumbências acadêmicas e científicas para o corpo docente nacional.

Quando recuperamos as trajetórias das(os) docentes mais antigas(os) que compunham o DCH, por exemplo, o trivial para a

---

14 Ver a respeito Chauí (2001); Nussenzeig (2004). Indicamos, ainda, a tese de doutorado de Benfica (2016) que analisa a formação do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso. Considerando as noções de Bourdieu, o autor avalia as atividades acadêmicas da primeira geração de docentes dos Cursos de História presentes em centros universitários das cidades do interior de MS. Os referidos *campi*, Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Dourados, integrariam a UFMS, a partir de sua federalização.

maioria das experiências era realizar trajetórias por outros caminhos profissionais, ou mesmo na docência em outros níveis de ensino, antes de chegar à universidade. Devemos, inclusive, considerar para o tema que o estatuto da Dedicção Exclusiva (DE) não era comum na carreira do magistério superior.

Conquanto, ao mirarmos as referidas trajetórias, verificamos a diversidade de experiências anteriores, do ponto de vista profissional, enquanto interrupções na “vida universitária” e, com isso, na forçosa necessidade de aquisição de outras culturas de trabalho, com seus *habitus* mais ou menos específicos, mais ou menos distantes da academia. Dessa maneira, queremos indicar que as condições atuais de formação e composição do corpo docente fazem diferença importante na produção e reprodução do *habitus* próprio à academia.

Outra circunstância histórica que nos auxilia a compreender o que analisamos é o que se denomina de proletarização das profissões liberais e, de maneira especial, das(os) profissionais vinculadas(os) aos serviços públicos. Não foi por acaso que, no processo histórico de crítica e na crise do regime autoritário, entre os atores dos novos movimentos sociais, destacou-se o novo sindicalismo, com a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e, em seu bojo, a mobilização e sindicalização das(os) servidoras(es) públicas(os). As(Os) profissionais das universidades públicas, técnicas(os) administrativas(os) e também docentes não ficaram alheios a esse processo. As formas de representação e de ação próprias da cultura do sindicalismo e dos movimentos sociais, brasileiros ou não, nesse contexto ganharam, pela via do sindicalismo, significativos espaços no interior da academia.

Para explicitar de modo mais empírico e exemplificar as considerações dos parágrafos anteriores, tomemos o ano de 1995<sup>15</sup> como referência e o quadro de docentes efetivas(os) do DCH para apontarmos alguns fios do enovelamento tecidos por elas(es) na

---

15 Escolho o ano de 1995 sem outro argumento que não o da minha chegada ao curso de História do *campus* de Dourados.

gama de relações sociais nas quais estavam imersas(os), referidas ao “campo progressista e de esquerda de Dourados” e a partir de suas trajetórias individuais. Acreditamos que valham a pena breves indicações daquelas(es) que possuíam vínculos e/ou histórias um pouco mais orgânicas com movimentos sociais e/ou partidos políticos em Dourados ou em Mato Grosso do Sul. É espinhoso, quase sempre, fazer apontamentos nominais a respeito das preferências e envolvimento das pessoas com causas sociais e políticas. Entretanto, correremos o risco de incorrer em falhas ao indicar algumas(ns) docentes que, na nossa percepção, quando chegamos ao Departamento de Ciências Humanas em 1995, se aproximavam de nossa tentativa de denominação.

Era a condição das(os) professoras (es) José Cecílio Laerte Tetila (militante do movimento sindical do magistério, dirigente, vereador, prefeito de Dourados e Deputado Estadual de MS pelo PT); Wilson Valentim Biasotto (militante do movimento sindical do magistério, ativista do movimento do teatro em Dourados, dirigente do sindicato dos docentes, diretor do *campus* e vereador no município, ocupou também cargos de secretário durante o mandato do PT na cidade de Dourados); Adauto de Oliveira Souza (militante de movimentos sociais e estudantis, dirigente do sindicato dos docentes, filiado e militante do PT); Cláudio Freire (militante de movimentos sociais, dirigente do sindicato dos docentes, dirigente do PSB e candidato a governador, a deputado estadual e a vice-prefeito de Dourados); Pedro Alcântara (militante de movimentos sociais de base comunitária, dirigente do sindicato dos docentes, militante do PCB e posteriormente do PSB); Silvana de Abreu (militante do movimento estudantil e de movimentos sociais, filiada e militante do PT); Ceres Moraes (militante do movimento estudantil e de movimentos sociais, filiada e dirigente do PT); Mário César Tompes da Silva (filiado ao PT e Secretário de Planejamento durante o mandato do PT em Dourados); Paulo Roberto Cimó Queiroz (militante do movimento estudantil e de movimentos sociais, filiado e militante do PCB); Benícia do Couto Pereira (militante do movimento estudantil e também de outros

movimentos, filiada ao PT); Valdeir Justino (militante de movimentos sociais e filiado ao PT); Marina Evaristo Wenceslau (militante do movimento do magistério e de outros movimentos sociais); Márcia Misuzaki (militante estudantil e de movimentos sociais, filiada ao PT); Damião Duque de Farias (militante estudantil e de outros movimentos sociais, também filiado ao PT); Odirce Maria Teixeira (docente da área de filosofia e bastante próxima ao ideário da social democracia e dos fundadores históricos do PSDB nacional)<sup>16</sup>.

Mencionamos aproximadamente dois terços de um total de 21 docentes que integravam o DCH. Ou seja, em um período próximo a 1995, dois terços das(os) docentes possuíram ou ainda estavam mergulhados em laços orgânicos com outros setores e segmentos organizados da sociedade civil que compunham o campo político progressista e de esquerda na cidade de Dourados e no Mato Grosso do Sul. Aqueles que conheceram ou fizeram parte dessa experiência por certo poderiam dar testemunhos a respeito das redes produzidas a partir da universidade (UFMS) e do DCH, as quais talvez fossem muito além e mais profundamente ao que, sinteticamente e de maneira superficial, apontamos. Poderiam, por exemplo, ser recuperadas as vozes e trajetórias de ex-alunas(os).e/ou de professoras(es) substitutas(os) que reconhecidamente tiveram importantes papéis em movimentos sociais populares e em governos do campo progressista e de esquerda no país, como João Batista dos Santos (João Grandão, ex-aluno do curso de História, militante do movimento estudantil, sindicalista entre os bancários, mais tarde eleito vereador,

---

<sup>16</sup> É quase desnecessário dizer que a totalidade dos professores e professoras do DCH, no que se refere às pautas relacionadas à própria universidade, ao universo do trabalho docente e ainda aos temas da democracia e da justiça social, tinha posições que não se distanciavam dos demais que foram citados. Trata-se apenas, neste texto, de um critério de classificação, sempre e ademais arbitrário. Por isso, faço questão de apresentar meus respeitos às posturas profissionais e políticas das(os) docentes Regina Heloisa Targa Moreira, Maria José Martinelli, Mário Geraldini, Jorge João Faccin, Antônio Lachi e Lisandra Pereira Lamoso.

deputado estadual e deputado federal, dirigente do PT e ainda docente substituto no DCH), Ênio Ribeiro (um dos militantes pioneiros de movimentos comunitários de bairros em Dourados, militante do PCB, PT e PSOL, foi aluno do curso de Geografia e docente substituto no DCH) e Damarci Olivi (militante do PCdoB e do PT, do movimento estudantil e de movimentos sociais, desenvolveu importantes funções em governos do PT e mandatos legislativos). Se fôssemos rastrear todas(os) as(os) possíveis envolvidas(os) nas condições indicadas, a lista de nomes e suas respectivas funções ficaria quase interminável dada a capilaridade dos cursos de Geografia e História entre a juventude e a população em geral das cidades que compõem a Região da Grande Dourados.

Acreditamos que os apontamentos acima reforçam a nossa hipótese de que o DCH, não obstante, possuir especificidades políticas sobrevividas das funcionalidades institucionais, se interseccionava e compunha a rede de forças sociais e políticas que conformavam o campo progressista e de esquerda em Dourados, que fora construído historicamente desde pelo menos meados dos anos 70, ou ainda mais longe no tempo, nos processos de resistência ao regime autoritário e de retorno à democracia no país. Processos durante os quais partilhou e incorporou representações e modos de agir também presentes em outros lugares sociais. Mais ousadamente, poderíamos propor que o DCH figurou como um dos espaços sociais, institucionais ou não, mais importantes na configuração desse campo social e político e que seus membros docentes podem ser tomados como agentes ímpares de sua formação e consolidação.

Assim e preliminarmente, podemos concluir que o Departamento de Ciências Humanas cresceu e se fortaleceu nas interfaces de um referido campo de lutas políticas e sociais, constituindo-se em ativo e profícuo agente em seu interior.

## O DCH e a criação da UFGD

Uma década após a data de referência inicial de nossas reflexões, no ano de 2005, foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados, por desmembramento da UFMS – *campus* de Dourados. E, nos parece, ser impossível desvincular a sua criação do contexto que rapidamente alinhavamos nos parágrafos anteriores e ainda da mediação do DCH. Trata-se de reconhecer o capital político, social e acadêmico acumulado por suas(eus) docentes em meio às interações com o campo social progressista como um todo e do senso de oportunidade política, dado o momento da vida nacional com o primeiro governo de Lula (2003/2006)<sup>17</sup>.

Ao olharmos para o DCH em 2005, podemos observar alterações na composição e no perfil de seu corpo docente. As variações decorreram de políticas públicas nacionais de qualificação da docência, de situações locais como as aposentadorias dos mais antigos (seis no total) e da chegada de novos profissionais por meio de concurso público ou redistribuídos de outros *campi* da UFMS para o *campus* de Dourados. Nota-se que, lentamente, se fortaleceram aspectos de distinção universitária no interior do DCH, com as preocupações mais voltadas às atividades de pesquisa e ao empenho em aumentar as publicações ocupando o centro das atenções e as valorizações do fazer acadêmico. A existência de dois programas de pós-graduação, em História e em Geografia, já era resultado e um reforço dessas preocupações.

Tanto as(os) antigas(os) docentes como as(os) mais novas(os), de posse de títulos de doutorado, geralmente, nas instituições universitárias das principais capitais do país, passavam a assumir e a incorporar novas exigências acadêmicas e, em consonância, criavam novos modos de atuação, novo *habitus*, que os afastavam de experiências e compromissos outrora comungados e partilhados

---

<sup>17</sup> O segundo mandato correspondeu ao interregno entre 2007 e 2010. Foi ainda eleito pela sociedade brasileira pela terceira vez, em 2022, para o mandato de 2023 a 2026.

efetivamente com outros segmentos sociais por nós incluídos no “campo progressista e de esquerda” de Dourados. Podemos dizer que, aos poucos, reforçava-se, no interior do DCH, a torção em direção a um “academicismo mais puro”<sup>18</sup>. Trata-se de um movimento que se fortaleceu ao longo da última década do século XX e que adentrou o século XXI com o DCH formado por absoluta maioria de docentes doutores e doutoras.

Todavia, é bom ponderar melhor “as coisas”, pois as relações produzidas na confluência com o campo político mais abrangente e, portanto, o acúmulo de capital conquistado, não eram avaliadas como um demérito, pelo menos não pela maioria. E, como se sabe, a vida acadêmica, em sua totalidade, não pode ser compreendida como uma ilha. Somos testemunhas de que essa maioria se beneficiava direta ou indiretamente, de modos mais ou menos ativos, daquele capital e das relações oscilantes com o universo do político em sentido mais *stricto*.

Essas considerações anteriores são pertinentes à análise de contexto da criação da UFGD, uma vez que o *campus* de Dourados começou a viver e a resistir as implicações da crise estrutural pela qual passavam as instituições federais de educação superior brasileiras. Além da diminuição de investimentos na educação superior pública, do quase “congelamento” de novos concursos públicos para servidores das universidades, haviam aspectos locais que ampliavam os problemas vividos no *campus*. Os elementos da crise vinham se arrastando e se avolumando desde anos anteriores, quando, sob a Direção de Wilson Biasotto (1997-2000), foram criados diversos cursos de graduação (Administração, Direito, Medicina e novas habilitações no curso de Letras). Embora o Ministério da Educação (Gestão de Paulo Renato de Souza nos governos de Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 1998, 1999 a

---

<sup>18</sup> É imperativo registrar que o processo de qualificação docente do DCH, com a pós-graduação *stricto sensu*, iniciou-se em meados da década de 1970 e, quase sempre, sem o auspício da universidade, condição que dificultava o seu desenvolvimento. Ver a respeito Lachi (2008).

2002) tenha feito compromissos junto à reitoria da UFMS para o aporte de recursos financeiros e de pessoal, esses recursos não foram viabilizados pelo governo federal<sup>19</sup>.

A situação evoluiu para uma conjuntura institucional dramática quando os alunos de Medicina deflagraram um movimento de greve no primeiro semestre de 2004. Nesse ínterim, no início do ano de 2003, alguns docentes do DCH, ligados ao PT e ao mandato de vereador do próprio Wilson Biasotto (à época Secretário de Governo Municipal na Administração do prefeito Laerte Tetila – 2001 a 2004, 2005 a 2008), propuseram retomar a ideia de criação de uma universidade federal em Dourados como um projeto para a resolução dos problemas estruturais do *campus*. A proposta era acalentada por Tetila e, especialmente, por Biasotto desde fins da década de 1970<sup>20</sup>.

Assim, coube a esse grupo mais restrito de docentes atuar com grandes esforços ao longo do tortuoso caminho até criação da UFGD. A maioria deles acabou por assumir funções de gestão já no início da implantação da universidade ou a partir do mandato *pro tempore* da reitoria (junho de 2006 a junho de 2007), após seis meses de tutoria da Universidade de Goiás (UFG)<sup>21</sup>.

É habitual a compreensão de que as circunstâncias de gestão das universidades federais envolvem um amplo discernimento e a construção de leques relacionais com o universo da política partidária, sobretudo quando consideramos a ausência de autonomia financeira que caracteriza as nossas instituições. Além das possibilidades de verbas orçamentárias de emendas parlamentares, a mediação das bancadas federais nas interlocuções das mais diferentes demandas das universidades é apreciada pelo MEC, já que este possui seu próprio arco de

---

<sup>19</sup> Sobre o tema e outros a ele relacionados, verificar Abreu (2022); Souza (2022).

<sup>20</sup> Sobre a história da ideia UFGD, consultar Biasotto (2022), e a respeito da tramitação da proposta até a criação da UFGD em 2005, ver Farias (2022a).

<sup>21</sup> O protagonismo do DCH ficou bastante evidente na própria composição dos grupos de trabalhos para a elaboração do projeto de criação da UFGD no ano de 2003, conforme Farias (2022a).

interesses, projetos de governo e, portanto, necessidades de alianças junto ao Congresso Nacional.

No caso específico da UFGD, existiu, na época, forte aproximação entre o DCH e a política partidária, seja por conta da tramitação do projeto de criação da universidade ou ainda devido à disputa para a nomeação do reitor *pro tempore*, inclusive e sobretudo no interior do campo progressista e de esquerda. Essa conexão era mediada por aquele núcleo de docentes próximo ao mandato de Biasotto, mencionado anteriormente: as(os) professoras(es) Damião Duque de Farias, Silvana de Abreu, Aduino Oliveira Souza, João Carlos de Souza e Ceres Moraes. A eles se agregaram os docentes Sidnei Azevedo de Souza e Renato Nogueira, ambos do Departamento de Ciências Exatas, todos filiados e militantes do Partido dos Trabalhadores<sup>22</sup>.

Prescinde asseverar que esse grupo mais restrito de docentes não realizava as ações isoladamente, sobretudo em relação à ampla maioria do DCH e ainda em consideração às(aos) docentes de outros departamentos do *campus* (ou faculdades após a aprovação do Estatuto da UFGD, em meados de 2006), como também em relação a servidoras(es) técnicas(os) administrativas(os) e lideranças estudantis. Na verdade, os trâmites das pautas mais importantes eram necessariamente debatidos no interior dos espaços colegiados institucionais ou considerando as hierarquias das funções e dos cargos existentes. Desse modo, sobre as articulações políticas informais se sobrepunham as decisões institucionais que referendavam ou rearticulavam as análises, as avaliações e os encaminhamentos e redistribuíam as responsabilidades entre os envolvidos.

Considerando todos esses apontamentos, não foi por acaso que esses professores do antigo DCH, com exceção do professor

---

<sup>22</sup> Ao longo dos nove anos de meus mandatos, esse grupo se alterou, mas não sofreu grandes mudanças em sua composição inicial.

Adauto Souza<sup>23</sup>, viessem a ocupar posições estratégicas na gestão da UFGD (Damião Farias como reitor; Silvana Abreu como pró-reitora de administração e planejamento; Ceres Moraes como pró-reitora de assuntos estudantis; e João Carlos de Souza como diretor da FCH). Além desses, o professor Cláudio Alves Vasconcelos, também do DCH, foi pró-reitor de pós-graduação e pesquisa e o professor Sidnei Azevedo, do DEX, ocupou o cargo de pró-reitor de ensino de graduação e, mais tarde, no terceiro mandato, de pró-reitor de administração<sup>24</sup>.

Seja na administração institucional da universidade, com função em cargos estratégicos, seja no trabalho de articulação política, o DCH ou a Faculdade de Ciências Humanas, por meio das(os) docentes aqui citados, assumiu papéis decisivos em todo o processo de criação e implantação da universidade. É claro que esses papéis políticos de articulação exercidos fora da instituição, na relação com governos, partidos políticos e suas lideranças, incluíam ainda a constituição de redes no interior da UFGD e envolvia o conjunto da universidade, o que evidentemente exigia a participação de muitas outras pessoas nas associações elaboradas.

---

<sup>23</sup> Este docente foi o primeiro coordenador de curso de graduação em Geografia da UFGD entre 2006 e 2008. Ocupou também a vice-presidência do Sindicato dos Docentes da UFGD (gestão 2004 a 2006) e foi diretor presidente desse sindicato no mandato de 2011 a 2012. Ademais, foi membro titular eleito no processo estatuinte da UFGD entre 2006 e 2007.

<sup>24</sup> Lembramos ainda que o professor Edvaldo César Moretti (FCH) exerceu a função de pró-reitor de avaliação e planejamento entre 2013 e 2015 em substituição à professora Silvana Abreu. Antes disso, o professor exercia a função de coordenador da Editora da UFGD em substituição ao docente Jorge Eremites, também da FCH. Quanto ao professor Renato Nogueira (DEX), infelizmente ele veio a falecer prematuramente em acidente de trânsito. Outras(os) docentes vinculados à FCH ocuparam importantes funções na UFGD, por exemplo: Alzira Menegat (Coordenadoria de Extensão); Osvaldo Zorzato (Coordenadoria do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, substituído por Noêmia dos Santos Pereira Moura, docente do curso de Ciências Sociais da FCH); e Marisa de Fátima Lomba de Farias (também do curso de Ciências Sociais, foi coordenadora da Incubadora de Tecnologias de Economia Solidária e Inovação Social – ITESS, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX).

Mesmo porque, nem sempre as iniciativas e decisões se deram a partir daquele grupo mais restrito de docente, pois que foram, desde o início, debates, decisões e encaminhamentos formais ou informais do Departamento ou da Faculdade de Ciências Humanas, ou que para o seu interior se desdobraram.

Podemos, desse modo, afirmar que a história da “ideia UFGD”, desde o seu surgimento até sua realização, possui vínculos umbilicais com o “campo progressista e de esquerda” de Dourados, em especial pela presença ativa e orgânica de docentes da FCH junto a outros “subcampos” que compunham, ao longo do tempo, a referida escala socioespacial de poder<sup>25</sup>.

Assim, um aparente processo contraditório nos é dado à primeira vista quando observamos as movimentações entre a FCH e o conjunto da universidade em suas relações com o campo progressista e de esquerda de Dourados. Pois, à medida que a UFGD seguiu seu programa de implantação, com a criação de novos cursos de graduação e a rápida expansão da pós-graduação (com a admissão de centenas de novas(os) servidoras(es) oriundas(os) de todos os cantos do país), assistimos ao realinhamento de referências que iriam reforçar e consolidar tendências de um modo próprio de “viver a universidade”, mais exigente e distante de outros “campos” ou subcampos da sociedade.

Na verdade, pensamos que a FCH, no interior da universidade, cumpria, ao mesmo tempo, e ainda hoje cumpre, um duplo papel. Ela tornou-se uma referência significativa de “autoridade acadêmica”, condição alcançada por seu longo histórico no interior da instituição, com alguns dos cursos de graduação e programas de pós-graduação entre os mais antigos da UFGD. Desde 2006 (ano de implantação da

---

<sup>25</sup> Não significa dizer que o apoio e mesmo a participação, em diferentes contextos, na luta pela criação da UFGD tenham sido exclusividade de personalidades, grupos ou movimentos progressistas e de esquerda. Todavia, é inegável o forte vínculo existente, especialmente se tomarmos como referência o período de sua criação, quando o governo do município de Dourados (prefeito Laerte Tetila), o governo de Mato Grosso do Sul (José Orcírio dos Santos, o Zeca do PT) e do país (Luís Inácio Lula da Silva) estavam sob mandatos executivos pelo Partido dos Trabalhadores.

UFGD), essa referência foi reforçada com a criação de outros cursos e programas nas áreas de Ciências Sociais e de Psicologia. De outra perspectiva, notamos que os valores que referendam a “autoridade acadêmica” da FCH foram, evidentemente, cada vez mais compartilhados com as demais unidades acadêmicas da instituição à medida que se fortaleciam.

Todavia, o alargamento e a consolidação de outras áreas de conhecimento, com a criação de outras faculdades na universidade, com novos cursos de graduação e programas de pós-graduação, algumas, inclusive, superando quantitativamente a FCH em número de cursos, não significou uma perda proporcional, para as humanidades, tanto do reconhecimento de “autoridade acadêmica” como também de sua referência política no plano interno institucional.

Por conta dessa condição, na primeira década de existência da UFGD, a partir da FCH se coadunavam parcelas significativas de responsabilidades com a gestão universitária em variado rol de lugares decisórios relacionados ao projeto de universidade em construção. A FCH foi o foco principal donde nasceram as primordiais redes internas e alianças políticas a cada passo dado no processo de implementação institucional. Esse dinamismo era atravessado por valores sociais amplos e plenamente visíveis nos documentos basilares do processo de implementação e nos debates e diálogos entre os envolvidos<sup>26</sup>. Objetivamente, estava implicado um pensar sobre a academia e suas exigências na contemporaneidade.

É compreensível que ocupar lugares estratégicos nas cadeias de comando da UFGD foi decisivo para o alcance dessas articulações, mas não era apenas isso, porquanto, o lugar e os papéis que couberam a FCH também em tempos de oposição<sup>27</sup>. As

---

26 São exemplos documentais que reafirmam essa avaliação o texto de justificativa do Projeto de Criação da UFGD, escrito a muitas mãos por docentes do DCH, e também a Apresentação do Plano de Ação da Administração do primeiro mandato (2006-2007), intitulado Cultura Institucional da UFGD.

27 Oposição no período de junho de 2015 a agosto de 2022.

condições de poder alcançadas eram devidas talvez, em maior medida, à “autoridade acadêmica” ou à “autoridade moral” que lhe era reconhecida no interior da academia, justamente porque seus esforços correspondiam ao universo específico das exigências da vida universitária dadas as suas finalidades em ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, no interior da UFGD e, na verdade, desde os tempos da UFMS, a FCH ou o DCH era um ator bem avaliado e contava com o respeito institucional em razão do *status* de excelência acadêmica por ele conquistado paulatinamente ao longo de décadas e não somente em razão de sua “força política”.

Entretanto, importa outra ponderação. A dinâmica institucional proeminente da FCH, que lhe rendia e/ou rende o alcance de posições estratégicas, caracteriza-se por um conjunto de habilidades e competências que, embora não sejam estranhas ao universo das instituições públicas de ensino superior (considerando o desenvolvimento de processos eletivos nas escolhas de seus dirigentes, em variadas escalas, nas últimas quatro ou cinco décadas), são nitidamente conformadoras do campo da política, onde atuam os partidos e suas(eus) profissionais.

Assim, conforme Bourdieu (2009, p. 175), o domínio da retórica e o uso técnico das palavras de poder nos discursos e nas redações, o controle e a manipulação de reuniões, assembleias e atos públicos, o jogo paciente da tessitura de redes de convencimentos e de apoios e a *mise en scene* própria do “palco” das(os) profissionais da política conformam um conjunto de práticas apreendidas e incorporadas pelas(os) agentes que atravessam, de maneiras peculiares, as fronteiras de um campo a outro, do intelectual ao político e vice-versa. Chamamos a atenção, por um lado, para o raro senso de oportunidade política em construir agendas mais ou menos consensuais ou, por outro lado, para a capacidade de quase inviabilizar, em certos cenários, as vozes mais discordantes a fim de que o projeto de poder interno dominante se mantenha mais ou menos intacto.

Se observarmos ainda o nosso problema de outra perspectiva, perceberemos que a necessidade de articulações com o “campo

político”, em particular devido às importantes políticas públicas desenvolvidas pelo MEC para a educação superior pública nos governos Lula (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), levava aquele pequeno núcleo de articulação, formado por docentes da FCH e algumas(ns) outras(os) das demais faculdades, a atuar de maneira cada vez mais intensa no sentido de aproveitar as oportunidades arranjadas naqueles contextos.

Nesse sentido e tendo em conta a conjuntura política da época, muitas vezes, misturavam-se os papéis de gestoras(es) universitárias(os) com os de militantes políticas(os) partidárias(os) vinculadas(os) ao PT. De modo algum tratava-se de imbricações desconhecidas do conjunto da FCH ou mesmo da maior parte da universidade. Evidentemente que descontentamentos ideológicos existiam, como também eram presentes a desconfiança e, quem sabe, mais ainda, a “boa consciência” intelectual da isenção ou a distância pessoal em relação à política partidária. Seja como for, os resultados, quando positivos, eram comemorados quase de maneira unânime.

Mesmo assim, é importante não amalgamar demais os elementos. Precisamos retomar, mais uma vez, a análise sobre o campo progressista e de esquerda para interpretarmos o que se passava. Ocorreu, desde os anos 1990, uma lenta e profunda alteração na configuração desse “campo” tanto em escalas nacional e internacional como em âmbito local, como no nosso caso da cidade de Dourados.

Em nossas primeiras observações sobre a sua constituição, juntamos a presença de pessoas, com suas práticas e representações, oriundas das universidades, dos novos movimentos sociais e de setores religiosos, especialmente o católico, e de partidos políticos brasileiros.

Acreditamos que já indicamos, em linhas gerais, as transformações do campo universitário com foco no DCH/FCH da UFGD e seu processo crescente de especialização<sup>28</sup>.

---

28 Para aprofundar os seus aspectos, podemos levantar os desdobramentos e adensamentos das funções docentes em projetos e grupos de pesquisa (com a

São também bastante conhecidas as alterações nos movimentos sociais. À eclosão, na década de 1970, e à consolidação, na década de 1980, dos movimentos sociais, seguiu-se e, às vezes, contrapôs-se uma nova fase (por favor, esqueçam linearidades!), com mudanças em sua abrangência, em suas práticas e seus valores. Tanto nos territórios rurais quanto nos urbanos, por variados motivos, os “novos movimentos sociais” agora são outros. Há menor densidade utópica vinculada ao tema da revolução ou outra noção congênere, novas interações com a política partidária profissional, vínculos mais estreitos com as esferas públicas de ação do Estado, o razoável grau de profissionalização por meio da performance das ONGs e a noção de redes que compõe as interpretações atuais. Modificou-se, além disso, o seu escopo reivindicatório: as demandas de políticas sociais clássicas, convivem com os temas das identidades minoritárias e com o meio ambiente<sup>29</sup>.

No campo religioso, as mudanças verificaram-se as mais drásticas. Quase desapareceram as estruturas, os recursos e os agentes que foram, por quase duas décadas, a “imagem visível” da Igreja Católica na sociedade brasileira. Praticamente não existe mais a “força católica” sob as inflexões da Teologia da Libertação e a opção preferencial pelos pobres, a qual foi de grande impacto em toda a sociedade brasileira em tempos recentes, sobretudo em relação aos movimentos sociais nas zonas rurais e nas periferias urbanas, e que esteve, inclusive, presente na formação do Partido dos Trabalhadores. Em paralelo, esse é também o caso da Arquidiocese de Dourados<sup>30</sup>.

Por fim, cabe mencionar as alterações no campo partidário progressista e de esquerda. No caso do PMDB, houve sua divisão com a criação do PSDB a partir de sua ala mais progressista em

---

formação de redes locais, nacionais e internacionais), em orientações na graduação e pós-graduação, em estratégias de divulgação, especialmente com a publicação de artigos e livros, na produção de produtos de alta tecnologia, e também, ainda que minoritariamente, em programas, projetos e ações de extensão.

29 Sobre o tema, consultar Ghon (2000).

30 Ver a respeito os autores: Beozzo (1996); Sofiat (2006).

termos nacionais. Talvez seja possível indicar, para Mato Grosso do Sul e Dourados, uma ou outra personalidade com essas qualificações políticas (Ricardo Bacha, em Campo Grande, por exemplo). No entanto, parece ser difícil apontar para a constituição de uma tendência política no interior de tais partidos, a não ser que recuemos aos tempos do regime autoritário, quando o velho MDB abrigava correntes de esquerda, incluso os socialistas do PSB e os comunistas do PCB e do PCdoB.

Em relação aos partidos comunistas, indicamos, páginas atrás, que o PCB tinha um núcleo atuante na cidade de Dourados, com importante interação em movimentos sindicais, sociais e estudantis. Porém, esse partido foi envolvido na crise internacional do bloco soviético no início da década de 1990, que, aliada a outros fatores, o conduziu à sua transformação em Partido Socialista Brasileiro (PPS) e, posteriormente, em Partido da Cidadania, sob a liderança nacional de Roberto Freire. Em Dourados, após a liderança do arquiteto Luís Carlos Ribeiro em tempos de PCB, destacaram-se as presenças do médico e político Geraldo Resende durante algum período e também do líder comunitário e ex-vereador Valter Hora. O PPS alcançou alguma desenvoltura local entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI, praticamente desaparecendo depois.

As dificuldades dos partidos comunistas, e mesmo do PSB, em deslanchar em Dourados devem-se provavelmente a muitos fatores de abrangência nacional e internacional. Localmente, podemos apontar como obstáculo importante o próprio crescimento do PT na disputa política pelo controle do campo progressista e de esquerda no município, apesar das alianças partidárias eleitorais no município e em outras dimensões da sociedade e do Estado, como ocorreu em alguns momentos no caso da UFGD.

Todavia, há um aspecto comum à dinâmica histórica do campo partidário progressista e da esquerda brasileira que cabe mencionar: o seu processo de profissionalização ou de especialização profissional de seus quadros mesmo quando olhamos para o contexto local. Essa desenvoltura pode ser

observada em quaisquer dos partidos mencionados e talvez, com menor intensidade, no Partido do Socialismo e Liberdade (PSOL), cuja agremiação é ainda diminuta em Dourados. Ora, o axioma teórico de Bourdieu sobre a formação e consolidação de “campos” da vida social, com suas respectivas formas práticas e representacionais, as quais definem seus *habitus*, vale para a abordagem do processo histórico recente desses partidos em Dourados. Tal delineamento histórico é bastante nítido para o caso do PT, que alcançou certa hegemonia no campo de esquerda, especialmente ao eleger como prefeito José Laerte Tetila (docente aposentado do DCH/*campus* de Dourados) por dois mandatos consecutivos (2000-2008).

Assim, são bastante enganosas as aparências de uma maior interpenetração entre as ações propriamente partidárias e as perspectivas de agentes de esquerda, membros da FCH, ainda quando nos referimos expressamente ao Partido dos Trabalhadores. Na verdade, quando as observamos mais detidamente, notamos que estão carregadas de tensões e disputas que se ampliam, uma vez que se desdobram, nos específicos subcampos, as suas lógicas próprias e intrínsecas, que se mostram convergentes em alguns pontos e contraditórias em outros.

As linhas de convergências nos parecem ficar por conta de um arcabouço geral relacionado a valores mais abrangentes que formam a “visão de mundo” no campo progressista e de esquerda, incluso aí as alterações importantes ocorridas ao longo do tempo. Ainda é crença comum a defesa dos direitos humanos e a ampliação dos direitos sociais e das políticas públicas relacionadas, mas declinaram as expectativas em relação às transformações sociais revolucionárias e ganharam forças os valores relacionados à sustentabilidade ambiental e à defesa de minorias políticas.

Todavia, em torno dessa “visão de mundo”, nos parece que se alteraram as expectativas dos distintos agentes de cada um dos subcampos que mencionamos neste texto. Por mais que apontemos uma proximidade entre a FCH e os movimentos sociais, notamos mormente que estes são tomados por aquele enquanto objetos de

observação e estudos e, em menor grau, como parceiros de militância, mesmo que tal perspectiva continue existindo residualmente de modo a qualificar uns poucos docentes como “intelectuais orgânicos” de específicos movimentos sociais. É mais fácil verificar que, sob o olhar externo das(os) militantes sociais, as(os) intelectuais universitárias(os) sejam vistas(os) como apoiadoras(es) ou formuladoras(es) qualificadas(os) de demandas de seus movimentos.

Quanto aos partidos, esses configuram-se, para a academia, mais como aliados na ordem de interesses junto a outras instâncias do Estado para a formulação e/ou execução de políticas públicas e, sobretudo, para acesso a fundos públicos de recursos voltados aos financiamentos das atividades universitárias. Por seu turno, os partidos aparentam necessitar da capacidade de formulação intelectual e, relacionado a isso, da “aura” de autoridade que a academia parece possuir.

Entretanto, as homologias partidárias consolidadas e profissionalizadas seguem, por necessidade intrínseca de expansão junto ao público eleitor, o desenvolvimento de representações e práticas de estilos nitidamente pragmáticos, afastando-se, em geral, do purismo ideológico que caracteriza suas fases iniciais. Em contrapartida, a “aura” de autoridade das(os) intelectuais sobrevêm de seu rigor crítico, elaborado em meio a toda a maquinaria altamente exigente da probidade intelectual.

Em outras palavras, a especialização crescente dos subcampos forma “estruturas estruturantes e relacionais” como homologias próprias que dialogam entre si em meio a fricções, tensões e mesmo contradições.

Finalmente, podemos considerar que os caminhos percorridos pelo DCH/FCH no interior ou nas relações com o campo progressista e de esquerda na cidade de Dourados, se deram, entre tantas veredas, por meio de movimentos processuais e específicos de alterações em cada um dos entes ou subcampos que compunham o referido campo social. Em cada subcampo, uma evolução ou involução, caso queiram. No caso do subcampo

progressista religioso, acompanhamos o seu quase desaparecimento. Em relações aos demais, além das mudanças próprias de cada um ao longo do tempo, parece ser comum um certo processo interno de maior profissionalização de suas funções e, portanto, de desdobramentos de formas autônomas que descrevem e prescrevem um saber-fazer, um *habitus*, cada vez mais distintivo, fronteiro e que, não obstante, compõem redes de relacionamentos que se fortalecem ou fragilizam-se sob a agência de múltiplos atores.

Essa maior externalidade que, hoje, distingue a FCH na relação com outros agentes do campo “progressista e de esquerda” não parece desqualificar o papel que, grosso modo, ela desempenha desde os anos 80 do século passado, qual seja, o de interlocução ou de mediação entre os mencionados agentes e a universidade como um todo; às vezes, inclusive, sua atuação ultrapassa essa escala ou recorte da vida social e política, à medida que seus docentes ocuparam ou ocupam posições estratégicas na instituição.

## Referências

ABREU, Silvana de. Um sonho sonhado junto: a construção de uma cultura institucional democrática na UFGD. In: FARIAS, Damião Duque de (Org.). *UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)*. Curitiba-PR, Editora CRV, 2022.

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa..*História e Universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)*..Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa em História da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados, 2016.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil: de João XXVIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo*. São Paulo: Paulinas, 1993.

BIASOTTO, Wilson Valentim. Em busca dos caminhos percorridos para a implantação da UFGD. In: FARIAS, Damião Duque de (Org.). *UFGD em*

*memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)*. Curitiba-PR, Editora CRV, 2022.

BIASOTTO, Wilson Valentim; TETILA, José Laerte Cecílio. *O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978-1988*. Campo Grande: UFMS, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 12ª Edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRUM, Argemiro J. *Desenvolvimento Econômico Brasileiro*. 24 ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

FARIAS, Damião Duque de (Org.). *UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)*. Curitiba-PR, Editora CRV, 2022.

FARIAS, Damião Duque de Farias. “Momentos decisivos” na criação da UFGD. In: FARIAS, Damião Duque de (Org.). *UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)*. Curitiba-PR, Editora CRV, 2022a.

GHON, Maria Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e Terceiro Setor. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 01, JAN/JUN de 2000.

LUCIANO, Luís Carlos. *Ribeiro: arquitetura, urbanismo e meio ambiente: exercício de cidadania*. Dourados: Ed. do Autor, 2008.

MATEU, Miriam Cristina Franco. *Metamorfoses no mundo do trabalho: Caso do setor bancário em Dourados (1990/2000)*. Dissertação de Mestrado apresentado junto ao Programa em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus de Dourados*, Dourados, 2007.

NUSSENZVEIG, H. Moisés (Org.). *Repensando a universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/COPEA, 2004..

ROMANI, Giovanni Luiz. *Igreja e pastorais sociais: a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário na diocese de Dourados (1971-2000)*. Dissertação de Mestrado apresentado junto ao Programa em

História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus de Dourados*, Dourados, 2003.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Ivo Campos da. *O PCB em Dourados (1978-1985)*. Monografia (Especialização em História do Brasil) – UFMS/Dourados, Dourados. 2000.

SOFIAT, Flávio Munhoz. Tendências católicas: perspectivas do cristianismo da libertação. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.14, n.26, p.121-140, 2009.

SOUZA, Adauto de Oliveira. *A estratégia dos distritos industriais como instrumento de desenvolvimento regional e a sua aplicabilidade em Mato Grosso do Sul*. São Paulo: USP, Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Geografia Humana da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo, 2002.

SOUZA, Sidnei Azevedo de. Memórias da graduação: escolha e implementação dos cursos. In: FARIAS, Damião Duque de (Org.). *UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)*. Curitiba-PR, Editora CRV, 2022.

TOALDO, Ciro José. *O novo sindicalismo e a mobilização dos professores da rede pública estadual sul-mato-grossense: avanços e rupturas (1979/1992)*. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus de Dourados*, Dourados, 2003.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *CAMPUS de Dourados/UFMS. Projeto de Criação e de Implantação*. Dourados – UFMS, 2004.

ZANCHETT, Stela Adriana. *Estratégias de comunicação da comissão pastoral da terra: uma análise a partir do Dossiê Santa Idalina*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, 2017.



A poesia em duas cores. O caminhar entrelaçado com o olhar para o amanhã. Pannel da FCH.

(Acervo Pessoal Profa. Jennifer Simpson Dos Santos)

**50** anos  
1973 - 2023  
**HISTÓRIA UFGD**

## Capítulo 2

### CURSO DE HISTÓRIA DA UFGD: PROCLAMANDO TRAJETÓRIAS E PROPAGANDO VIVÊNCIAS

Leandro Baller<sup>1</sup>

Thiago Leandro Vieira Cavalcante<sup>2</sup>

(...) o historiador que se hiperespecializa em uma determinada dimensão historiográfica e em determinado objeto deve se pôr em guarda contra a possibilidade de se transformar em uma gigantesca orelha que se prende a um caule. Há sempre o risco de que os excessos na dedicação a ‘apenas ouvir’ o levem a desaprender a ‘caminhar’ e que esta impossibilidade mesma o impeça de se locomover para melhor se posicionar de modo a captar novos sons no futuro. Enfim, a ausência de pés, de um corpo saudável com todos os seus membros e órgãos prontos a funcionar, pode até mesmo dificultar o projeto de alguém se tornar uma orelha! (BARROS, 2004, 14. In: *Clio despedaçada*)

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0003-2323-5032 e-mail: lballer@ufgd.edu.br

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-9570-817X. e-mail: thiagocavalcante@ufgd.edu.br

## Introdução

Nestas páginas ensaiamos algumas posturas do Curso de História frente aos diferentes contextos pelos quais o Curso passou durante os 50 anos de sua existência. Em hipótese alguma o texto possui o objetivo de representar a totalidade das ações do curso. Nossa intenção central é fazer com que ele possa ter as mínimas condições de apresentar, ainda que sinteticamente, um pouco da história do Curso de História.

Para isso, fomos até os idos da década de 1970 para a partir daquele momento mostrar os primeiros embates. Lutas que não se deram apenas nos campos da Educação ou da Ciência, local onde a História, enquanto disciplina, se fortalecia cada vez mais. Procuramos dizer um pouco sobre a sua formação, as disputas no campo político e social, por vezes enfrentando um sistema ditatorial que afligia o país como um todo e tinha em suas(eus) professoras(es), alunas(os), diretoras(es), servidoras(es) técnicas(os) administrativas(os) e outras pessoas que circulavam em torno da Educação sujeitos que deveriam ser vigiadas(os), perseguidas(os) e, não raras vezes, punidas(os).

Com base em fontes de tipologias diversas, em documentação oficial provinda do próprio Curso e também das externas a ele, tentamos contar um pouco dessa história, identificando, em Dourados, as diversas Instituições que serviram de local para o assentamento do Curso de História, assim como destacando alguns nomes que essas mesmas fontes apontaram.

Frisamos a questão regional de localização do curso, temos certeza que os aspectos que moldam nossas atividades, em grande medida, representam as demandas locais. Vivemos em uma região de fronteira onde habitam indígenas e populações estrangeiras, em uma área de intensos conflitos étnicos, culturais e sociais, um laboratório a céu aberto onde pululam diferentes organizações de movimentos sociais de luta, ora por terras, ora por direitos, ora por moradia, ora por Educação e assim por diante.

Adentrando em um contexto de redemocratização e de maior abertura democrática, procuramos dar visibilidade para a atual composição pedagógica do Curso. Escrevemos sobre os principais temas que aparecem em nossa matriz curricular, seja enquanto disciplina, componente ou mesmo em outras formas de atuação e inserção, como em projetos, programas, eventos, palestras e assim por diante, destacando que as mudanças no interior do Curso não se deram ou se dão apenas por força das legislações, mas sim porque o Curso de História assumiu e assume o protagonismo em relação a maioria das ações que são de interesse social e que podem estar contidas em nossas abordagens. Finalizamos o texto com uma breve apresentação dos variados Programas desenvolvidos no âmbito do Curso e da UFGD, assim como dos espaços que estão mais ligados às atividades do Curso, contemplando a relação entre docentes, discentes e técnicas(os) administrativas(os), mostrando que o esforço de pessoas corajosas desde a sua criação transformou o Curso de História da UFGD no que ele é atualmente, uma potência em seus diversos níveis de formação acadêmica.

Para esse momento optamos pela construção do texto com uma narrativa qualitativa, pois entendemos que ele não é apenas reflexo do que nós, enquanto autores, escrevemos aqui, mas sim, está arraigada na realidade vivida e construída pelo curso, que o acompanha em sua trajetória nesse meio século, ou seja, não somos donos de qualquer tipo de passagem que aqui destacamos, mas sim, que elas figuram como expressões das nossas decisões coletivas, construídas nesse universo e que espelham nossas existências que vão ao encontro de dezenas de docentes que já integraram o curso, assim como para centenas de discentes que tivemos a oportunidade de formar, sempre considerando todo o apoio das(os) servidoras(es) técnicas(os) administrativas(os) que compõem conosco essa engrenagem.

O texto tenta com isso contemplar, de forma objetiva, os anos de experiências variadas que nos colocam aqui e agora, seja por meio de outras publicações, de materiais de divulgação, dos nossos Projetos Pedagógicos de Curso, das centenas de projetos,

programas, de locais de produção e difusão do conhecimento histórico que ajudam a dar vida ao Curso de História da UFGD. Logo, temos como interesse fazer com que o texto sirva também como meio de divulgação para as(os) leitoras(es)s, dando condições para que conheçam um pouco mais o curso de História. Da mesma maneira que procuramos fazer com que todas as pessoas que construíram e formam o entorno do Curso de História sintam-se aqui representadas.

### **Apontamentos sobre a história do Curso de História da UFGD**

O curso de graduação em História da atual Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD foi autorizado a funcionar por meio da Resolução nº 30, de 22 de dezembro de 1972 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso e teve suas atividades iniciadas em 1973, logo, no ano de 2023 completa 50 anos de atividades no município de Dourados.

Em sua origem, estava vinculado ao Centro Pedagógico de Dourados -CPD -, da Universidade Estadual de Mato Grosso. O CPD foi a primeira Instituição de Ensino Superior de Dourados. Criado por meio da lei nº 2.972, de 2 de janeiro de 1970, foi incorporado à UEMT por meio do decreto nº 1.172, de 4 de junho de 1970. Seu prédio, localizado na rua João Rosa Góes, atual sede da reitoria da UFGD, foi entregue antes do início das atividades pedagógicas. A estrutura física era adequada e imponente para os padrões de então, quando Dourados ainda era uma pequena cidade que começava a se estruturar (LACHI, 2008; BENFICA, 2016).

Em 1971, o CPD iniciou suas atividades oferecendo dois cursos de licenciatura curta: Letras e Estudos Sociais, sendo que esse segundo pode ser considerado o embrião do curso de História, já que esse foi criado a partir da mobilização de docentes e estudantes que já em 1972 defendiam a desvinculação das áreas de História e Geografia com a criação de cursos de licenciatura plena (LACHI, 2008).

Após a implantação do curso de História, em 1973, os desafios não foram pequenos, os maiores certamente estavam relacionados

à carência de pessoal docente pós-graduado, que se agravava pela ausência de política de desenvolvimento de pessoal e pelo patrulhamento e perseguição de natureza político-ideológica, visto que, não se deve esquecer, o curso surgiu no transcorrer da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Como relatou Antonio Luiz Lachi (2008, p. 13), um dos primeiros docentes do curso:

[...] Apesar de o CPD ser a única Instituição de Ensino do Sul do então Estado de Mato Grosso, ao Sul de Campo Grande, queremos lembrar, as condições oferecidas eram bastante precárias e muitas vezes adversas. Dourados era uma cidade de pequeno porte, que estava sendo construída. Em termos de infraestrutura a cidade deixava muito a desejar, sendo que o asfalto, água encanada, luz, eram “privilégios” de poucos. Havia pouco tempo que a energia elétrica começou a ser fornecida diuturnamente. Cidades vizinhas que, apesar de próximas, não ofereciam condições de acesso à cidade pólo – Dourados. Estradas vicinais péssimas para locomoção, principalmente em época de chuva. Era por estas estradas que nossos alunos viajavam [...]

As dificuldades iam além. O corpo docente era muito reduzido. As(Os) poucas(os) professoras(es) eram contratadas(os) sem a realização de concurso público para atuarem em tempo parcial, não tinham estabilidade, não tinham pós-graduações, nem estímulo da instituição para a obtenção de titulações acadêmicas de mestre e doutor. Além do insuficiente número de docentes, havia outras dificuldades. A biblioteca era incipiente, faltavam materiais didáticos e equipamentos para as rotinas administrativa e pedagógica (LACHI, 2008).

Nos anos iniciais, as(os) poucas(os) docentes eram submetidas(os) a contratos de, no máximo, 22 horas semanais, sendo que chegavam a ministrar 18 horas-aula em sala por semana. Não havia tempo nem estrutura para pesquisa e extensão. A maioria era obrigada a lecionar na Educação Básica para complementar sua renda mensal. Apesar disso, ainda nesse

período inicial, muitas(os) desenvolveram atividades de extensão e de pesquisa.

O CPD, com significativo envolvimento de docentes do curso de História, movimentava a vida cultural da cidade, o Teatro Universitário de Dourados – TUD, criado em 1974 com a participação do professor Wilson Biasotto é exemplo disso (LACHI, 2008).

Em 1975, com ínfimo apoio institucional e com todas as dificuldades logísticas que isso acarretava, três docentes do curso, os professores Antonio Luiz Lachi, Wilson Valentim Biasotto e José Luiz Sanfelice iniciaram seus cursos de mestrado, sendo os dois primeiros na USP e o terceiro na PUC-SP.

Apesar das condições desfavoráveis, Lachi (2008) cita uma longa série de atividades desenvolvidas pelo curso entre 1973 e 1977, como aulas inaugurais, edição de periódico científico, a “Revista Textos”, publicação de artigos acadêmicos, resenhas, participação em congressos, cursos de extensão, palestras, seminários, lançamento de livros e semana de arte. Tal característica foi mantida ao longo de toda a história do curso.

Em 1977, após intenso trabalho do corpo docente para organização e estruturação, o curso obteve o reconhecimento por parte do Conselho Federal de Educação. Tal reconhecimento foi concedido por meio do Parecer nº 37/77 CESu, 3. Grupo, aprovado em 26/01/1977, validado pelo Decreto nº 79.623/1977 (LACHI, 2008, p. 21).

No momento do reconhecimento do curso, havia quatorze docentes ministrando aulas, a saber: Antonio Luiz Lachi, Irene Nogueira Rasslan, Ledenice Damásio da Silva, Wilson Valentim Biasotto, Euler Ribeiro Teixeira, Generosa Cortez de Lucena, Jorge João Faccin, José Luís Sanfelice, Kiyoshi Rachi, Lauro Joppert Swensson, Lori Alice Gressler, Mário Luís Alves, Milton José de Paula e Zonir de Freitas Tetila, mas apenas as(os) quatro primeiras(os) trabalhavam com disciplinas específicas da História. Esse déficit inicial demonstra que o caminho para a consolidação da área foi longo e os resultados hoje experienciados, inclusive com a implantação de cursos de mestrado e de doutorado, resultam de muito trabalho, desenvolvido a muitas mãos ao longo das últimas décadas.

Já nos primeiros anos de sua existência, algumas(ns) docentes do curso demonstravam engajamento político e sindical, o que se mantém até os dias atuais. Isso fez com que fossem constantemente vigiadas(os) pela ditadura, como demonstram documentos encontrados nos arquivos da repressão, hoje disponíveis no sítio eletrônico do Arquivo Nacional.

Uma das maiores reivindicações do grupo inicial de docentes era a ampliação dos contratos de trabalho para 40 horas semanais, reivindicação que não recebia apoio do diretor do CPD, nem do reitor da UEMT, e que só se concretizou após a federalização ocorrida em 1979, quando passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Tal mobilização acompanhada pela repressão resultou em um processo administrativo que teve como resultado, em 1978, a demissão de 4 docentes do curso de História acusados de subversão. Conforme Tiago Alinor Benfica (2016, p. 176):

Após o início das atividades do curso de História, um fato marcante foi a primeira tentativa de greve no CPD, movida pela insatisfação de alguns professores com relação à Direção do Centro Pedagógico e à Reitoria da UEMT. De acordo com o professor Wilson Biasotto (Entrevista, 2013), houve uma paralisação em 1975 ou 1976, que contou com a adesão da maioria dos professores do departamento de Estudos Sociais. Os protestantes pediam aumento da carga horária dos contratos de trabalho, ou seja, reivindicava, aumento de salário.

A manifestação acirrou as tensões internas que, somadas às denúncias contra o Diretor do CPD relativas à malversação das finanças, gerou um processo de sindicância interna na UEMT, provocando o endurecimento da Reitoria, que demitiu dois professores do Departamento de Estudos Sociais, dois professores do Departamento de Educação, um vigia [seu Calixto] e o tesoureiro do CPD, Carlos Fernandes Gumiero. Os professores demitidos, lotados nos departamentos citados, foram, respectivamente: Antonio Luiz Lachi, Wilson Valentim Biasotto, José Luís Safalice. Kiyoshi Rachi. Após alguns meses, a administração de Milton de Paula sofreu outros desgastes e ele se desligou do CPD (BENFICA, 2016, p. 176).

Os demitidos procuraram organizar suas vidas de diferentes modos, mas não se desligaram completamente da Universidade, visto que pouco mais de um ano depois alguns conseguiram a readmissão. José Luis Sanfelice se mudou para o estado de São Paulo e algum tempo depois se tornou professor na UNICAMP, Wilson Biassoto passou a atuar como assessor de imprensa na Câmara de Vereadores de Dourados, Antonio Lachi passou a dedicar-se ao magistério na Educação Básica e Kiyoshi Rachi passou a trabalhar em um jornal da cidade (BENFICA, 2016, p. 177).

Dentre outros documentos da repressão, o Relatório do Setor de Informações – DPF 2/Dourados/MT – 22 jun 77, demonstra que por serem considerados subversivos, a demissão não foi motivada apenas pela atuação sindical, mas também por manifestações contrárias ao regime militar.

Relatório

Do: Setor de Informação/DPF-2/Dourados/MT

Ao: Bel. Jair da Cruz Cabral – Chefe da DPF-2/Dourados/MT

Em atendimento ao despacho contido no radiograma nº 358/SI/SR/MT, de 22 JUN 77, informo o seguinte:

a-Em 17 JUN 77, por volta das 09:00 horas, a APF Maria do Socorro Ferreira Lima, aluna do Centro Pedagógico de Dourados, levou ao conhecimento desse Setor de Informações que na noite anterior, durante o recreio, observara, fixados na porta que se localiza defronte a cantina do referido Centro 3 (três) cartazes com as seguintes inscrições:

“ABAIXO A TORTURA NAS PRISÕES BRASILEIRAS”

“DIA 18, ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES”

“PERTENCEMOS OU NÃO A ESSE NACIONAL”

Imediatamente elementos deste Setor deslocaram-se para o Centro Pedagógico e em suas dependências promoveram minuciosas buscas, inclusive revirando um amontoado de papéis rasgados que se encontravam em um de seus corredores NÃO encontrando nenhum cartaz bem como vestígios dos mesmos.

b-Encontra-se arquivado neste setor uma relação de nomes, enviada através do ENCA Nº 195/SI/SR/MT/77 de 17 MAI 77,

“CONFIDENCIAL”, no qual consta o nome do Dr. Milton José de Paula, diretor do referido Centro.

c-Diante do acima exposto achamos por bem não entrarmos em contato com o referido indivíduo.

d-Em 22 JUN 77, mantivemos entrevista com o Cap. PRUDENTE, comandante da 5ª Cia da PM, sediada em Dourados, aluno do curso de História do Centro Pedagógico de Dourados, e este os informou que também tivera oportunidade de observar os referidos cartazes, e que imediatamente não os recolheu, pois sendo também estudante, achou conveniente não tomar tal atitude.

e-Confiou-nos também o acima mencionado militar que os aludidos cartazes foram recolhidos na mesma noite pelo Dr. Milton José de Paula e no dia seguinte entregues a elementos da 9ª RM que se encontravam em Dourados/MT (PF, fl. 81-82).

Na sequência, o relatório cita aqueles que acreditavam serem os responsáveis pelas manifestações: Kiyoshi Rachi, Wilson Valentim Biasotto, Antonio Luiz Lachi, José Luiz Sanfelice, Ledence Damasio da Silva, Maria José de Toledo, Hilário Cervo, Zelinda Maria dos Santos Pascholick Souza, Maria José de Oliveira e Maria Mafalda Schvarcz, dentre eles, como observado as(os) docentes que foram demitidas(os) em 1978.

A demissão das(os) docentes, entretanto, não foi bem recebida por outras(os) docentes e estudantes. Houve importante mobilização para reverter a situação. Sendo que no ano seguinte, o diretor Milton José de Paula foi substituído no cargo, assim como novo reitor tomou posse na UEMT.

Suzana Arakaki (2003, p. 98) destaca que a demissão das(os) docentes desencadeou uma intensa luta nas instâncias da Universidade. Documentos citados pela autora demonstram que constantemente algumas(ns) docentes da instituição cobravam a readmissão das(os) excluídas(os).

A readmissão dos professores Kiyoshi Rachi, Wilson Valentim Biasotto e Antonio Luiz Lachi ocorreu em 1979, após esses renunciarem aos direitos relativos ao período de 28 de janeiro de 1978 a 05 de junho de 1979. O professor José Luis Sanfelice não teve

interesse em retornar, permanecendo em São Paulo (ARAKAKI, 2003, p. 99).

Outros documentos do Serviço Nacional de Informação (Pedido de Busca no 128/116/ACG/77; Informação no 73/116/ACG/80) e da Polícia Federal (Encaminhamento nº 527/SI/77) demonstram que as “atividades subversivas na Universidade Estadual de Mato Grosso”, tendo como alvos as(os) docentes já citadas(os), foram monitoradas, pelo menos, entre a década de 1970 e a de 1980.

Na década de 1980, o professor Paulo Roberto Cimó de Queiroz, que ingressou no quadro docente do curso de História em 1985, também teve suas atividades monitoradas pela repressão, como demonstram alguns documentos disponíveis no acervo do Arquivo Nacional (W/RRA/00013/120/B4N/85; INFE/609/CI/DPF/87, entre outros).

De fato, os anos 1970 e 1980 não foram fáceis, pois além das dificuldades inerentes a uma instituição que iniciava suas atividades no interior do então Mato Grosso, enfrentava-se constante clima de vigilância e de ameaças. Conforme Suzana Arakaki (2009, p. 97):

Ao contrário da USP, onde a violência física policial adentrou no *campus* universitário, prendendo professores e alunos com a conivência da direção, no CPD não se verificaram tais acontecimentos. Todavia, ficava bem claro o cerceamento, a intimidação aos profissionais de ensino. Não raro, estranhos se faziam presentes na sala, para assistir às aulas dos professores locais. Em geral eram pessoas ligadas à reitoria. Ou às vezes, os próprios alunos advertiam os professores de que certos assuntos não deviam ser mencionados em sala. Assim, os conteúdos das aulas acabavam conhecidos pela direção ou autoridades policiais, que, não raras vezes, se matriculavam como alunos [...].

Vale mencionar uma última situação ilustrativa da vigilância e da coerção. Na Informação nº 72/116/ACG/80, consta que havia “indícios de subversão” a respeito de várias(os) docentes do curso

de História. Sobre Hilário Cervo, um padre palotino que lecionou nos primeiros anos de existência do curso, foi relatado:

Em 15 AGO 72, fez uma palestra com projeção de slides no Ginásio de São Gabriel/RS, cujo assunto versou sobre sua viagem à EUROPA e, em especial, à RÚSSIA. Posteriormente foi solicitado o comparecimento do padre HILÁRIO CERVO no quartel do 9º RCB, sediado em São Gabriel/RS, ocasião em que se prontificou a realizar idêntica palestra naquele Regimento. Realizada a mesma, foi julgada ser realmente instrutiva e, nos moldes apresentados, nada foi constatado de propaganda pró-RÚSSIA. Entretanto, não se pode constatar se a palestra apresentada no 9º RCB foi a mesma realizada no Ginásio.

Observa-se que ao se investigar as atividades das(os) docentes do curso, até mesmo situações pretéritas foram arroladas pelo Sistema de Informação da ditadura. Evidentemente que o ambiente de trabalho para as(os) docentes universitárias(os), mesmo no interior do país, era bastante sensível e sujeito a repressão, caso fossem enquadrados como subversivas(os).

De meados dos anos 1980 em diante, com a instituição já federalizada, algumas(ns) novas(os) docentes foram admitidas(os) ao curso de História e somando mãos com as(os) primeiras(os), deram continuidade aos trabalhos. Nesse período, a maioria concluiu os cursos de mestrado e de doutorado em Universidades como a USP, UNESP e PUC-RS, formando assim um corpo intelectual amadurecido que permitiu ao curso desenvolver-se verticalmente com a propositura de cursos de pós-graduação.

Nos anos 1990, tendo o já Centro Universitário de Dourados CEUD, um dos *campi* da UFMS, como diretor o professor Wilson Biasotto, iniciou-se um movimento para a criação de um curso de mestrado em História. Para que isso fosse viável, algumas(ns) docentes, já doutoras(es), foram removidas(os) de outros *campi* da UFMS para Dourados, resultando na aprovação do curso de mestrado em 1999 e no conseqüente fortalecimento do curso de graduação.

Uma página importante a ser mencionada no histórico do curso de História é a ativa participação de todo o seu corpo docente no projeto de criação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, fato concretizado pela lei federal nº 11.153/2005. Tal protagonismo verifica-se, não apenas, mas também pela forte presença das(os) docentes do curso na gestão universitária durante os nove primeiros anos de sua existência, tendo sido o professor Damião Duque de Farias, do curso de História, o primeiro reitor da instituição.

A criação da UFGD possibilitou avanços para o curso de História, consolidando-se como o principal formador de professores de História e de pesquisadores do sul do estado de Mato Grosso do Sul. Foram muitos os ganhos em termos de estrutura física, mas, sobretudo pela realização de concursos públicos, foram significativos os ganhos com ampliação de seu quadro docente, que atualmente conta com 18 docentes, todas(os) com título de doutorados e várias(os) com estágios de pós-doutorado, advindas(os) das mais variadas instituições de ensino do país.

### **Dinâmica social e Currículo: prática e política da diversidade**

A rica e sempre rememorada história do Curso de História de Dourados, nos faz lembrar que ele é o único curso da área que, na atualidade, é ofertado de forma presencial em nossa microrregião. Com isso ele se caracteriza por formar um quadro de professoras(es) pesquisadoras(es) muito bem preparado para atuar na Educação Básica, no Ensino Superior, em museus, em órgãos de preservação de documentos, no desenvolvimento de políticas públicas e em projetos de gestão do patrimônio cultural. O curso conta com destacada presença de egressas(os) no exercício da docência em unidades escolares das redes de ensino municipal, estadual, federal e privada, uma história que se multiplica desde os idos da década de 1970.

A região onde se localiza o curso e a instituição é fundamental para a compreensão de várias tomadas de decisões em âmbito social e da concretização de muitos temas sensíveis para a

população que vive em uma região de fronteira internacional, onde a presença de vários povos latinos acaba se destacando, assim como, esse é o lugar de vida de um dos maiores grupos indígenas do Brasil e quiçá do mundo, os Kaiowá e Guarani.

Compreender a sensibilidade local é, com certeza, uma das características que o Curso de História desenvolve com primazia. Assim como não passa despercebida a ebulição de temas que são próprios da formação social da região, como as migrações, as colonizações, os mais variados movimentos sociais que possuem em suas pautas reivindicações legítimas de luta e de sobrevivência, como por exemplo, os vários litígios acerca da propriedade da terra. A região da Grande Dourados é um laboratório a céu aberto para os estudos em Ciências Humanas, e a História tem realizado um trabalho que possui nessas condições o seu direcionador curricular.

Na Atualidade, esse breve cenário aqui descrito, auxilia para que o curso realize ações para a promoção da prática inserida na política de diversidade não apenas em âmbito interno da UFGD, ou mesmo do Curso de História, mas sim, desde antes da aprovação legislativa de temas caros à sociedade brasileira, tais como estão prevista na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008, que respectivamente “estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas”, nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Essas práticas figuram na matriz curricular e nas atividades do curso se tornando um elo forte e importante não apenas com o passado, mas também com as questões sociais que permeiam a região atual onde o curso e a Universidade estão localizados, numa região de fronteiras, sejam elas fronteiras internacionais, étnicas, territoriais, linguísticas, sociais, culturais, de gênero e de lutas outras em que a possibilidade de compreensão social despontam para a necessidade de entendimento a partir das nossas ações enquanto um curso superior integrado na dinâmica sócio-regional, com aspectos de múltiplos vetores a serem verificados.

Institucionalmente, na atualidade, o curso de História possui Projeto respaldado na legislação específica para os cursos de História: Parecer nº. CNE/CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Parecer CNE/CES 1363/2001 e Resolução CNE/CES 13/2002. Igualmente são consideradas outras normatizações, como o Parecer CNE/CP 09/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer nº. 27/2001; Parecer nº. CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/ CP CNE/CP nº. 02/2002. Essas regulamentações decorreram da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996. Fundamenta-se também na legislação institucional: Estatuto da UFGD, Regimento Geral da UFGD, Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD/Resolução nº. 118/2007, Resolução FCH/UFGD nº 362/2013, Resolução Conjunta FACALE/FAED/FCH nº 001/2014.

Documentos oficiais como os citados aqui, entre eles Pareceres, Resoluções, Regimentos, Regulamentos, Estatutos etc., não ditam as nossas atividades de professor(a)–pesquisador(a) enquanto uma conduta petrificada pela Lei, mas sim, as leis vieram no sentido de dar respaldo e congregar aquilo que sempre fizemos em âmbito do Curso de História e, sobretudo, da história. Em especial, da história das(os) oprimidas(os), das(os) menos visibilizadas(os), das(os) colonizadas(os), da(o) trabalhador(a), da mulher, da(o) indígena, do sujeito fronteiriço, da(o) acampada(o), da(o) assentada(o), da(o) peoa(ão), da(o) boia-fria, da(o) meeira(o), da(o) arrendatária(o), das pessoas da zona rural e da cidade, a(o) catador(a), a(o) grafiteira(o), a(o) muambeira(o), a(o) servente e a(o) pedreira(o), numa multiplicidade de conhecimentos e afazeres diversos e quase infinitos que só uma região com essas características pode criar, com atributos destoantes daquilo que comumente o olhar não treinado não vê.

Nesse sentido, o Curso de História, Licenciatura (1973) e Bacharelado (2010), possui um Currículo dinâmico e integrado, atendendo às determinações legais, bem como acompanhando as

necessidades da área e da região, em especial onde ele está institucionalmente inserido, como percebe-se na Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2014, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Resolução CNE/CP nº 01/2012 para a Educação em Direitos Humanos.

A formação cidadã, sem dúvida, é o afã do curso e a todo momento é fomentada entre as(os) docentes, discentes e demais profissionais da Educação que giram em torno das práticas que desenvolvemos. Tal comprometimento com essa diretriz é observada como um ganho importante em nossas atribuições enquanto docentes-pesquisadoras(es), uma vez que nos possibilita ampliar cada vez mais o leque de investigação sobre os temas em tela, bem como possibilita chegar em um público mais amplo, sendo esse o público interno à UFGD ou externo.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos estudos temáticos sobre África, afro-brasileiros e indígenas, bem como o tratamento de questões que dizem respeito aos direitos humanos estão inclusas nas disciplinas e atividades curriculares do curso por meio da oferta dos componentes comuns à Universidade que são ofertados periodicamente no curso e para fora dele, atendendo uma gama de discentes, inclusive provenientes de outros cursos, sejam eles comum à nossa área de atuação, ou mesmo de áreas completamente diferentes da nossa, o que de certo modo mostra a dinâmica da nossa matriz curricular que sempre procuramos aprimorar, com vistas ao tratamento cada vez melhor sobre temas sensíveis e por vez polêmicos.

Algumas dessas temáticas podem ser observadas em discussões acerca da Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais; Educação, Sociedade e Cidadania; Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades; Territórios e Fronteiras; Colonialidade e relações de poder nas relações étnico-raciais. Dentre outros, esses componentes são ofertados possibilitando haver a transversalidade no tratamento deles, uma exemplificação que podemos dar e que é desenvolvida se dá com o tratamento acerca da Historiografia e da

História das Mulheres; História e Relações de Gênero; Corpo, Saúde e Sexualidade; Meio Ambiente, Cidadania e Sustentabilidade, e assim por diante.

Esses componentes contribuem para a formação da dimensão social e humana das pessoas com formação transversal fazendo com que a política de diversidade esteja inserida nas disciplinas do Curso desde o primeiro semestre letivo. Dessa forma, o ensino não funciona apenas como componente de sala de aula, mas como atividades promotora de ações com todas(os) discentes, contemplando assim o tripé nas dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo, produção de materiais, eventos, encontros, seminários, contribuindo cada vez mais na implementação da Lei nº 10639/03, complementada pela Lei nº 11645/2008 que juntas dispõem sobre o ensino de História da África e História da Cultura afro-brasileira e Indígena.

É importante destacar que o curso de História da UFGD, desde antes da imposição legal, já possuía disciplinas obrigatórias que promoviam a produção do saber em âmbito das diversidades. Entre tais disciplinas podemos citar a incidência de disciplinas obrigatórias que figuram na estrutura curricular do curso e que tendem a formar alunos com conhecimento crítico acerca das relações étnicas e raciais.

História Indígena, História da África, História da África e da Ásia Contemporâneas, Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial, Educação e Direitos Humanos, História Regional, Territórios e Fronteiras, História e Historiografia de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e História dos Movimentos Sociais; entre outros, são temas que nomeiam várias de nossas disciplinas. É salutar dizer que a maioria delas são destacadas como obrigatórias, outras como disciplinas eletivas e/ou optativas que são ofertadas periodicamente, possuindo abordagem tangencial sobre o tema da diversidade e das relações étnico-raciais, pois formam o nosso escopo de curso numa região rica para os estudos dessa natureza.

## **Onde e como tudo acontece: atividades do/no Curso de História**

O objetivo desse tópico é demonstrar, de maneira sucinta, à(ao) nossa(o) leitor(a) e possível interessada(o) em ingressar, o local onde ocorrem de maneira mais intensa aquilo que chamamos de tripé acadêmico, compreendendo as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Para isso, demonstraremos o que temos feito ultimamente, perpassando desde as aulas, os projetos, os programas, estágios, orientações, supervisões, tutorias e, também pelos nossos espaços para a realização dessas atividades, tais como: salas de aula, gabinetes, cátedras, centros, laboratórios, escolas, bibliotecas e núcleos.

Podemos afirmar que a atividade base do curso, onde a(o) aluna(o)/ têm seus primeiros contatos com a área é a sala de aula e conseqüentemente com as aulas e docentes do curso. A sala de aula é o lugar por excelência de discentes e docentes, onde todas(os) nós atuamos. As três dimensões acima destacadas: ensino, pesquisa e extensão andam concomitantemente oportunizando a realização de atividades que vão para além da sala de aula, podendo essas serem compreendidas como complementares ao curso, projetos e/ou programas institucionais, de iniciação à pesquisa e à docência, ou de forma mais concatenada com a comunidade externa nos projetos de extensão.

Analisamos algumas delas para que possam ter uma perspectiva de atuação. Não é nossa intenção compreender todo o conjunto de atividades acadêmicas que o curso e a instituição dispõe, mas aquelas que mais se destacam em nível do curso. Para sistematizar e didaticamente deixar mais visíveis iremos dispor elas numa sequência numérica, que tem o objetivo de organizar o nosso texto. São elas:

- I - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC);
- II - Programa Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC);
- III - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);

- IV - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI);
- V - Programa de Educação Tutorial (PET);
- VI - Programa de Extensão Universitária (PROEXT);
- VII - Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN);
- VIII - Programa de Monitoria;
- IX - Programa Residência Pedagógica (PRP);
- X - Programa de Jovens Talentos;
- XI - Projetos de Extensão e Cultura;
- XII - Projetos de Ensino de Graduação (PEG);
- XIII – Programa de Mobilidade Interna entre Cursos;
- XVI – Programa de Mobilidade Interinstitucional com outras Universidades;
- XV – Programa de Mobilidade Internacional – Intercâmbios;
- XVI – Supervisão em Estágios Supervisionado em História;
- XVII – Orientação em Trabalho de Graduação e Formação Docente em História;
- XVIII – Orientação em Monografias.

Enfim, cremos que a amostra acima é significativa. A inserção docente entre orientações, supervisões, tutorias e monitorias entre outras designações que por ventura agrupam nossos afazeres são desenvolvidos por todas(os) docentes. Assim como, praticamente 90% do corpo docente efetivo do Curso de Graduação em História da UFGD também atua como professor(a) efetiva(o) no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFGD, ou mesmo em outros Programas de outras instituições.

Isso mostra que o Curso de Graduação em História da UFGD, fincou bases sólidas desde o início de sua existência. Com aquele trabalho de base feito com seriedade, esmero e dedicação, sem jamais ter medo de lutar, a coragem daquelas(es) professoras(es) perseguidas(os), coagidas(os), demitidas(os) e por vezes até presas(os) pela ditadura, lançou uma semente robusta, da qual muitas(os) de nós somos resultado e atualmente chegamos a um modelo de curso que proporciona uma formação contínua, com a

possibilidade da(o) aluna(o) cursar mestrado, depois doutorado e, se for de seu interesse, pode realizar inclusive o estágio de pós-doutorado em História. Com isso, apresentamos ao público aquilo que chamamos de oferta de um curso completo.

Agora exploraremos melhor os diversos ambientes onde realizamos parte de nossos trabalhos, para que a(o) leitor(a) sinta um pouco mais como podemos dinamizar nossas atividades. Num primeiro momento é salutar dizer que o Bloco da FCH com nossos gabinetes, e o Bloco A com nossas salas de aula, se localizam na Unidade II, tendo como endereço a Rod. Dourados-Itahum, Km 12 - Cidade Universitária, Dourados – MS, essa é a porta de entrada do Curso de História na atualidade. Os espaços que trataremos aqui todos se encontram nesse endereço, no interior da Cidade Universitária, a qual compartilhamos com a nossa instituição irmã a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Além dessa unidade, a UFGD possui outras instalações, tais como a Unidade I (reitoria), a FADIR, o Hospital Universitário e a Fazenda Experimental, entre outras. De outra forma, é importante dizer que parte das atividades ligadas aos Estágios Supervisionados em História, assim como vários trabalhos de campo que envolvem ensino, pesquisa e extensão se diluem pelas cidades da região da Grande Dourados, em lugares como escolas, aldeias, quilombos, museus e arquivos, entre outros. Já internamente na Cidade Univesitária podemos citar alguns, são eles:

- A Biblioteca Central da UFGD que tem por finalidade atender docentes, discentes e técnicas(os)-administrativas(os), tendo por atividade principal realizar o empréstimo domiciliar e consulta, está aberta à comunidade em geral. Presta serviços às(aos) pesquisadoras(es) e as(aos) professoras(es) da comunidade, elaborando levantamentos bibliográficos e outros. [...] A Biblioteca Central na/da Unidade II atende os demais cursos da UFGD e também os cursos da UEMS, uma vez que as duas Bibliotecas funcionam no mesmo ambiente (Cf: PPC do Curso de História, 2017, p. 101).

- O Curso de História, para além das salas de aulas, possui espaços para coordenação e secretaria, bem como gabinetes de

trabalho para as(os) docentes. Há ainda outros espaços, são eles: o Laboratório de Ensino de História (LABhis), o Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Fronteiras, Identidades e Representações (LEPHIR), o Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI); O Laboratório de Ensino e Pesquisa de História Indígena (LEPHI) e o Centro de Documentação Regional (CDR). Destaca-se ainda que o curso está com a coordenação da Cátedra Unesco em Diversidade Cultural, Gênero e Fronteira.

- O Laboratório de Ensino de História (LABhis), fundado em 2005, integra a Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH - UFGD). O LABhis surgiu de um projeto de professoras(es) da graduação em História voltado às demandas da área de ensino, em especial, para a relação do ensino de História com novas ferramentas tecnológicas. Nos últimos anos, tornou-se um espaço de reflexão dos problemas e das perspectivas da área de ensino no curso de licenciatura em História da UFGD, assim como sobre as potencialidades, os problemas e as perspectivas da área de ensino e de pesquisa do curso. O LABhis se efetivou como um “lugar” privilegiado no interior do curso de História. Um lugar de aprendizagem, de trocas de experiências, de produção de conhecimento e de reflexões pedagógicas e políticas que direcionam os encaminhamentos do curso de História. Integrado a outros “lugares” no curso de História, o LABhis visa uma formação docente de qualidade e em constante diálogo com as(os) docentes da Educação Básica, congregando professoras(es) e alunas(os) de cursos de graduação e pós-graduação em História, egressas(os) da licenciatura, profissionais que atuam na área de ensino de História, professoras(es) e alunas(os) das redes pública e privada de ensino (Cf: PPC do Curso de História, 2017, p. 101).

- O Laboratório de Estudos e Pesquisa em História, Fronteiras, Identidades e Representações (LEPHIR), situado no prédio do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteiras (NEEF), dispõe de mobiliário adequado, computadores, gravadores digitais, máquina fotográfica digital e scanners. Criado em 2006 e instalado em 2007,

abriga projetos da linha de pesquisa *Fronteiras, Identidades e Representações* e é, atualmente, utilizado tanto por estudantes da Iniciação Científica (IC), quanto por estudantes do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em História). O LEPHIR atende também estudantes do Bacharelado em História, nas atividades de elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso (Cf: PPC do Curso de História, 2017, p. 101).

- O Laboratório de Ensino e Pesquisa de História Indígena (LEPHI), criado no ano de 2009, situa-se no prédio do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira (NEEF). Congrega atividades de Ensino e Pesquisa que versam sobre as Histórias e Culturas Indígenas. Dentre suas atividades, o LEPHI promove oficinas sobre a cultura material, com artefatos tecnológicos, artísticos e de uso cotidiano, e imaterial com conhecimento do modo de fazer e da simbologia inerente aos artefatos, visando impulsionar uma pedagogia do reconhecimento e do protagonismo dos Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. O LEPHI se caracteriza como um espaço de estudos e debates sobre estudos indígenas, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação (Cf: PPC do Curso de História, 2017, p. 101). O evento intitulado Amostra Cultural Indígena ocorre anualmente no NEEF, sob a coordenação do LEPHI e já recebeu milhares de alunas(os) da Educação Básica.

- O Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI) foi constituído no ano de 2010 e se encontra no prédio do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira (NEEF). O LEGHI tem por objetivo integrar pesquisadoras(es) nacionais e internacionais para a construção de uma rede de conhecimento aprofundado sobre os estudos de gênero e suas implicações na História das Mulheres, introduzindo novas maneiras de identificar e analisar a história e fazer uma revisão crítica do conhecimento histórico, a partir dos estudos interdisciplinares dos discursos, histórica, social e culturalmente constituídos, sobre as diferenças sexuais. Desenvolve pesquisas em temáticas como migrações, memória, sexualidade, direitos reprodutivos, trabalho, violência doméstica, cidadania,

homossexualidade, identidade, subjetividade e poder. Suas atividades propiciam às(aos) estudantes oportunidades de colaboração, pesquisa e debates no estudo sobre História das Mulheres, relações de gênero e interculturalidade; estabelecem colaboração com outras entidades, instituições e grupos para estudos dessa área; promovem simpósios, congressos, seminários, encontros, reuniões científicas, cursos de atualização e convênios com entidades e grupos nacionais e internacionais; incentivam a publicação dos trabalhos de pesquisa realizados; fornecem assessoria a entidades e instituições interessadas; trabalham na consolidação da área de História e Gênero no Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado) (Cf: PPC do Curso de História, 2017, p. 101).

- O Centro de Documentação Regional (CDR) situa-se em prédio próprio, na Cidade Universitária, com uma área total de 280 m<sup>2</sup>, devidamente equipado e mobiliado. Possui espaços próprios para acervo, administração, sala de higienização, de reprodução e uma ampla sala de consulta com computadores ligados à Internet e leitoras de microfilme. Dono de um expressivo acervo, constituído por material documental e bibliográfico referente aos *estudos regionais* que atinge cerca de 5.000 títulos, entre livros, folhetos, separatas, teses, dissertações e monografias diversas. Inclui títulos de periódicos científicos. Sua hemeroteca, constituída por jornais, boletins, revistas e outras publicações possui cerca de 600 títulos. O restante do acervo documental do CDR encontra-se distribuído em várias dezenas de *coleções* que abarcam os mais variados temas referentes, sobretudo, à história de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, abrangendo aspectos históricos, econômicos, geográficos, literários, culturais, sociológicos, antropológicos, arqueológicos etc. e incluindo também vários arquivos pessoais, recebidos por doação de famílias. As coleções incluem também material iconográfico, incluindo acervo fotográfico, cartazes, mapas, audiovisual, fitas cassete e VHS, CDs e DVDs, microfilmes.

O CDR realiza trabalho de coleta de documentação contemporânea, como boletins, panfletos, material de propaganda política, cultural, comercial etc. Também realiza projetos especiais, como digitalização de coleções. Nessa perspectiva, o CDR atende às disciplinas de formação específica e/ou pedagógica tanto da Licenciatura como do Bacharelado em História. Recebe estudantes da graduação, estagiários nas mais variadas tarefas relacionadas à organização do acervo, tornando-se um lugar de atuação permanente da(o) estudante e futura(o) professor(a)/pesquisador(a) na área de História (Cf: PPC do Curso de História, 2017).

- A missão da Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras é de colocar em ação as metas do Marco Estratégico da UNESCO no Brasil, dentre eles o da convenção da UNESCO sobre Diversidade Cultural e Gênero. Como objetivo de contribuir para o aprofundamento de estudos sobre as relações interculturais situadas na fronteira do Brasil com Paraguai e Bolívia, ou seja, com populações indígenas, quilombolas e camponesas, nas áreas da promoção da diversidade e na universalização do acesso às novas diretrizes educacionais com enfoque aos direitos e às práticas educacionais interculturais incentivando pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades de gênero multiculturalmente mobilizadas no combate a discursos e práticas pretensamente "universais" que estereotipam, calam e interditam identidades plurais. A Cátedra é um instrumento para facilitar a colaboração entre investigadoras(es) e docentes de universidades nacionais e internacionais, de movimentos sociais e ONGs a desenvolver, promover e preparar discentes e docentes para atuarem em sociedade, fortalecendo a cooperação e a solidariedade em parceria para o aprimoramento das capacidades dos países em desenvolvimento a protegerem a diversidade, melhorando a capacitação de profissionais, especialmente as(os) vinculadas(os) aos programas de ensino, no desenvolvimento e administração de programas de Educação para a diversidade cultural em nível de graduação e pós-graduação, vinculando pesquisadoras(es) sobre o tema desta Cátedra e suas

interconexões. (Para saber mais ver: <https://catedraunesco.ufgd.edu.br/portal/menu/institucional>)

Com o destaque dos espaços institucionais acima é possível perceber que a construção de relações permanentes entre a Universidade e as comunidades étnicas situadas no estado do Mato Grosso do Sul serve para a promoção da inclusão social, da diminuição da violência e do preconceito, da vulnerabilidade étnica das comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. No interior do Curso de História todos esses espaços representam e são instrumentos importantes, pois dinamizam uma série de atividades nas quais as(os) estudantes se envolvem para além das salas de aula.

### **Ser historiador(a): de estudante a profissional da História**

Não temos a pretensão de apresentar números, estatísticas ou qualquer outro tipo de acepção da realidade da(o) historiador(a) de forma quantitativa, até porque não seria possível para esse momento, sobretudo, em um curso que neste ano de 2023 completa 50 anos de existência e de histórias.

Incondicional ao nosso entendimento de como o texto irá difundir-se nesse momento, temos consciência de que nossos objetivos querem na realidade expressar os objetivos do Curso de História, que é soberano em sua forma de funcionamento. Trabalhamos com o intuito de formar um(a) profissional consciente da relevância social da sua função e das atividades que desenvolve junto à sociedade, buscando contribuir cada vez mais para a melhoria da pesquisa em História, seja no Brasil e, de maneira mais específica na região de abrangência da Universidade Federal da Grande Dourados, ou de todo modo, que seja um(a) profissional preparada(o) e com plenas capacidades de desenvolver suas atividades na área de História em qualquer lugar do mundo, mostrando assim que também temos uma vocação internacional para nossa atuação enquanto campo de investigação, em especial na abrangência de nossas fronteiras internacionais mais próximas. Ao propormos esses objetivos para o nosso curso queremos formar

professoras(es)-pesquisadoras(es) capazes de inovar e buscar novos caminhos a serem seguidos na área de trabalho, respeitando com isso os princípios éticos e legais que regem a profissão de historiador(a).

A profissão de Historiador(a) como preconizado em Lei é relativamente nova, mais precisamente está vigorando sob a Lei nº 14.038 de 17 de agosto de 2020, que segundo ela mesma em seu Artigo 1º “regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente”. Outrossim, não é apenas esse aparato legal que faz com que nossas lutas acerca do reconhecimento da profissão sejam consideradas, falamos isso pois sempre construímos nossos objetivos acerca daquilo que consideramos importante para a área, elencando competências para a formação da(o) licenciada(o) e da(o) bacharel em História, que são advindas dos muitos anos de luta e de trabalho, o que nos dá experiência para essa discussão junto à área.

Nesse sentido é importante ter clareza de que é necessário exercer as funções de professor(a)-pesquisador(a) na área de História com compromisso social, valorizando o exercício da cidadania como direito e dever de todas(os). O desenvolvimento das nossas atividades de docência e de pesquisa nos âmbitos de produção e difusão do conhecimento histórico em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural devem ser coerentes com a área de atuação da(o) profissional em História. Com uma prática intelectual em permanente construção em nível pessoal e coletivo, conseguimos assim abordar as múltiplas dimensões das experiências das pessoas enquanto sujeitos históricos e nas diferentes relações de tempo e espaço em que nossas atividades estão inseridas.

O Curso de História da UFGD demonstra que é possível desempenhar nossas funções com ética em vista da justiça social, lidando com o exercício das diferenças culturais e étnicas, para compreender as instituições escolares, de preservação de

documentos e de gestão de patrimônio cultural enquanto fenômenos históricos, com isso dominando os conceitos da área nos mantendo atualizadas(os) nesses debates.

Isso tudo, se soma e nos propícia o entendimento que temos para com os diferentes movimentos de rupturas e permanências no interior do processo histórico, sobretudo em relação aos recortes específicos que pesquisamos, seja intrínseco ao campo da História, mas que nos permita dialogar com outras áreas de conhecimento, visando a interdisciplinaridade e a abordagem transversal de vários temas, objetos, teorias, *lôcus* de pesquisas ou outras compreensões epistemológicas que nos permitam trabalhar de maneira transversal.

### **Considerações Finais**

A trajetória do curso de graduação em História da UFGD, ao completar 50 anos de história, demonstra longo processo de construção e consolidação para o qual contribuíram dezenas de docentes, a maioria não citada diretamente no texto, técnicas(os) administrativas(os), técnicas(os) dos laboratórios e estudantes.

Ao longo dos seus 50 anos, o curso se consolidou como a principal referência na formação de historiadoras(es) e, sobretudo, de professoras(es) de História na região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

Atualmente, são várias as atividades desenvolvidas, inúmeros os programas a que as(os) estudantes têm a possibilidade de participarem e com isso receberem uma formação sólida e socialmente responsável. A solidez dessa formação se comprova pela alta taxa de inserção das(os) egressas(os) do curso no mercado de trabalho, bem como por seu compromisso sociopolítico em diversas organizações da sociedade civil sul-mato-grossense e de outros estados brasileiros.

Ao mesmo tempo, em seu ano jubilar, o curso se depara com desafios específicos de seu tempo. A transformação digital do ensino e da pesquisa histórica são alguns desses. A concorrência,

por vezes desleal, com cursos à distância oferecidos “a preço de banana” por instituições privadas corporativas e com pouquíssima preocupação com a qualidade, impõe a necessidade de reflexão sobre os limites e as vantagens de cada modalidade de ensino. Além disso, o contexto de degradação da democracia brasileira e dos indicadores sociais nacionais nos impõem questões nem sempre fáceis de lidar, como estudantes, professoras(es) e técnicas(os) administrativas(os) enfrentando sérias dificuldades financeiras e a consequente ampliação de taxas de evasão escolar.

É importante finalizar o texto citando os grandes desafios enfrentados durante os anos de 2020 e 2021 em decorrência da crise sanitária ocasionada pela pandemia de COVID-19. Nesse período, estudantes e docentes, de uma hora para outra, viram-se obrigadas(os) a adotarem práticas de ensino e aprendizagem, até então, totalmente estranhas para a maioria. Muitos tiveram problemas de saúde física e mental cujas consequências persistem até os dias atuais.

Tal situação trágica foi potencializada no Brasil pelo desastroso governo de Jair Bolsonaro, marcado pelo negacionismo científico e pela perseguição às Universidades Públicas. Nesse contexto, a UFGD passou por um longo período de intervenção (2019-2022). A intervenção, marcada pela recusa do Presidente da República em nomear para o cargo de reitor o Prof. Etienne Biasotto, legitimamente escolhido pela comunidade acadêmica, teve incontáveis consequências deletérias para a instituição.

Nesse diapasão, o Curso de História não passou ileso e nesse momento lida com sérias dificuldades devido, por exemplo, a um calendário acadêmico completamente inadequado que, em última instância, é consequência de decisões arbitrárias tomadas pela gestão interventora da Universidade, com pouca participação dos Conselhos Superiores. Durante o período mais sério da pandemia, a História lutou e continua lutando do lado certo da história com a força inspiradora de Clio, incentivando a criatividade de todas(os) aquelas(es) que buscam no devir da história experimentar tempos e espaços outros.

## Referências

ARAKAKI, Suzana. **Dourados: memórias e representações de 1964**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BARROS, José D'Assunção. Clio despedaçada. In: **O campo da História: especialidades e abordagens**. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. **História e Universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1900)**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

BRASIL. Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Pedagógico de Curso. História**. Dourados, 2017. <https://catedraunesco.ufgd.edu.br/portal/menu/institucional>.

LACHI, Antonio Luiz. O curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados: desde os primórdios até os dias atuais (aspectos, fatos, memória...). **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 10, n. 18, p. 11-34, jul./dez. 2008.

LEI Nº 14.038. **Regulamentação da profissão de Historiador**, 17 de agosto de 2020.

**Fundo: Serviço Nacional de Informações – BR DFANBSB V8 – Arquivo Nacional.**

Informação nº 72/116/ACG/80

Pedido de Busca nº 128/116/ACG/77

Informação nº 73/116/ACG/80

W/RRA/00013/120/B4N/85

INFE/609/CI/DPF/87

**Fundo: Delegacia de Polícia Federal em Dourados (Mato Grosso do Sul) – BR DFANBSB H8 – Arquivo Nacional.**

Relatório do Setor de Informações – DPF 2/Dourados/MT – 22 jun 77.





O lugar do lutar, a rua. Docentes e discentes da FCH em manifestações em favor da democracia. Avenida Marcelino Pires, Dourados (MS).

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 3

### GEOGRAFIA DA UFGD – QUATRO DÉCADAS “ENTRE TANTOS” NO MAPA DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Silvana de Abreu<sup>1</sup>  
Adauto de Oliveira Souza<sup>2</sup>  
Jones Dari Goettert<sup>3</sup>

Ao Professor Mário Geraldini  
*In memoriam*

#### Introdução

O Curso de Graduação em Geografia, desde 2005 lotado na Faculdade de Ciências Humanas/UFGD (Licenciatura e Bacharelado), começou a ser ofertado/ministrado a partir do 1º semestre de 1983, no período matutino. Inicialmente criado como licenciatura plena, a

---

<sup>1</sup> Professora Senior do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Professora Titular aposentada do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0001-8210-0774. e-mail: silvanaabreu@ufgd.edu.br

<sup>2</sup> Professor Senior do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Professor Titular aposentado do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-9396-8154. e-mail: adautosouza@ufgd.edu.br

<sup>3</sup> Professor Titular do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-8571-279X. e-mail: jonesgoettert@ufgd.edu.br

partir de 1992 passou a também formar bacharéis em geografia<sup>4</sup>. Criado no antigo Centro Universitário de Dourados (CEUD), o curso de Geografia seria o segundo na estrutura *multicampi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e começou a funcionar contando com apenas cinco (05) professoras(es) efetivas(os), sendo três mestres, Vera Lúcia Santos Abrão, José Laerte Cecílio Tetila e Lauro Joppert Swensson, uma especialista Arilde Lourdes Chociai e um especialista, Mario Geraldini.

A história dessas(es) docentes na Instituição, contudo, não começou em 1983, quando deu entrada a primeira turma de graduandos de Geografia do CEUD. Todas(os) as(os) cinco docentes já ministravam disciplinas no Curso de Estudos Sociais<sup>5</sup> implantado no então Centro Pedagógico de Dourados (CPD).<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> A modalidade Licenciatura tem como objetivo geral formar profissionais para o exercício da docência para educação básica e superior. Por sua vez, o Bacharelado, visa formar profissionais com domínio das habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão de Geógrafo (Lei nº 6.664/1979).

<sup>5</sup> Curso de Licenciatura Curta, com duração de 2 anos e meio, habilitava o egresso a trabalhar no Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, naquele contexto. Além de Geografia e História, as(os) professoras(es) ministravam diversas outras disciplinas: Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira (OSP). Além de Prática do Lar; Prática Comercial, Religião, entre outras, para complementação de carga horária.

<sup>6</sup> Segundo Nascimento (2012), durante a ditadura militar, já em 1964, foram criados, normativos que permitiram a criação das licenciaturas curtas, como resposta a insuficiência de professores para atendimento do crescimento escolar em todo o território nacional. Tratava-se, contudo, de uma orientação embasada em princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, com baixos custos e valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino. (NASCIMENTO, 2012) Em 1987, na realização do I FALA PROFESSOR – Encontro Nacional de Professores de Geografia, realizado em Brasília (DF), em atividade coordenada pela AGB, houve um ato público contra o oferecimento de cursos de Estudos Sociais e Licenciatura Curta (SOUZA, 2021) e em defesa do ensino de Geografia nas escolas de educação básica (ABREU, 2021). Deste ato participaram dois egressos da primeira turma de geografia do CEUD, Silvana de Abreu e Adauto de Oliveira Souza, coautores nesse texto.

Figura 01. Vista parcial da frente do CEUD/UFMS, em destaque para as professoras Vera Abrão (blusa branca), Arilde Chociai (camiseta azul) e estudantes do curso de geografia adentrando ao prédio



Fonte: Dourados (1985). Acervo pessoal Adauto Souza e Silvana Abreu

### **O CPD como *locus* do ensino superior em Dourados: contextualizando os caminhos de Estudos Sociais à Geografia**

O Centro Pedagógico de Dourados (CPD) foi uma unidade educacional criada em 1970 e implantada em 1971 (em prédio construído para tal fim), sob estrutura administrativa da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), cuja sede funcionava em Campo Grande (MT).

Após a divisão administrativa da Unidade Federativa de Mato Grosso (criando os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul),

em 1977, a UEMT acabou extinta na sua forma estadual para dar vazão à criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 1979.<sup>7</sup> No dizer de Benfica (2016, p.12), considerando o discurso (oficial) da classe política mato-grossense:

(...) havia uma pragmática para a racionalidade de Estado: a criação de **instituições de nível superior que atuariam na modernização das esferas socioeconômicas da própria região e do Estado**. Nesse ponto, **observa-se a rede discursiva em torno do poder o qual representava a qualificação da mão de obra local por meio de instituições também 'da região' e do empoderamento dos agentes do Estado, os executores das políticas públicas, neste caso, os próprios professores da universidade**. São esses agentes que articulavam o papel de conversão do capital simbólico do campo educacional para os campos político e econômico. Paralela a isso, estava a representação política da universidade, feita pelos próprios agentes, chegando a conferir a esta um papel social quase redentor ... (grifos nossos) (BENFICA, 2016, p.12)

A universidade seria assim uma “precursora do progresso”, evidentemente, daquele que envolvia os interesses do processo de expansão do capitalismo, na lógica da integração nacional impressa desde o Golpe de 1964. Desse modo, o antigo CPD teve sua gênese histórica em um conjunto de medidas editadas pelo governo do então Estado de Mato Grosso, entre 1969 e 1970, relativas à criação de condições para instalação de cursos de ensino superior no antigo Mato Grosso<sup>8</sup>. Mais populosa, economicamente representativa na

---

<sup>7</sup> “E, com a divisão [refere-se a divisão político-administrativa que ocorreu em 11 de outubro de 1977, e criou o Mato Grosso do Sul, a partir de 1º de janeiro de 1979] a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) transformou-se em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi uma transformação espetacular: professores que eram contratados com “aulas preparadas”, segundo dizia o reitor da UEMT, João Pereira Rosa, passaram a ter a opção pela dedicação exclusiva”. (BIASOTTO, 2022, p.29/30).

<sup>8</sup> A SUDECO, criada em 1967, sem “as benesses das leis de incentivos fiscais”. (ABREU, 2001, p.104), realizava suas políticas por meio de outros órgãos como IPEA, INCRA, DNER, EMBRAPA, MEC. Para a autora, havia preocupação com a

economia estadual, a parte Sul de Mato Grosso, com centralidade em Campo Grande, expressou força política com a criação de centros de ensino superior nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Dourados.

Embaladas na política do ensino superior nacional implementada a partir da chamada Reforma Universitária (Lei 5540,1968) e Decreto 405, de 31 de dezembro de 1968, vinculadas às diretrizes de racionalidade e planejamento governamental (ABREU, 2001), sob um governo autocrático militar repressivo (AI 5)<sup>9</sup>, foram indicados quais eram os cursos a serem criados e implantados, visando consolidar “um” desenvolvimento econômico brasileiro, sob a perspectiva de criar as condições para formação de profissionais a viabilizarem direta ou indiretamente o crescimento econômico regional/nacional. Seriam prioridades: a formação de profissionais ligados ao setor primário, secundário e profissionais de saúde (BENFICA, 2016).

A UEMT, mas também a UFMT (criadas respectivamente em 1970 e 1971, no governo de Pedro Pedrossian [1966/1971]) e depois a UFMS, considerando as reflexões mais amplas acerca do projeto de

---

formação de mão de obra, motivo pelo qual se integrou ao Projeto Nacional de Recursos Humanos, visando adaptação curricular visando ampliar a alfabetização e melhorar a prestação de serviços no campo e nas cidades a serem estimuladas como polos. Nesse sentido Centros Pedagógicos foram “idealizados dentro da SUDECO e ... foram criados como centros avançados da Universidade Estadual de Mato Grosso, pelo governo estadual”. (ABREU,2001, p.104/105),

<sup>9</sup> “... entre 1968 e 1971 ... Estes anos, profundamente importantes para a constituição da política educacional que guiaria o ensino no Brasil durante as décadas seguintes, foram marcados pelo gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), sobretudo, o AI-5, editado em dezembro de 1968. Período que se caracteriza pela sistematização do aparato repressivo e perda das liberdades individuais e coletivas, tortura, luta armada e pelo chamado “Milagre Econômico”. Neste momento conturbado da cena política nacional, foram realizadas reformas no Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º graus que alteraram profundamente sua organização. Uma das modificações foi à criação das licenciaturas curtas em outubro de 1964 por meio de Indicação, do Conselho Federal de Educação, proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira” (NASCIMENTO, 2012, p.340).

ensino superior do período militar, pode-se dizer que foram criadas para dar vazão à formação profissional (muitas das quais aligeiradas) e atender demandas econômicas e ideológicas. A implantação da ditadura militar sufocou as poucas universidades brasileiras existentes até 1964 enquanto *locus* de formação crítica e criativa. Portanto, as “novas” instituições não foram criadas para produzir conhecimento, o que justifica as estruturas planejadas, que sempre priorizaram as salas de aula para reprodução do conhecimento, além da criação dos departamentos, justificados como mais adequados, racionalizados e capazes de dar sentido técnico à formação, desvinculando as(os) professoras(es) de seus cursos, comprometendo a afirmação da autonomia universitária, vista pelos movimentos que deram corpo ao golpe militar (1964) e sua implementação, como desqualificada, teórica e de custo elevado.

Em tempos de liberdade cerceada, as universidades criadas no Mato Grosso se constituíram para realizar o projeto de integração nacional e de modernização nacional desenvolvimentista, sob a lógica da industrialização, que aprofundaria cada vez mais a importação de bens de produção para exportar os bens primários, formando profissionais mais para executar do que para produzir (ABREU, 2001).

Os cursos de formação de professores eram assim fundamentais já que a formação escolar secundária se fazia necessária, conduzindo as(os) estudantes à profissionalização nas diferentes atividades “para alavancar o progresso econômico [...] na consolidação de um projeto do Estado nacional na fronteira da região Centro-Oeste” (BENFICA, 2016, p.89).

Sob o contexto histórico de crescimento populacional, força econômica e de “novas” demandas da sociedade, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) seria a primeira universidade realmente pública criada na porção meridional mato-grossense. A Lei nº 2.972, promulgada pela Assembleia Legislativa do então Mato Grosso, em 2 de janeiro de 1970, deliberou, entre outras coisas, pela criação de *Centros Pedagógicos* nas cidades de Corumbá,

Três Lagoas e Dourados<sup>10</sup>, cujo objetivo era a formação mínima para diplomar professoras(es) leigas(os), em cursos prioritariamente de curta duração, para poderem atuar nas escolas estaduais como profissionais graduadas(os).

Os referidos centros foram efetivamente criados, sendo o *Centro Pedagógico de Dourados* (CPD) instalado no local em que se encontra (desde 2005) a Unidade I/UFGD – Reitoria da UFGD. Inaugurado em 20 de dezembro de 1970, o prédio do então Centro Pedagógico de Dourados (Figuras 02 e 03), que inicialmente deveria abrigar o curso de Agronomia<sup>11</sup>, começou a funcionar em fevereiro de 1971, promovendo o primeiro vestibular para os cursos de Letras e Estudos Sociais (ambos, Licenciaturas Curtas). As aulas tiveram início em abril e o CPD contava com oito (08) professoras(es) pioneiras(os)<sup>12</sup>.

O *Centro* integraria a recém-criada Universidade Estadual de Mato Grosso (inaugurada oficialmente em novembro de 1970). Assim, os primeiros cursos que começaram a ser ministrados foram Letras e Estudos Sociais, com 40 vagas cada. Segundo Benfica (2016, p.102), sobre a definição dos cursos de licenciatura do CPD:

---

<sup>10</sup> Eram elas as cidades-pólos de desenvolvimento regional do então Sul de Mato Grosso. Ver Souza (2002) e Abreu (2001).

<sup>11</sup> Segundo Biasotto (2022, p.24), a construção deste Prédio – CPD, depois CEUD, depois Campus de Dourados, e finalmente Unidade I, da UFGD – foi precedida pela Lei nº 2.851, de 30 de setembro de 1968, da Assembleia Legislativa do então Mato Grosso, que criou a Faculdade de Agronomia. Efetivamente foram implantados apenas os cursos de Letras e Estudos Sociais (este, até 1973, no período matutino), ambos na modalidade Licenciatura Curta. A graduação de Agronomia seria implantada somente em 1978, mas segundo o autor, a placa de inauguração, em 1970, teve que ser raspada para esconder a sua não efetivação.

<sup>12</sup> Mário Geraldini, foi um destes. (BIASOTTO, 2022, p.24). “O Centro Pedagógico de Dourados iniciou suas atividades com o oferecimento dos cursos de Estudos Sociais e Letras, ambos licenciatura curta, com 40 vagas cada curso. O vestibular foi realizado nos dias 27, 28 e 29 de março de 1971. Houve 41 inscrições para Estudos Sociais e 61 para Letras. Naquele ano, o quadro docente era composto por 2 professores do Departamento de Educação, 4 do Departamento de Letras e 2 professores do Departamento de Ciências Sociais”. (BENFICA, 2016, 164)

No projeto de criação do CPD, listavam-se somente o nome de um professor de Geografia e outro de História para pleitear a instalação de dois cursos: um de Geografia e um de História. Com relação a esses cursos, o CEE-MT opinou: “poderiam êles ser fundidos no Curso de Estudos Sociais, de curta duração, para ampliação imediata do pessoal docente para o ciclo médio”... A decisão buscava “modernizar” a educação do Estado juntamente à racionalização dos recursos ... Com isso, a criação de um curso “interdisciplinar”, como foi o caso de Estudos Sociais, facilitaria a arregimentação de professores”.

Figura 02. Vista parcial frontal do prédio: inauguração do CPD - 1970



Fonte: Arquivo Institucional da UFGD

Figura 03. Centro Pedagógico de Dourados (em construção) – anos finais da década de 1960



Foto: *Álbum especial “Mato Grosso, um salto no tempo”* apud Cominet (2018).

Refletindo acerca desse processo histórico, segundo Lachi (2008, p.11), havia tensões:

Idos de 1972. Aos oito dias do mês de maio realizou-se a terceira reunião do Departamento de Ciências Sociais/DSO do Centro Pedagógico de Dourados/CPD1 com a finalidade de planejar as ações a serem desencadeadas, para a criação e implantação dos cursos de História e Geografia na primeira e única, até então, Instituição de Ensino Superior de Dourados. Dentre essas ações a serem postas em prática a partir daquele momento estava a montagem e organização das respectivas estruturas curriculares desses dois cursos. Participaram desta reunião sob a presidência do Professor Mário Geraldini (Chefe do DSO) os professores Antonio Alves de Miranda, Euler Ribeiro Teixeira e Nadir Martins. (...). Ressalte-se que neste ano de 1972 o DSO oferecia tão somente o curso de Estudos Sociais em Habilitação de I Grau.

[...]

Em outubro, ainda deste ano de 1972, novamente reuniu-se o Departamento de Ciências Sociais, nesta oportunidade contando com a presença do Diretor da Instituição, Milton José de Paula, que participou da mesma, atendendo a um abaixo-assinado dos professores do DSO. Os membros do Conselho Departamental solicitavam esclarecimento do senhor Diretor sobre o encaminhamento para os organismos superiores, da proposta de criação da licenciatura em História, **relegando para segundo plano a licenciatura em Geografia, também aprovada pelo Conselho no início do ano.** Fato a acentuar e destacado na reunião foi o de que souberam desse acontecimento através dos jornais. A estranheza do fato por parte dos professores devia-se à forma do ocorrido, isto é, através dos jornais, e também estar desalinhado com o momento, visto já existir aqui material humano para atuação em curso de Geografia. Quer dizer, caso fosse priorizar algum curso, o de Geografia encontrava-se em melhores condições. **De acordo com a postura de todos os presentes tal atitude não condizia com o planejado** (LACHI, 2008, p.12) (Grifos nossos).

A pesquisa realizada por Benfica (2016) retrata aspectos sobre a tensão apresentada por Lachi (2008), explicitando que em 1972 teria havido esvaziamento do curso de Estudos Sociais<sup>13</sup> “resultado de desistências e das transferências de alunos para cursar História e Geografia em Campo Grande, na então Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). Esse fato certamente influenciou a criação do curso de História em Dourados” (BENFICA, 2016, p.170). O problema relatado, que envolveu a desconsideração das decisões internas do departamento, pelo diretor do CPD, implicou na não criação do curso de Geografia. As(Os) alunas(os) haviam se matriculado e evadido para estudar

---

<sup>13</sup> Inclusive, alguns alunos, à época, matriculados e na esperança de cursarem História e Geografia, se depararam com a oferta apenas de Estudos Sociais. Desistiram e foram cursar História e Geografia em Campo Grande, na Faculdade Dom Bosco (hoje, UCDB), deslocando-se diariamente até Campo Grande. Dentre estes, José Laerte Cecilio Tetila, posteriormente, docente do Curso de Geografia, pós 1983. (BIASOTTO, 2022, p.25)

em Campo Grande e esse era o problema que levou ao planejamento de criação das referidas licenciaturas plenas. Segundo Benfica (2016, p.169), a pesquisa em questão realizada – “levantamento sobre aspirações dos alunos matriculados na 3ª série do 2º grau” – teria indicado interesse em Letras, Ciências Administrativas, Estudos Sociais e História, mas não por Geografia. O mesmo teria se repetido com outros públicos analisados, inclusive “professores recém-titulados com magistério” que optaram por História, Letras (plena), Estudos Sociais e Letras (curta), nessa sequência.

Observa-se que em tempos autoritários, o Diretor (do CPD) encaminhou a criação/implantação apenas do Curso de História sem sequer comunicar ao departamento envolvido. Os motivos, certamente estão para além de uma pesquisa de opinião aligeirada, sobretudo porque, alheio a esse processo interno, o Conselho Estadual de Educação (do então Estado de Mato Grosso) aprovou a criação de ambos os cursos (História e Geografia), além da transformação da Licenciatura Curta de Estudos Sociais (apenas voltada para o então primeiro grau), em Licenciatura Plena. Essa versão de Estudos Sociais, contudo, nunca foi implantada, tendo seu último vestibular, ainda sido realizado sob a forma de licenciatura curta.

Assim, a partir de 1973, passaram a funcionar também as licenciaturas plenas em Letras e História e, a partir de 1975, a licenciatura curta em Ciências Físicas e Biológicas.

Com tensões e conflitos – muitos deles, senão a totalidade, decorrentes da dinâmica política das relações de poder instituída pela ditadura militar, que nomeava a direção do *Centro* sob seus interesses governamentais –, o CPD inicialmente, de dimensões bastante modestas, passou a apresentar um importante índice de crescimento, sobretudo nos anos setenta, umbilicalmente relacionado ao dinamismo econômico da chamada e institucionalizada Região Grande Dourados, intensificada com a participação governamental, via SUDECO, estimulando

programas de governo para ampliar a produção agrícola, com financiamento e infraestrutura (ABREU, 2005).

Urge registrar que o Centro Pedagógico de Dourados (CPD) manteve essa denominação até a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977 e sua implantação em 1979. Após a criação do novo estado, a UEMT acabou “federalizada”, através da Lei Federal nº 6. 674, de 5 de julho de 1979, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/FUFMS e o então Centro Pedagógico, ainda fazendo parte da Instituição, seria denominado Centro Universitário de Dourados/CEUD. Em 29 de julho de 2005, pela Lei nº 11.153, foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Portanto, no bojo dessa dinâmica histórica, o CPD/UEMT acabou por transformar-se em UFGD.

### **O Curso de Geografia nos caminhos da UFMS e o encontro com a UFGD**

Como nos referimos, o docente mais antigo do curso de Geografia, cujo primeiro vestibular foi lançado em 1982, para entrada em 1983, era o professor Mario Geraldini, que chegara no CPD, vindo de Ibirá-SP, quando da sua implantação. Desde a implantação do CPD, o que normalmente acontecia era a divulgação e busca por professores fora do estado de Mato Grosso<sup>14</sup>. Assim, o quadro docente acabava sendo formado por

---

<sup>14</sup> Refletindo acerca das condições históricas dessa instituição, o Prof. Antonio Luis Lachi (2008, p.13) arrazoa que: “Apesar de o CPD ser a única Instituição de Ensino Superior do Sul do então Estado de Mato Grosso, ao Sul de Campo Grande, queremos lembrar, as condições oferecidas eram bastante precárias e muitas vezes adversas. Dourados era uma cidade de pequeno porte, que estava sendo construída. Em termos de infra-estrutura (*sic*) a cidade deixava muito a desejar, sendo que asfalto, água encanada, luz, eram “privilégios” de poucos. Havia pouco tempo que a energia elétrica começou a ser fornecida diuturnamente. Cidades vizinhas que, apesar de próximas, não ofereciam condições de acesso à cidade pólo-Dourados. Estradas vicinais péssimas para locomoção, principalmente em época de chuva. Era por estas estradas que nossos alunos viajavam”.

professoras(es) vindas(os) dos estados vizinhos, como São Paulo, principalmente, mas também do Paraná, por exemplo.

A professora Arilde Ioris Chociai é um exemplo. Formada na então Universidade Estadual de Guarapuava-PR, partiu de Vitorino – PR para Dourados, em busca de oportunidades, em 1977, e no mesmo ano já estava lecionando no curso de Estudos Sociais do CPD.

É o caso também da professora Vera Lucia Santos Abrão, que chegou em Dourados, em 1979, vindo do antigo Centro Pedagógico de Corumbá (CPC), sob transferência, no interior da recém criada UFMS, mas que era originalmente de Santa Cruz do Sul/SP. A professora cursou Geografia (graduação e posteriormente mestrado) na Universidade de São Paulo (USP), tendo vindo para o Mato Grosso atendendo ao chamado para lecionar no ensino superior da fronteira mato-grossense, indo com seu companheiro, também professor, Jose Carlos Abrão, primeiro para Corumbá, em 1972.

Na lógica em que “em terra de cego quem tem um olho é rei”, profissionais com licenciatura plena eram consideradas(os) muito qualificadas(os) e poucas(os) eram os que faziam pós-graduação em nível de mestrado naqueles tempos. Quando isso acontecia, as condições eram restritas, sem afastamento das atividades letivas e em cursos que se estendiam por anos de pesquisa, já que não havia redução de carga de trabalho e as(os) docentes viajavam para assistir aulas e terem suas orientações. Muitas vezes o cansaço era desanimador para fazer também o doutoramento, nas mesmas condições.

Como já referido, o curso contava inicialmente com professoras(es) que já lecionavam no curso de Estudos Sociais e que em sua maioria foram aquelas(es) que elaboraram o projeto de curso de geografia a ser implantado. Foram várias reuniões com esse objetivo e já se respirava alguma democracia nos primeiros anos da oitava década. Além do corpo docente, também participou da elaboração do projeto de criação do curso de Geografia/CEUD/UFMS, o egresso do curso de Estudos Sociais,

Adauto de Oliveira Souza (formado no 1º semestre de 1982)<sup>15</sup>. Aspecto curioso, o acadêmico em questão cursaria Geografia (na sua primeira turma) e se tornaria docente do mesmo curso.

Vivendo tempos de *Diretas Já* (1982), dentro das mobilizações pela redemocratização brasileira, em plena ebulição, mas também sob profunda crise social, inflação elevada e endividamento do estado nacional junto aos bancos internacionais, desde 1978, a representação da geografia brasileira, sob a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), concentraria o debate acerca da crítica aos desmandos ditatoriais e sociais, a ampliação da pobreza e, sobretudo, como a Geografia, enquanto saber e conhecimento constituído, muitas vezes estava a serviço e manutenção do *status quo*, contribuindo com o discurso nacional-patriótico. Os cursos de Estudos Sociais contribuíram fundamentalmente com esse contexto e o questionamento de suas existências intensificaram-se. Tais cursos, seja pelo tempo de formação disponível, mas também pela abrangência de temas, promoviam uma formação panorâmica da realidade e prevalecia a descrição acrítica (mais informação e conteúdo do que conhecimento analítico), com ênfase para as chamadas riquezas regionais/naturais, remetendo a valorização e discurso nacionalista: “Brasil país de gigantes”; “Brasil Potência”.

E nesse contexto que “falece” o curso de Estudos Sociais (1981), no agora CEUD/UFMS, para o nascimento do curso de Geografia (1982). O Prof. Jose Laerte Tetila<sup>16</sup> (graduado pela

---

<sup>15</sup> “Concluído o curso de Estudos Sociais fui convidado pelas(os) professoras(es) Laerte Tetila e Vera Abrão a participar como representante estudantil no processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Geografia, criado em setembro de 1982, para sua implantação em 1983, no então Centro Universitário de Dourados (CEUD), estrutura integrante da UFMS”. SOUZA (2021, p.170).

<sup>16</sup> Este, após sua aposentadoria se tornou prefeito da cidade de Dourados (dois mandatos 2001 a 2008). Também, teve papel histórico importante, desde início dos anos 80, mas sobretudo na condição de Prefeito, juntamente com o Prof. Wilson Biasotto, pelo processo político de criação da UFGD. O alinhamento político: Prefeitura de Dourados, Governo de Mato Grosso do Sul (Zeca do PT) e Presidência da República, com Lula, facilitaram a criação da UFGD, dentro da política de expansão o ensino superior, no Governo Lula. Acerca dessa temática,

Faculdade Dom Bosco [atualmente UCDB] e mestrado na USP)<sup>17</sup> foi o primeiro coordenador de curso, condição que lhe atribuía um conjunto de responsabilidades junto à instituição, ao corpo docente e discente<sup>18</sup>, enfim, ao acompanhamento do Curso e seu respectivo projeto curricular.

Apesar desse contexto de crítica da própria geografia, no seio do próprio movimento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e dos cursos de geografia (especialmente nas universidades públicas existentes), quando o curso foi instituído, a sua estrutura curricular acabara ainda reprodutora dos paradigmas tradicionais, situação que não destoava dos cursos existentes em todo o país. O curso de geografia do CEUD/UFMS foi criado com uma estrutura curricular à semelhança do curso da USP, sobretudo pelas relações da professora Vera Abrão com aquela Instituição e sua participação na comissão de elaboração do projeto pedagógico daquele curso. Essa situação também compareceu na alteração da estrutura curricular em 1988.

Segundo Abreu (1993), que pesquisou a formação do professor do curso de Geografia do então CEUD (quando tinha uma década de existência), a organização curricular inicial se estruturava em Geografia Humana (I, II, III, IV, V), Geografia Física (I,II,III,IV,V,VI), Geografia do Brasil (I,II,III,IV,V), por exemplo, o que era demonstrativo de uma formação dicotômica, própria dos preceitos positivistas/neopositivistas que dominavam a formação brasileira dos profissionais de Geografia. Todavia, vários ementários já traziam aspectos de crítica a essa formação

---

consultar: FARIAS (org.) 2022. Sobre a expansão das IFES no Brasil, consultar: ALMEIDA (2017).

<sup>17</sup> Sob orientação do Prof. José Roberto Tarifa.

<sup>18</sup> “Como estudante de Geografia, fundamos, em 1984, juntamente com outros colegas, especialmente Silvana de Abreu, Artemio Franco Júnior, o Centro Acadêmico de Geografia (CAGEO). Tempos de luta contra o pagamento de mensalidades na Universidade”. SOUZA (2021, p.171). Ainda hoje o CAGEO é o espaço de luta das(os) estudantes deste Curso.

profissional. Evidentemente, isso refletia as divergências teóricas e de formação daquele grupo. Em seu dizer:

[...] não é só essa visão compartimentada que verifiquei ao estudar os ementários. No caso de Organização do Espaço Geográfico, o ementário ... tendo ... como fio condutor, a análise do processo de transformação que o trabalho humano imprime a natureza, criando relações de convivência, ao mesmo tempo em que produz outras formas de natureza. (ABREU, 1993, p.57/58)

Naquele momento histórico de criação e implantação, o Curso de Geografia do CEUD/UFMS contava com uma estrutura física e material bastante deficiente em termos de acervo bibliográfico e sobretudo de laboratórios. Segundo Abreu (1993, p.83), as(os) professoras(es) do Curso foram unânimes quanto às limitadas condições para a formação das primeiras turmas. No dizer das(os) professoras(es), a UFMS não promovia financiamento de projetos e aulas de campo, o curso não tinha laboratórios organizados, o corpo docente era insuficiente e o número elevado de aulas era limitador de desenvolvimento de pesquisa.

Assim, processos formativos como Iniciação Científica não aconteciam, ficando docentes e discentes limitados a esporádicas monitorias voluntárias. No caso de Trabalhos de Campo, eventualmente havia alguma atividade, às vezes “em caminhadas”, como em Geologia, com a Professora Arilde, nas aulas sobre os “afloramentos de basalto”, que acontecia às margens do córrego Laranja Doce, a 500 metros do CEUD<sup>19</sup>. As(os) estudantes do curso pertenciam às frações de classe menos abastadas da sociedade, boa parte trabalhava e não tinham condições financeiras de arcar com

---

<sup>19</sup> Houve um trabalho de campo para a Região Norte, realizado com as duas primeiras turmas do curso, envolvendo visita a Brasília (DF), São Luís (MA) e Belém (PA). Tal atividade ocorreu em 1984 e contou com a participação dos então professores do curso: Laerte Tetila, Vera Abrão e Lauro Joppert. A viagem de estudos foi na verdade uma verdadeira aventura, realizada em uma “jardineira” alugada, cujo motorista era inclusive o próprio dono e mecânico (SOUZA, 2021).

outros custos além das cópias já exigidas para estudar. No que se refere à bibliografia, o curso de Geografia pode contar muito com a professora Vera Abrão. Tendo começado a fazer doutorado na USP, viajava constantemente para São Paulo e costumava abastecer a biblioteca com doações, sobretudo dos lançamentos que se intensificaram por demais nos anos 80. Não é incomum encontrar no acervo da biblioteca da UFGD livros com dedicatórias de doação da citada professora para a instituição. Essa era uma prática adotada por vários professores do CEUD.

A despeito de todas as dificuldades, segundo Abreu (1993), quando perguntados sobre a perspectiva profissional das(os) professoras(es) a serem formadas(os), a maioria das(os) docentes esperava que fossem compromissadas(os) com as transformações da sociedade. No dizer de algumas(ns) professoras(es) não identificadas(os) nominalmente: "... que esses professores fossem também agentes de mudanças do tipo de sociedade que nós temos ... (Professor A)"; "Além da competência nós temos também que formar um profissional preocupado com o aprimoramento da cidadania ... (Professor F)"; "... proporcionar ao aluno uma visão de mundo que pudesse capacitá-lo a ter uma análise da dinâmica social, percebendo as contradições, percebendo a luta de classes e trabalhando na linha de formação educacional. (Professor C)" (ABREU, 1993, p. 76)

Acerca dessa realidade, vejamos a assertiva de Souza (2021, p.175):

No curso de Geografia, por exemplo, havia apenas 05 docentes no seu quadro. No então projeto pedagógico não havia a monografia como trabalho de conclusão de curso (TCC). O acesso à Iniciação Científica era impossível para a realidade das(os) estudantes no CEUD. Entre os docentes do curso, havia três (03) mestres; condição de muita qualificação naquela época, já que não havia afastamento ou bolsa para qualificação. Os docentes levavam cerca de quatro (04) a oito (08) anos para cursar os programas de pós-graduação que também eram mínimos no país. Assim, as condições objetivas, como distâncias, não concessão de bolsas e/ou afastamentos, não

permitiam ou obstaculizavam, até se pensar em fazer um doutoramento. Ainda me lembro, que no meu tempo de estudante, de todo o quadro docente do CEUD, apenas 02 eram doutores, sendo um originariamente do Equador. Nenhum era da área de Ciências Humanas. Eram tempos difíceis.

Sob tais condições concretas/históricas, o Curso de Geografia (Licenciatura) obteve (mais uma vez) autorização de funcionamento através da Portaria Reitoria (da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS) nº 102, de 9 de setembro de 1982 e teve seu reconhecimento através Portaria do Ministério da Educação, de nº 553, de 11 de novembro de 1987, publicada no Diário Oficial da União, de 12 de novembro de 1987, após a formatura da primeira turma, realizada em 13 de dezembro de 1986.

Assim, prometido, sonhado e aprovado pelo Departamento de Ciências Sociais (DSO) no início 1972, o Curso de Licenciatura em Geografia foi criado dez anos depois, em 1982, ofertando 32 vagas, já num contexto de “abertura política” rumo à democratização do País. Essa não foi uma coincidência.

Como apontamos, o esgarçamento do regime militar e os movimentos sociais em reorganização trouxeram para dentro da comunidade geográfica e da AGB, o confronto com a realidade formadora de professoras(es), sobretudo, reverberando, evidentemente nos cursos de formação de professoras(es) de Geografia, mas também em livros didáticos como os do autor Melhem Adas<sup>20</sup>, por exemplo. Sem falar no retorno dos exilados, como Milton Santos, que se tornaria um ícone nacional, reconhecido mundialmente pela sua contribuição como intelectual da Geografia.

Segundo Abreu (2021, p.113), referindo-se à experiência de formação na primeira turma do Curso de Geografia/CEUD:

---

<sup>20</sup> Autor de livro didático que em 1979 já circulava pelas escolas públicas do estado de São Paulo e trazia o debate da riqueza e sua desigual distribuição. (ABREU, 2021)

No processo de democratização da sociedade brasileira, a Geografia se fez crítica e a professora Vera Santos Abrão tem registro assegurado na memória e nesse Memorial. Pelas suas mãos chegaram as leituras, vindas dos muitos lançamentos editoriais do período; as “teorias novas” podendo ser debatidas na transição do regime militar e o texto traduzido (em cópia datilografada), “*A geografia, serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*”, se faria leitura obrigatória em 1986 (...)

A Geografia dos anos oitenta (e nela se formar) foi também luta pela democracia, luta de classes, movimento social (greves, passeatas, ocupações). Assim, as leituras nos moviam em direção a formação e práxis ... e a Geografia seria ainda representada por Sodré (1978), com “Introdução à Geografia” ou mesmo “Por uma Geografia Nova”, de Santos (1978), entre muitos outros que se colocariam no contexto de um novo modo de pensar e viver, agora “*geografizado*”.

A obra de Lacoste (que fora traduzida nos “porões” da USP) citada pela autora, foi lida por completo em *Prática de Ensino* (sob a forma de Estágio Supervisionado), com as professoras Vera Abrão e Arilde Chociai. Era o debate que tinha de mais novo!

O Brasil da primeira metade dos anos oitenta foi de movimentos constantes e luta pela cidadania diuturnamente. Do antigo CPD para o CEUD/UFMS, aconteceram mudanças significativas quanto às condições trabalhistas das(os) docentes, que saíram da condição de horistas para contratos de 20 ou 40 horas e até dedicação exclusiva (DE)<sup>21</sup>. Todavia, o financiamento das universidades, em suas atividades fins, não melhoraram com o arrefecimento da ditadura, ainda que, pelo menos, era possível reclamar, aglomerar, fazer passeatas, reivindicar, fazer cumprir decisões colegiadas.

Posto isso, a pífia condição objetiva inicial do Curso de Geografia perdurou até final dos anos de 1980. Ao referido corpo

---

<sup>21</sup> É interessante registrar que na UEMT as contratações de mulheres eram limitadas no máximo de 20 horas. No caso das professoras, quando havia contratação do casal pela instituição, os “maridos” poderiam ter carga horária maior, até 40 horas.

docente foi adicionado mais um professor, em 1988, com a efetivação do Prof. Mário César Tompes da Silva (graduado em geografia na UnB e, na oportunidade, mestrando na USP)<sup>22</sup>. Observe-se que já havia se formado três turmas de licenciados de geografia, quando o sexto professor foi contratado, inicialmente com 40 horas, para depois solicitar o regime de dedicação exclusiva (DE). É interessante registrar que o professor em questão fez concurso em 1987. Após isso, todos os concursos do curso de Geografia seriam já em regime de Dedicação Exclusiva.

Em 1989, o quadro de professoras(es) foi novamente alterado com as efetivações das(os) professoras(es) Adáuto de Oliveira Souza (graduado em Estudos Sociais e Geografia/CEUD, com doutorado na USP, 2002) e Silvana de Abreu (graduada em Geografia no CEUD/UFMS e doutorado na USP, 2000), ambos da primeira turma de docentes formadas(os) (1986) pelo Curso de Geografia/CEUD. Concursados em 1987, a professora e o professor não foram contratada e contratado imediatamente devido a decreto instituído pelo então presidente Jose Sarney<sup>23</sup> que proibia admissões para a administração pública, situação que apenas se resolveu no início de 1989, quando todas(os) as(os) concursadas(os) daquele período passaram a ser admitidas(os).

Também foi em 1989 a primeira eleição direta após a ditadura militar, que elegeu o “caçador de marajás”, Fernando Collor de Melo, em detrimento de Luiz Inácio Lula da Silva. Os tempos permaneciam difíceis para o ensino superior público brasileiro. Com apenas oito docentes efetivas(os), o curso de Geografia chegaria aos anos 1990 sem nenhum(a) docente com doutorado, além de baixa procura. A demanda matutina mostrou-se insuficiente por tratar-se de um curso de licenciatura, cujo perfil potencial de candidatas(os) em vestibular era fundamentalmente de alunas(os) trabalhadoras(es). Assim, a partir de 1991 o período de funcionamento foi transferido para o noturno, havendo a ampliação

---

<sup>22</sup> O mencionado docente se aposentou já na UFGD, em 2016.

<sup>23</sup> DECRETO N° 94.667, DE 23 DE JULHO DE 1987.

para 45 vagas e o Colegiado do Curso foi forçado a discutir a criação do Bacharelado<sup>24</sup>, por pressão da própria administração central da UFMS sobre as(os) professoras(es) dos cursos de Geografia existentes nos quatro centros universitários da UFMS: CEUA, CEUC, CEUD e CETL (respectivamente, em Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas). O vestibular era único, de modo que o bacharelado passou a ser ofertado junto com o curso de licenciatura, podendo o acadêmico a partir do segundo ano cursado optar por receber as duas formações ou escolher entre elas.

Há que se reconhecer que a ampliação da formação da(o) profissional a ser formado em Geografia foi um divisor de águas importante e acabou sendo parte de um movimento de resistência e luta *pelo e para* os cursos de Geografia em toda a UFMS, com quatro cursos de geografia homônimos. Inicialmente, o corpo docente vigente (Geografia/CEUD) entendeu que o Curso tinha dificuldades estruturais significativas para a implantação de uma modalidade de formação técnica.

À época, com quase dez anos de existência, o curso de geografia tinha apenas oito professoras(es), como descrito, e um laboratório de geografia (geral) com materiais diversos. Havia algumas pranchetas, alguns instrumentos de medidas (pantógrafo, barômetro, por exemplo), um acervo de rochas catalogadas, até com alguma qualidade, em termos de diversidade, além de uma mesa grande com bancos e cadeiras velhas (muito utilizados para reuniões do Curso e do Centro Acadêmico de Geografia), armários, arquivos... Era um espaço bastante utilizado, mas estava muito longe de constituir-se como estrutura para abrigar atividades formativas de geoprocessamento e georreferenciamento, por exemplo, para o qual, efetivamente, não se tinha nem mesmo professoras(es) capacitadas(os).

---

<sup>24</sup> Recordemos que somente em 1979, através da Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplinou-se a profissão do geógrafo. Tal lei foi regulamentada através do Decreto no 85.138 de 17 de setembro de 1980.

Havia o problema de evasão e baixa procura dos cursos de formação de Geografia (em toda a UFMS), em um contexto de contenção de despesas e privatizações iniciadas com o Governo Collor, além das próprias questões da gestão interna (pouco democrática) da UFMS, na relação com os *campi* do interior. Tudo isso conspirava para a busca de medidas “criativas” para garantia da existência dos próprios cursos, de modo que os contatos com colegas dos outros Centros para dialogar sobre as condições objetivas de implantação da modalidade não encontrou *eco*. O fato é que dos cursos de Geografia da UFMS, apenas Três Lagoas tinha estruturas físicas um pouco melhores, sendo o curso mais antigo. Não foi possível outra decisão senão aceitar o processo e o primeiro vestibular de entrada em 1992 trazia a novidade de oferta do Bacharelado em Geografia.

A passagem de Fernando Collor de Mello pela presidência do país trouxe realmente instabilidades significativas, seja pelo sequestro dos depósitos bancários e poupança da população brasileira, seja, sobretudo, pelas mudanças de rumo da economia, com a abertura para os produtos importados, privatizações, sem falar em alterações trabalhistas (visando diminuir o poder dos sindicatos) e da previdência, com perdas de direitos anunciadas já em campanha eleitoral, provocando a fuga de muitas(os) professoras(es) que tinham tempo de aposentadoria, condições que se agravou com Fernando Henrique Cardoso. No caso do curso de Geografia, esse contexto dos anos 90 trouxe um esvaziamento do corpo docente. Aposentaram-se nessa década quase todos os docentes oriundos da implantação do Curso: Vera Lucia Abrão, Jose Laerte Tetila, Arilde Chociai e Lauro Joppert. Do grupo pioneiro, permaneceriam apenas o professor Mario Geraldini<sup>25</sup>.

Por outro lado, chegaram novas(os) professoras(es), sendo três provenientes do mesmo Edital de concurso: Maria José Martinelli Silva Calixto (graduação e doutorado na UNESP/Presidente

---

<sup>25</sup> O Professor Mario Geraldini nunca chegou a aposentar-se, tendo falecido ainda em atividade, em 2011.

Prudente, 2000), efetivada em 1992; Marcia Yukari Mizusaki (graduação e doutorado na USP, em 2004), também efetivada em 1992 e Pedro Alcantara de Lima, efetivado em 1992 (graduação no CEUD/UFMS e doutorado na UNESP/Presidente Prudente, 2006). Essas(e) docentes viriam a ocupar as vagas deixadas com as primeiras aposentadorias das professoras Vera e Arilde e do professor Lauro.

É interessante registrar, para efeito de compreensão do momento histórico, que o professor Pedro Lima prestou prova para o concurso de Geografia Humana. Com a aposentadoria da professora Arilde Chociai, as aulas de Geomorfologia, Hidrografia, principalmente, ficaram em descoberto e um concurso era sempre uma luta interna, demorada e que às vezes não se concretizava porque sempre era possível “uma canetada”<sup>26</sup>. Na oportunidade ele foi consultado por docentes do curso, se assumiria as disciplinas de “geografia física” da vaga correspondente e em aberto. O professor Pedro Lima assumiu o compromisso até sua aposentadoria, em 2021.

Assim, em 1993, o Curso de Geografia assumiria um perfil diferente, com um corpo docente que “rejuvenesceu” e tinha como característica estarem todos em plena capacitação. A professora Silvana e o professor Mário César já eram mestres, Maria José e Márcia estavam cursando mestrado e o professor Adauto se afastaria em 1994, também para o mestrado. Além disso, em 1993, a professora Lisandra Pereira Lamoso chegaria, ainda como professora substituta, já cursando mestrado. A professora havia feito concurso para o CEUA e permaneceu na condição de substituta até começo de 1995, quando foi efetivada pelo seu concurso<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Resquícios da ditadura, na UFMS daqueles anos, as vagas de docentes ficavam concentradas na Pró-reitoria de Ensino e não era incomum serem distribuídas para outros cursos. De modo que nunca havia a certeza de que de fato uma vaga de aposentadoria ou falecimento de docente seria repostas.

<sup>27</sup> De acordo com a professora, por conta de uma Portaria Presidencial que proibia contratação, publicada no mesmo dia da nomeação dela e de outros 11 professores da UFMS, foram contestadas pelo TCU, situação que coube a defensoria da UFMS

Ainda nesse ano (1993), a Pró-reitoria de Ensino de Graduação/UFMS, a partir da Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação de Ensino, à época ocupada pelo Professor Antônio Osório Nascimento, encampou uma proposta de algumas(ns) colegas professoras(es) de outros Centros, para fechar os quatro cursos homônimos de Geografia oferecidos respectivamente em Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas e redistribuir todas(os) as(os) docentes para Campo Grande, onde seria criado apenas um curso.

A medida se justificaria pelo diagnóstico de precariedade dos cursos envolvidos. Sem perspectivas políticas de avanços reais, em função da política liberal do Governo Collor e Itamar Franco, essa era uma proposta apresentada como viável, inclusive com possibilidade de criação de Pós-Graduação. Além disso, argumentava-se que em menos de uma década, portanto no início do século XXI, Mato Grosso do Sul não precisaria mais de professoras(es). De modo que a existência dos cursos na forma de então era cara e ineficiente.

De fato, nos anos 90 o cenário não era favorável para a educação superior, não entendida como prioridade de investimentos. Todavia, a proposta foi pronta e duramente rechaçada pelos “professores de Dourados”<sup>28</sup>, que ao rebelarem-se contra a proposta administrativa, deram condição para a ampliação da discussão, com participação do Professor Marcos Alegre, da UNESP/Presidente Prudente, em uma reunião que envolveu, em maioria, o coletivo das(os) professoras(es) da UFMS para debaterem os dados apresentados pela administração, mas sobretudo os aspectos políticos que envolvem a desativação de vagas públicas de ensino superior.

---

defender e encerrar. Aspectos de um período em que educação e professores eram considerados gastos.

<sup>28</sup> A época participaram das discussões as(os) professoras(es) Adauto Souza, Lisandra Lamoso, Maria Jose Silva, Marcia Misuzaki, Mario Cezar Tompes, Pedro Lima e Silvana de Abreu.

O encontro permitiu muitas articulações, reuniões paralelas e, ao final, junto com algumas(ns) professoras(es) de outros *campi*, foi possível vencer a proposta. Em participação em banca de defesa de Memorial para Professor Titular (2019), o Professor Tito Carlos Machado de Oliveira (hoje aposentado, mas à época lotado em Corumbá) afirmou que o grupo de Dourados estava certa naquela “contenda”.<sup>29</sup>.

Em 1994, se efetivaria também a professora Maria Aparecida Parra, por meio de concurso. Ela permaneceu em Dourados até 2001, quando se aposentou. Ela ingressaria na vaga por aposentadoria do professor José Laerte Tetila. Os anos de 1993, 1994, 1995 foram significativos para os destinos do curso de Geografia, que fecharia a metade dos anos 90 com apenas dois docentes sem mestrado. Além disso, em 1994 foi criada a AGB seção-Dourados e, em 1995, a primeira Revista de Geografia, da Associação dos Geógrafos Brasileiros, com a ousadia de ser proposta como quadrienal<sup>30</sup>.

Daquela experiência de “adormecimento” de cursos para criação da pós-graduação, a partir de um curso de graduação robusto, em Campo Grande, mas principalmente pela força coletiva demonstrada, o grupo de professoras(es) do curso de Geografia do CEUD estabeleceria uma forte estratégia de doutoramento do seu quadro.

Naquele momento, todas(os) muito jovens, as(os) docentes ouviam os conselhos do professor já bastante experiente, Marcos Alegre, que nos chamou a atenção para a nossa mais importante

---

<sup>29</sup> É preciso reconhecer a legitimidade da posição daqueles que como o Prof. Tito defendiam a proposta de “adormecer” os 04 cursos do interior e abrir um outro na capital.

<sup>30</sup> AGB – Seção Dourados. Revista de Geografia nº 01. Dourados – MS, 1995. A citada revista teve quatro números publicados, mas ficou inviabilizada pelo custo. Assim foi negociada com o vice-reitor da UFMS, prof. Amauri Souza, para uma parceria, ficando a AGB Seção Dourados responsável pela edição e recebimento dos artigos, mas a revista seria publicada pela Editora da UFMS. Foi a primeira revista de geografia da instituição. Quando da criação da UFGD a Editora da UFMS ficou com a Revista. Ver: AGB SEÇÃO DOURADOS (2004).

potencialidade: a juventude e a igualdade de condições políticas e de qualificação. Essa visão do “nosso” grupo também foi apresentada pelo Professor Paulo Jóia (CEUA) e expressa no auditório da FCH, quando da participação em uma banca de professor Titular. Ele nos enxergava como “coletivo”.

Desse movimento, a segunda metade dos anos 1990 representou a saída das(os) professoras(es) para doutoramento. Entre 1995 e 2004, dos nove docentes, sete professoras(es) do curso já tinham terminado o doutorado. O “efeito colateral”, evidentemente, foi a necessidade de contratação de professores substitutos para várias disciplinas. Além disso, o Prof. Edvaldo César Moretti (graduação na UNESP/Rio Claro e doutorado na UNESP/Presidente Prudente, 2000) ingressaria como décimo professor no Curso de Geografia/CEUD, no ano de 1999, proveniente de uma política de redistribuição que fora implantada pela Reitoria na gestão João Chacha e do diretor de CEUD, Wilson Biasotto<sup>31</sup>.

Nesse novo contexto, em 1999, o curso teve seu número de vagas novamente ampliado de 45 para 50. Também criamos nesse ano o curso de pós-graduação em geografia, lato sensu, para atender uma demanda reprimida de professores da rede pública, principalmente (ABREU, 2021, p.126). O curso funcionou até 2004.

O século XXI chegou com crise social, empobrecimento, desemprego estrutural e mudanças significativas na formação docente. Assim, com vários normativos aprovados depois da LDB (1996), o discurso era de flexibilização da formação e de implementação da prática em todas as atividades que envolvessem a docência e a relação ensino-aprendizagem. Tais mudanças, expressas em Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), impactaram na base curricular dos cursos, que foram limitadas em

---

<sup>31</sup> O professor Edvaldo assumiu o cargo na UFMS, em 1989, tendo sido lotado no Centro Universitário de Corumbá (CEUC), no lugar da Professora Silvana de Abreu que fora redistribuída para Dourados (CEUD). Ambos fizeram o Concurso para Dourados.

carga horária total, bem como em carga horária mínima para prática de ensino e estágio supervisionado. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia (CNE/14/2002), colocaram uma “pá de cal”, separando definitivamente licenciatura e bacharelado. A carga horária de estágio supervisionado subiria para o mínimo de 400 horas, a serem somadas com outras 400 horas de prática de ensino para a formação de professoras(es).

Até 2003 era licenciatura e/ou bacharelado. Como consta no PPP (2004): “A maioria expressiva dos alunos fazia a opção pelos dois e cursava tanto as disciplinas voltadas à formação específica do licenciado, como as de formação do bacharel em Geografia”.

No ano de 2004, as(os) docentes reformularam seu Projeto Pedagógico dissociando as modalidades licenciatura e bacharelado, que passaram a ser oferecidas de forma separada já na entrada do aluno, via processo vestibular. “Desde então, verificou-se que parte expressiva dos alunos que cursavam o bacharelado queriam também cursar a licenciatura e vice-versa” (UFGD, PPP 2004).

Essa situação impactaria todos os cursos de geografia do Brasil e foi tema fundamental do 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (8º ENPEG), em 2005, sediado pelo curso de geografia do CEUD, sob coordenação da professora Silvana de Abreu. Na oportunidade, as mudanças curriculares do curso foram debatidas juntamente com outras experiências visando dar luz às medidas legais impostas e as possibilidades de formação, e a UFGD seria criada então em 29/07/2005 (ABREU, 2013, p.87).

### **O Curso de Geografia na UFGD no projeto de expansão do ensino superior brasileiro ... outros caminhos foram possíveis**

Com a criação da UFGD<sup>32</sup>, em 2005, e sua implantação a partir de 2006, o curso de Geografia teve seu quadro docente ampliado de dez

---

<sup>32</sup> Acerca do processo de criação desta Universidade, encontramos em Souza (2021, p.169/70): “Um dos fatos mais marcante dessa primeira aproximação com o CEUD foi o movimento liderado pelos professores Wilson Biasotto e José Laerte Tetila

para dezesseis professoras(es), sendo: 14 doutoras(es), 1 mestre e 1 especialista. Tal ampliação representou não só maior número de docentes diretamente envolvidos com o curso, como também a diversificação de áreas de pesquisa, com destaque para formação de um núcleo voltado às temáticas ambientais e da Geografia Física.

Além disso, o próprio crescimento do curso e as demandas que também passaram a incorporar a pós-graduação nos levou a um número, que em 2023<sup>33</sup> chegou a dezoito (18), mas com 01 vaga ainda em aberto para cobertura de aposentadoria do professor Pedro Lima. Nesse sentido, os concursos foram sendo abertos para dar vazão a nova política de expansão do ensino de graduação e também de pós-graduação.

Portanto, um avanço qualitativo sem precedentes históricos na dinâmica do Curso. Chegaram respectivamente a partir da criação da nova universidade:

- Flaviana Gasparotti Nunes (Graduação e Doutorado na UNESP/Presidente Prudente, 2004), concursada, já vinha de uma experiência em universidade estadual do Paraná, e foi a primeira a chegar, em 2006. Seu concurso foi para atuar em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Geografia, respondendo as demandas

---

em prol da criação da Universidade Federal, em Dourados. Tal movimento teve seu auge em 1983, quando o então Deputado Federal Sérgio Cruz materializou esse desejo e elaborou um Projeto, que aprovado em diversas comissões permanentes do Congresso Nacional, ficou na mesa do Presidente João Figueiredo (1979-1985) para assinatura, o que não ocorreu. Indubitavelmente, não assinou pelas contradições próprias do estabelecimento da política, nos termos apontados por Poulantzas (2000) e Mészáros (2015), em que o Estado é a arena política das disputas. Neste caso, a política do ensino superior público. Estou convencido de que essa é a gênese histórica do processo de criação da UFGD, materializado institucionalmente, 23 anos depois, em 2005". Recomendamos também uma consulta ao magistral livro organizado por Farias (2022), o qual narra não apenas tal processo de criação, mas igualmente, e de maneira muito assertiva o processo de implantação e consolidação da UFGD, no contexto do ensino superior do país.

<sup>33</sup> [https://portal.ufgd.edu.br/cursos/geografia/corpo\\_docente](https://portal.ufgd.edu.br/cursos/geografia/corpo_docente) (consultado em 22/02/2023).

de ampliação de carga horária, naquele momento sendo supridas por apenas uma professora (Silvana de Abreu<sup>34</sup>).

- Jones Dari Goettert, graduado em História, na UFMT (Rondonópolis) e Doutorado em Geografia, na UNESP/Presidente Prudente, em 2004, vindo da Universidade Federal do Acre, chega em 2006.<sup>35</sup>

- Adelson Soares Filho (Graduação em Geografia CEUD/UFGD e doutorado na UNESP/Presidente Prudente, 2015), efetivado em 2006, ainda como mestre. Seria o primeiro professor concursado para geoprocessamento, quando o curso de Bacharelado já tinha 15 anos.

- Charlei Aparecido da Silva (graduado na UNESP/Rio Claro e doutorado pela UNICAMP, em 2006), foi efetivado na UFGD, em 2008, vindo já de experiência docente na UFMS, Campus de Nova Andradina.

- André Geraldo Berezuk (graduação na UEM e doutorado na UNESP/Presidente Prudente - 2007), efetivado na UFGD, em 2008.

- Alexandre Bergamin Vieira (graduação e doutorado na UNESP/Presidente Prudente - 2009), efetivado em 2011.

- Sedeval Nardoque, (graduado pela UNIJALES, doutorado na UNESP/Rio Claro-2007), efetivado em 2010, permanecendo até 2013, quando foi redistribuído para a UFMS. Seu concurso foi realizado suprir a carga horaria de estágio supervisionado da licenciatura.

- Marcos Leandro Mondardo (graduado pela UNIOESTE, Francisco Beltrão e doutorado na UFF – 2012), efetivado em 2013, por redistribuição, para a vaga do Professor Sedeval.

- Sérgio Henrique Vanucchi Leme de Matos (doutorado na UNICAMP – 2010), efetivado em 2013, rumou em 2017 para a Universidade Federal de São Carlos.

---

<sup>34</sup> Nesse momento histórico de implantação da UFGD, a professora Silvana de Abreu havia sido nomeada Pro-reitora de Administração e Planejamento (2006-2014).

<sup>35</sup> Entre 2015 e 2019 o professor Jones Goettert foi diretor da Faculdade de Ciências Humanas, tendo sido nomeado em 2022, como Reitor da UFGD (2022-2026).

- Joao Fabrini (Doutorado UNESP/Presidente Prudente–2002), efetivado em 2014, permaneceu apenas até 2015, quando rumou para a UNIOESTE. Ainda hoje atua como docente no PPGG/UFGD).

- Juliana Graziéle Bueno Mota (graduação na UFGD e Doutorado, na UNESP/Presidente Prudente – 2015), efetivada em 2015.

- Cláudia Marques Roma (graduação e doutorado na Unesp/Presidente Prudente – 2012), efetivada em 2015.

- Adeir Archanjo da Mota (graduado pela UEM e doutorado na UNESP/Presidente Prudente – 2014), efetivado em 2015.

- Camila Riboli Rampazzo (graduação e doutorado, na UNESP/Presidente Prudente-2019), efetivada em 2017, por redistribuição, em substituição vaga Prof. Sérgio.

- Luciano Pereira Duarte (graduação e doutorado na Unicamp – 2019), efetivado em 2022, por ocasião de aposentadoria do professor Mario Cezar Tompes Silva, em 2016.

- Flávia Gabriela Domingos Silva (graduação e doutorado na UFG (2020)), assumiu em 2022, em função da aposentadoria da Profª Silvana de Abreu, em 2019.

- Bruno José Rodrigues Frank (graduado na Unesp/Presidente Prudente e doutorado na UEL – 2020), foi efetivado em 2022, para recompor a vaga de aposentadoria do professor Aduino de Oliveira Souza, em 2019.

Como se pode observar, se até os anos 90 do século XX as(os) professoras(es) eram contratadas(os) apenas com a licenciatura, construindo seu percurso formativo já como professor(a) universitária(o), a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com a expansão do ensino superior – graduação e pós-graduação – a abertura de editais passou a exigir o doutorado.

Desde sua criação em 1983 até 2006 o curso de Geografia funcionou no prédio inaugurado para ser CPD, em 1970. Com a criação da UFGD, em 2006, o curso, juntamente com todos os demais cursos da Faculdade de Ciências Humanas, criada a partir do antigo Departamento de Ciências Humanas, foi transferido para

a Unidade II, cidade universitária, passando a ocupar novas instalações no prédio da nova FCH, onde já funcionavam outros cursos, de outros departamentos, da então UFMS.

Assim, a partir da implantação da UFGD, em 2006, o Curso de Geografia passou por transformações significativas, não apenas no quantitativo de docentes, mas principalmente na implantação de laboratórios de ensino e pesquisa. Criam-se os laboratórios de Ensino de Geografia, de Geoprocessamento e o de Geografia Física, além daqueles existentes desde o CEUD: Laboratório de Planejamento Regional (LAPLAN), de Geografia Urbana e Agrária (LEUA) e de Planejamento Ambiental (LAPET).<sup>36</sup> Implanta-se também sala de estudos para as(os) alunas(os) da pós-graduação. Também foram contratadas(os) duas(ois) técnicas(os) de laboratórios específicos para o curso e, no primeiro vestibular da UFGD, em 2006, a Geografia passou a ofertar 70 vagas.

Na trajetória da Geografia nas duas primeiras décadas do século XXI, na FCH/UFGD, um dos aspectos mais significativos foi o início da oferta de pós-graduação *stricto sensu*, com a entrada em funcionamento do Programa de Mestrado em Geografia, da UFMS, 2002, em conjunto com o Campus de Aquidauana, com sede em Dourados, sendo ministrado até 2005, ano de criação da UFGD, quando a sede do curso passou para o CEUA. A nova Universidade foi criada, portanto, sem o curso de Mestrado em Geografia.

Assim, a partir da UFGD, criada pelo Governo Lula, o Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFGD era “questão de honra”, quando da instalação do Grupo de Trabalho da implantação (2006), sob coordenação da Universidade Federal de Goiás, que foi tutora no processo de separação da UFGD da UFMS (FARIAS, 2022). Um conjunto de laboratórios foram implantados,

---

<sup>36</sup> Estes laboratórios haviam sido implantados na Unidade I, no espaço que fora criado a partir da mudança de outros cursos de graduação para a Unidade II, conhecida como cidade universitária. Os seus equipamentos foram adquiridos a partir da participação de alguns professores em projetos na área de planejamento regional, junto ao governo sul-mato-grossense, na época José Orcírio Miranda dos Santos (1999 a 2007) e/ou projetos de pesquisa.

aproveitando-se da deliberada política governamental de valorização do ensino superior e da ciência, mas também em função do doutoramento do seu jovem quadro de docentes. No ano de 2007, portanto, foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Geografia, nível Mestrado<sup>37</sup>.

A Universidade Federal da Grande Dourados, criada por desmembramento da UFMS, herdou uma estrutura acadêmica de graduação relativamente complexa, considerando-se o contexto regional sul-mato-grossense. Em 2005, ano da sanção presidencial através da Lei Nº 11.153, o *Campus* de Dourados possuía 12 cursos de graduação (Agronomia, Letras, História, Geografia, Matemática, Sistemas de Informação, Ciências Biológicas, Medicina, Direito, Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia).

Evidentemente, poderíamos falar das muitas experiências que a Faculdade de Ciências Humanas pode proporcionar às(aos) docentes e acadêmicas(os) do curso de Geografia. Desde inúmeros trabalhos de campo, passando por apresentação de trabalhos em eventos, bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Iniciação à docência (PIBID), bem como a organização de eventos importantes para a geografia brasileira e até internacional. Poderíamos desdobrar o conjunto de mudanças curriculares e os vários PPP elaborados visando ajustar os normativos. Mas demandaria muitas mais linhas e muitos outros “causos”.

Quem sabe em outra ocasião!

Durante quatro décadas de existência, o agora Curso de Geografia da FCH/UFGD foi cunhado na luta por melhorias e qualidade do ensino, extensão e pesquisa, com destaque para esta última. É possível elencar ganhos qualitativos para o curso de Geografia da UFGD, no que diz respeito à qualificação do corpo docente e à inserção do curso na comunidade, por meio de atividades de pesquisa e de extensão.

---

<sup>37</sup> A despeito de seu projeto inicial, que contava com o Mestrado em Geografia, quando da sua elaboração (2003), a UFGD foi implantada com 03 mestrados (Agronomia, Entomologia e Conservação da Biodiversidade e História) e 01 doutorado (Agronomia). O doutorado em Geografia foi criado em 2012.

Contando com apenas 05 docentes, em 1982, e ofertando licenciatura plena, o curso de Geografia/CEUD nascia. Em 2023, o Curso de Geografia/FCH conta com 18 professoras(es) efetivas(os) (e 1 já concursado e para ser nomeado), oferecendo duas graduações (licenciatura e bacharelado), além da Pós-Graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado), avaliados pela Capes em 2022, com a nota 5.0. Além disso, a FCH também passou a oferecer o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, aprovado em 2021, com sua primeira turma, exclusivamente de professoras(es) de Geografia, iniciada em março de 2022<sup>38</sup>.

Vivendo momentos de tensão da nossa história, quando as “verdades” expressas em algoritmos objetivam controlar e direcionar o comportamento das pessoas, refletir e apresentar aspectos da história de um curso de formação de licenciados e bacharéis em Geografia foi reconfortante. Assim, ao caminharmos para as considerações finais, nos apercebemos que desejamos mais!

Enfim, sem o escopo de elaborar aqui uma delimitação histórica, concebemos que o Curso de Geografia/FCH/UFGD comporta pelo menos cinco momentos referenciais: o primeiro desde sua criação (1982) até o início dos anos de 1990 (como licenciatura em turno matutino); o segundo, do início dos anos 1990 até o final dos anos 2000, com a transferência para o noturno, inclusão da modalidade bacharelado e a definição estratégica de grupo, para qualificação do corpo docente e investir na verticalização da formação, para além da graduação; o terceiro, na primeira metade do século XXI, com a implantação do Programa de Mestrado em Geografia, em parceria

---

<sup>38</sup> “O Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO ... tem como objetivo proporcionar formação geográfica consistente, atualizada e relevante ao exercício da docência na Educação Básica, visando dar ao egresso qualificação para o exercício profissional de professor de Geografia, outorgando-lhe o título de Mestre em Ensino de Geografia ... realizado por Instituições de Ensino Superior associadas em Rede Nacional, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Comissão Acadêmica Nacional, que opera sob a égide da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ver <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/profgeo/index> (consulta em 22/02/2023).

com o Campus de Aquidauana, e a perda traumática da sede do curso em 2005, em decorrência da criação da nova universidade; o quarto, com a implantação da UFGD e da Faculdade de Ciências Humanas (2006), que permitiram a criação imediata do curso de Mestrado (2007), pelas condições de qualificação do corpo docente e a transferência para o prédio novo da Faculdade de Ciências Humanas (Figura 04), na cidade universitária, com melhora significativa na infraestrutura de espaços específicos para o PPGG e para os laboratórios de pesquisa em Geografia; e, por fim, o quinto momento, mas não menos significativo, com a criação do curso de Doutorado, em 2013, que definitivamente integraria a graduação e a pós-graduação, colocando de maneira muito consistente o Curso de Geografia da FCH/UFGD no “mapa da geografia brasileira”.

Figura 04: Vista parcial do prédio da FCH na Unidade II/UFGD



Fonte: Arquivo da UFGD.

## Referências

ABREU, S. de. **Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia do 1º grau**: formação, discurso e prática. Campo Grande, 1993. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ABREU, Silvana de. **Planejamento governamental**: a Sudeco no espaço mato-grossense - contexto, propósitos e contradições. São Paulo: USP/FFLCH, Tese (Doutorado), 2001.

ABREU, Silvana de. **Região da Grande Dourados (MS)**: planejamento e (des)construção de uma região. In: ANAIS X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: USP, 2005, p.159-180.

ABREU, Silvana de. **O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: diálogo ininterruptos**. In: ALBUQUERQUE, Maria A., FERREIRA, Joseane A. Sousa. (org). João Pessoa: Editora Mídia, 2013. (p.087-104)

ABREU, Silvana de. “Uma vida entre memórias e um memorial” In: ALMEIDA, R.A. e CALIXTO, M.J.M. **Os caminhos do viver e do fazer Geografia no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: EdUFMS, 2021, p.108/162.

AGB SEÇÃO DOURADOS. **AGB Seção Dourados**: memória e história de um processo de construção coletiva. In: Terra Livre n. 22. São Paulo: AGB, ano 20, v. 1, jan./jul. 2004.

ÁLBUM ESPECIAL “**Mato Grosso, um salto no tempo**”, de 1971, Brasília (DF): C.R Editora Ltda.

ALMEIDA, M.M. **A geopolítica da expansão das universidades federais/nacionais no Brasil e na Argentina entre 2003 e 2015**. Dourados: UFGD, Tese em Geografia, 2017.

BENFICA, T. A. H. **História e universidade**: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990). Dourados, MS: UFGD, 2016, Tese em História, 2016.

BIASOTTO, W. V. “Em busca dos caminhos percorridos para a implantação da UFGD” In: FARIAS, D.D. (org.). **UFGD em memórias**:

**gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015).** Curitiba: CRV, 2022, p.21-53.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais.** Brasília: MEC, 2007.

COMINETI, A. **“No Centro-sul do Estado, Unidade se desenvolveu originando UFGD”** 20.07.2018 Disponível em: Disponível em: <https://www.ufms.br/no-centro-sul-do-estado-unidade-se-desenvolveu-originando-ufgd/> Acesso em 20.11.2022.

DOURADOS. Prefeitura Municipal de. **Dourados – 50 anos (1935-1985). Capital econômica de Mato Grosso do Sul. Concórdia (SC), 1985.**

FARIAS, D.D. (org.). **UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015).** Curitiba: CRV, 2022.

LACHI, A.L. **“O curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados: desde os primórdios até os dias atuais (aspectos, fatos, memória...)”** In: **Fronteiras: Revista de História**, vol. 10, núm. 18, jul./dez, 2008, p. 11-34.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar2012 - ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Adauto de Oliveira. **“Do CEUD à UFGD: lutas, utopias, passagens e memórias”** In: ALMEIDA, R.A. e CALISTO, M.J.M. **Os caminhos do viver e do fazer Geografia no Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: EdUFMS, 2021, p.163-219.

SOUZA, Adauto de Oliveira. **A estratégia dos distritos industriais como instrumento de desenvolvimento regional e sua aplicabilidade em Mato Grosso do Sul.** São Paulo: USP, doutorado em Geografia Humana, 2002.

Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto de criação e implantação da UFGD.** Dourados – MS, 27 de maio de 2004.

Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Pedagógico – Curso de Geografia – Licenciatura e/ou Bacharelado.** Dourados: UFGD, 2009.

Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico – Curso de Geografia – Licenciatura e Bacharelado**. Dourados: UFGD, 2016.

Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI -2013-2017**. Dourados: UFGD, 2013.



O fazer de coisas a fim de humanizar. Atividades de discentes realizadas na FCH, a pandemia COVID19 chegaria em breve.

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 4

# FORMAÇÃO DE CIENTISTAS SOCIAIS E OS DESAFIOS ATUAIS

Noêmia dos Santos Pereira Moura<sup>1</sup>

### Introdução

No presente capítulo pretendo apresentar o curso de Ciências Sociais da FCH/UFGD, tal como está funcionando, refletindo a atual formação de cientistas sociais ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão, nas habilitações de bacharelado e licenciatura e, também, suas potencialidades e fragilidades.

O balanço crítico está ancorado nos dados de autoavaliação contínua do curso realizada nas reuniões da Comissão de Curso, da Comissão do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão de Estágio Supervisionado Curricular (COES) que se constituem em espaços consultivos e reflexivos nos quais estive inserida na condição de Coordenadora do Curso nos anos de 2020-2022 e continuo atuando como docente. Foram dois anos de intensa reflexão sobre a formação oferecida pelo curso, trazendo à mesa as avaliações feitas pelo Ministério da Educação, as elaborações das(os) docentes e discentes resultantes de suas atividades de

---

<sup>1</sup>Graduada, especialista e mestre em História (UFMS) e doutora em Ciências Sociais (UNICAMP). Professora do curso de Ciências Sociais e do Mestrado em Antropologia da UFGD. noemiamoura@ufgd.edu.br <https://orcid.org/0000-0003-1443-5569>

ensino, pesquisa e extensão e o relatório de autoavaliação, com os dados do questionário aplicado junto às(aos) discentes devidamente matriculados no ano de 2019. Outra fonte de análise foi o questionário da(o) estudante - ENADE 2021, que trouxe a avaliação do ensino-aprendizagem no curso. Os dois questionários das(os) discentes se complementam. Segundo o levantamento da Comissão de Autoavaliação Discente, a turma ingressante em 2017 não respondeu o questionário em 2019, mas em 2021 foi a turma avaliada no ENADE.

Para desenvolver as argumentações reflexivas, o texto foi dividido em quatro sessões precedidas por essa breve introdução: a) A conjuntura brasileira e seus reflexos na UFGD (2016-2022); b) O curso de Ciências Sociais na qualificação de pessoas para a vida e atuação profissional, enfatizando a concepção e a organização atual do curso de Ciências Sociais com destaque para a avaliação positiva; (comunidade acadêmica e MEC); c) Uma autoavaliação propositiva – potencialidades, fragilidades e desafios, realçando a relação entre as fragilidades do curso e a política de ataque as Ciências Humanas e as universidades públicas no país; d) Considerações gerais.

### **A conjuntura brasileira e seus reflexos na UFGD (2016-2022)**

O Brasil, no contexto atual, se mostra uma frágil democracia liberal. Após a crise financeira de 2008, de acordo com a análise de Macena, Meira e Scavo (2021, p. 185), ascendem ao poder líderes populistas e partidos populistas, que se colocam como “a voz daqueles que não possuem voz, podendo ocupar um amplo leque ideológico, indo do fascismo ao socialismo, existindo populismo ‘de direita’, ‘de esquerda’, ‘reacionário’ e ‘progressista’, ‘inclusivo’ e ‘excludente’”, tal como emergem, mais recentemente, Donald Trump nos Estados Unidos e Jair Bolsonaro no Brasil. A eleição para a Presidência do Brasil, em 2018, de um parlamentar pouco expressivo na política brasileira e com aproximação ideológica ao fascismo, foi uma surpresa para os

políticos tradicionais e para os cientistas sociais, mas é um fenômeno social que segue varrendo algumas democracias ocidentais, como Itália, Austrália, Áustria, Hungria, México, Brasil, Inglaterra e Irlanda, entre outras (Idem, p. 181).

A fragilidade democrática se espalhou para o campo da educação brasileira e de suas instituições escolares com a ascensão da “política de desmonte” do governo Bolsonaro (Araújo Filho, Ferreira, 2019). A UFGD foi diretamente atingida pela intervenção quando o Presidente da República desconsiderou a lista tríplice para indicação da reitoria constituída após a consulta à comunidade acadêmica. Foram três anos de suspensão dos espaços consultivos e deliberativos que deixaram um déficit democrático com desgastes observados na gestão da universidade e, também, nas relações internas e externas à instituição. Na leitura crítica de Rodrigo Menezes, Iane Souza, Lorena Kermessi e Noêmia Moura (2021, p. 81), o governo demonstrou “alinhamento com o mercado, num viés ultradireitista em um acelerado processo de minimização das obrigações do estado com políticas públicas socialmente referenciadas”.

O campo da educação brasileira já vinha sendo arrasado pela política neoliberal desde o governo Collor (1990), mas a agenda desarticuladora foi aperfeiçoada pelo governo golpista de Michel Temer, que assumiu o poder após o afastamento da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Desde 2016, houve a diminuição da participação dos profissionais em educação e da sociedade civil nos debates acerca das mudanças nas políticas educacionais e na dotação das verbas destinadas às políticas públicas de acesso e permanência estudantil e de custeio, investimentos e manutenção das instituições federais de ensino.

Foi aprovada pelo Congresso Nacional a lei do teto de gastos nas áreas sociais, principalmente na saúde e na educação, limitando a emissão de recursos novos pelos governos executivos nas distintas esferas públicas (Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016). Foi também sancionada pelo governo federal a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, oriunda de Medida

Provisória que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e instituindo uma reforma para o ensino médio. Os cortes no orçamento da educação impactaram diretamente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que tem várias de suas metas inviabilizadas e, mais impactante ainda, foi a finalização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) e da Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-F, 2019) em gabinete e a portas fechadas.

Uma breve análise da conjuntura política e de suas implicações para a política educacional local evidencia que o curso de Ciências Sociais, assim como os demais cursos da área das Ciências Humanas, está no epicentro do redemoinho do projeto de educação neoliberal de mercantilização da educação dos governos Temer e Bolsonaro (ALVES; SILVA, 2020, p. 3). Analisando o Programa de Governo do candidato Jair Bolsonaro (PL), Alves e Silva (2020, p. 3) trazem à tona o discurso moralista que vai permear o governo (2019-2022).

Avulta-se, portanto, uma série de medidas que visa a tornar a escola um espaço supostamente neutro acerca de temas que sejam “ideológicos”, como se isso fosse possível, por meio de movimentos organizados como o Escola sem Partido, a criação do fantasma da “ideologia de gênero” e, ao mesmo tempo, a ênfase nas escolas civis-militares como uma alternativa ideal para a consecução de um projeto de poder que prioriza uma formação desvinculada de quaisquer temas que possam questionar as verdades estabelecidas. Portanto, vemos, nessa breve retomada, como as Ciências Humanas, em alguma medida, constituem o inimigo a ser combatido.

Havia em curso, desde antes da inscrição da candidatura presidencial de Bolsonaro, projetos como o Escola Sem Partido tramitando no Congresso Nacional que foram derrotados temporariamente, mas galgaram vitórias em alguns estados e municípios brasileiros. Calçados no fantasma da “ideologia de gênero”, criaram escolas cívico-militares para que os padrões hegemônicos na sociedade não fossem questionados. No início do

mandato, tanto o presidente quanto o Ministério da Educação se posicionaram contrariamente ao repasse de verbas para os cursos da área de Ciências Humanas, necessários na formação básica das(os) estudantes brasileiras(os).

Brasília, 26 de abril de 2019. O Presidente Bolsonaro anuncia, por meio de sua conta no Twitter, que irá realizar cortes no Ensino Superior na área de Ciências Humanas com a justificativa de que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”, parafraseando o seu Ministro da Educação [...] (ALVES; SILVA, 2020).

As medidas tomadas pelo Governo Bolsonaro fragilizaram as instituições federais de ensino com pesados cortes orçamentários, quase inviabilizando o funcionamento das mesmas, depauperando o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão e descontinuando ou minimizando as políticas de formação inicial e continuada, tais como os programas institucionais de bolsas e entre outras medidas de apoio pedagógico, especialmente à formação docente (PIBID, PRP, PET, Prodocência, Prolicen e PIBIC, entre outros). Esses Programas se constituíram como instrumentos de aproximação das(os) estudantes aos espaços educativos escolares e aos alternativos; em veículos de formação inicial e continuada na sociedade, cumpriam a função de política de permanência universitária e se caracterizavam como ações de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo o princípio constitucional da formação universitária no país.

Umbilicalmente vinculada à conjuntura política, portanto, encontra-se a conjuntura educacional. Não foi em vão que o Governo Bolsonaro interveio no processo de consulta do Reitor da UFGD em 2019, quebrando o ciclo de escolha democrática da comunidade acadêmica, fragilizando uma instituição que se constituía em um polo de educação em nível de graduação e pós-graduação na região Centro-Oeste.

Somou-se ao conjunto de medidas governamentais dilapidantes, a pandemia da Covid-19, que não recebeu os cuidados das medidas preventivas necessárias do governo federal desde seu início, mas exigiu ações imediatas das instituições de ensino. A UFGD, sob intervenção federal, suspendeu todas as atividades presenciais na segunda quinzena do mês de março de 2020. O calendário acadêmico ficou suspenso até o mês de julho/2020, quando a reitoria *pró-tempore* criou, sem consulta à comunidade universitária, o Regime Acadêmico Emergencial (RAE) com quatro módulos de vinte e cinco dias letivos, totalizando cem dias de atividades pedagógicas remotas. O RAE foi facultativo para (as)os discentes e obrigatório para as(os) docentes que deviam ministrar ao menos duas disciplinas em dois módulos (MENEZES; SOUZA; KERMESSI; MOURA, 2021, p. 79).

No ano seguinte, foi nomeado outro interventor, apesar do trâmite judicial do processo da lista tríplice, que instituiu o Regime Emergencial Acadêmico em Fases (RAEMF/2021) também sem consulta à comunidade universitária. Desta feita, retomou a oferta das disciplinas no formato semestral, na modalidade de aulas remotas. Com o arrefecimento da pandemia, em 2022, devido à política de vacinação tardia, as atividades acadêmicas voltaram a ser presenciais, A administração central continuou *Pró Tempore* por mais um semestre.

O saldo da pandemia foi catastrófico chegando a quase 700 mil mortes, dada a negligência na política de saúde do governo federal e o da intervenção não foi muito diferente, embora as vítimas tenham sobrevivido para reerguer a UFGD. A validação da lista tríplice veio no semestre das eleições para a Presidência da República e para os parlamentos estaduais e federais. A nomeação do Reitor Jones Dari Goettert ocorreu no mês de julho de 2022.

O país estava e continua polarizado. De um lado, os partidos e as(os) apoiadoras(es) do ex-presidente Bolsonaro, que não se reelegeram para o segundo mandato; do outro, os partidos e as(os) apoiadoras(es) do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito para o terceiro mandato. No momento dessa escrita, o Brasil passa por

um ataque terrorista que depredou as sedes do Congresso Nacional, do Supremo Tribunal Federal e do Palácio do Planalto. Na avaliação das autoridades constituídas, foi uma ação sem precedentes de ataques à democracia. O Estado está reagindo de forma enérgica com as(o)s terroristas depredadoras(es) do patrimônio público. Apesar das perdas materiais e culturais, os poderes republicanos e a constituição brasileira saem fortalecidos, na avaliação do Governo Lula (SANTOS, 2023).

Ataques conservadores vinham ocorrendo em escolas desde antes do Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (FERREIRA, 2018; SAVIANI, 2020) A crise de segurança nos prédios educacionais vem sendo aprofundada pela contenção financeira, dada a redução do orçamento da educação em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Paralelamente, outros golpes são desferidos levando os “grupos conservadores [a] atacar a educação, pautando temas morais como justificativa para o cerceamento da liberdade de cátedra das(os) professoras(es) numa verdadeira cruzada contra a educação laica” (AGUIAR; GALHERA; FAISTING, 2022. p. 8).

Em sua dissertação de mestrado em Sociologia, Camila Ferreira (2018, p. 79-80) argumenta que o conservadorismo emergente não é um fenômeno homogêneo. Analisando os discursos nas fontes acessadas e ancorada em estudos realizados, a pesquisadora evidencia os discursos conservadores em quatro linhas de força, através das quais os grupos conservadores ora se articulam, em torno de opositores comuns, ora se sobrepõem e/ou se contradizem: 1) as permeadas por intolerância, ódio e fobia às diferenças, seja de opinião e posicionamentos políticos, de classe, gênero ou étnico-racial manifestas nas interações sociais; 2) as compostas por posições que celebram a meritocracia e o esforço individual e se opõem às políticas sociais de redistribuição de renda e equalização de oportunidades de cunho econômico; 3) as de caráter repressivo e punitivo, relacionadas a um número expressivo de movimentações, principalmente em nome do Estado;

4) as fundamentalistas religiosas, voltadas para disputas pela moralidade pública, expressas principalmente por religiões cristãs.

Nesse viés, são várias frentes na sociedade que se sentem representadas pelas ações e discursos retaliadores de caráter repressivo e punitivo manifestas em posicionamentos políticos de ódio e demais matizes destacados acima pelas pesquisadoras. Corroborando com essa leitura, Alves e Silva (2020. p. 7) apontam que o discurso bolsonarista se propõe a extirpar a ideologia esquerdista, a militância comunista e seu suposto projeto principal de sexualização das crianças nas escolas públicas.

[...] o modelo de ensino do bolsonarismo visa a romper com a ordem institucional em relação à educação ou, em outras palavras, com a ideologia esquerdista que tinha como projeto principal, de acordo com o discurso bolsonarista, a sexualização das crianças na educação básica, a militância política comunista no Ensino Superior e o viés ideológico em pesquisas científicas. Por isso, criou a fake news do kit gay, o recrudescimento do projeto Escola Sem Partido e aposta numa pseudoneutralidade metodológica [...]

A intenção, ao trazer as pesquisas acima, foi a de destacar as temáticas estudadas pelas(os) docentes e discentes mediante as ações de cerceamento de grupos conservadores da sociedade brasileira que reúnem o mercado e as instituições sociais (família e religião, principalmente) para vigiar e punir as instituições escolares e outros espaços educativos.

### **O curso de Ciências Sociais na qualificação de pessoas para a vida e atuação profissional**

É fato que as pessoas que mergulham nas Ciências Sociais expressam mudanças significativas em suas percepções sobre o mundo e sobre as outras pessoas durante a formação e a vivência acadêmica. Nas reuniões ampliadas do Núcleo Docente Estruturante (NDE), eram recorrentes as falas discentes de que o curso provoca muitas reflexões e desnaturalizações de situações

acerca da vida vivida. À formação profissional de pesquisadores, assessores, consultores, educadores sociais e professores, agrega-se “sólida formação humanística interdisciplinar e transdisciplinar aos futuros licenciados e bacharéis”.

Cumprindo um pilar da missão da UFGD, que é de inclusão da diversidade e da diferença através de políticas de acesso e de permanência estudantil, o curso se compromete com a essência criativa e emancipatória constitutiva das/pelas pessoas que circulem de forma consciente e autônoma e se engajem em “contribuir para a formação de princípios éticos e do senso de responsabilidade social”. Preza-se por estratégias político-pedagógicas que abranjam a formação da(o) professor(a) pesquisador(a) e da(o) pesquisador(a) docente, “articulando a carreira da(o) Licenciada(o) e da(o) Bacharel”. Dessa forma, é possível “criar um ambiente propício de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade analítica para estabelecer relações entre fenômenos sociais em diferentes contextos socioculturais”. Esses são, portanto, os objetivos gerais de ambas as formações (Projeto Pedagógico Curricular [PPC], 2016, p. 23).

O primeiro curso de Bacharelado em Ciências Sociais nasceu com a UFGD, no ano de 2006. Naquele contexto, a oferta da disciplina de Sociologia era facultativa no currículo do segundo grau, atualmente ensino médio. Havia entretanto, um forte apelo regional e nacional pela criação de um curso que aprofundasse o conhecimento sobre as temáticas estudadas em âmbito nacional pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política, tais como os conflitos e os processos de exclusão no campo. Havia, e ainda há, a presença de vários movimentos sociais no estado de Mato Grosso do Sul que questiona(va)m o modelo vigente e reivindica(va)m a execução de políticas públicas de inclusão social; a questão ambiental, com a finalidade de realizar estudos para dirigir ações de preservação do meio ambiente e melhorar a qualidade de vida das pessoas; a questão indígena, que demanda(va) estudos sobre a diversidade étnica e os conflitos com os fazendeiros, sendo que a

população indígena do estado de Mato Grosso do Sul era, e ainda é, a segunda maior do país. Outros temas, não menos importantes, eram e são trazidos na atuação dos movimentos sociais, tais como gênero, sexualidade e direitos trabalhistas, dentre outros.

Na avaliação da comunidade acadêmica da UFGD, O PPC do curso de Ciências Sociais da FCH respalda o curso, que funciona em acordo com os princípios orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais das áreas de Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, que organizam e aproximam as habilitações em bacharelado e licenciatura em âmbito nacional (BRASIL, 2002). O curso concentra uma formação teórico-metodológica sólida em torno das áreas/eixos - Antropologia, Ciência Política e Sociologia - estabelecendo relações com a pesquisa e a prática social assentada na interdisciplinaridade e na transversalização das ações de ensino, pesquisa e extensão.

As disciplinas do núcleo específico das respectivas habilitações estão equitativamente distribuídas entre as áreas/eixos nos quatro primeiros semestres, e são comuns às(aos) estudantes ingressantes. A migração para as habilitações de bacharelado ou licenciatura ocorrem no quinto semestre. O equilíbrio interdisciplinar entre as três áreas continua na habilitação escolhida. Nessa segunda etapa formativa, as disciplinas e os componentes articuladores são específicos para cada habilitação, sendo obrigatório o Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura, o Trabalho de Curso de Graduação no bacharelado e as Atividades Complementares. Todas as atividades extracurriculares podem ser computadas como carga horária das Atividades Complementares que totalizam 10% da carga horária total da habilitação escolhida. Outras atividades são contempladas no Regulamento de Atividades Complementares, tais como participação e/ou organização de eventos, minicursos e oficinas, entre outras.

Não há impeditivos para que a(o) estudante da licenciatura cumpra disciplinas ou componentes do bacharelado, porém os créditos não podem ser computados para a integralização da carga horária específica da licenciatura. Diferentemente, as disciplinas

cursadas em outros cursos da UFGD são aproveitadas como disciplinas eletivas. Posteriormente a conclusão de uma habilitação, é permitido à(ao) egressa(o) retornar ao curso de Ciências Sociais por meio de edital público, como portador de diploma, para realizar a complementação de grau.

Durante todo o curso, as(os) acadêmicas(os) podem participar de grupos de estudos e de pesquisas vinculados ou não aos laboratórios constituídos pelo corpo docente e podem concorrer a editais para participar dos seguintes programas: Programa de Educação Tutorial (PET), Iniciação à Pesquisa (PIBIC ou PIVIC); Iniciação à Docência (PIBID, PRP, Prolicen, estágio docente remunerado) ou estágio remunerado nos setores administrativos da UFGD, entre outros programas e estágios ofertados no período de sua formação.

No desenho curricular, as atividades teórico-práticas das disciplinas são propostas para estimular a autonomia intelectual, a capacidade analítica das(os) estudantes e a formação humanística. As ementas abordam e aprofundam temáticas tidas como complexas pela escola que reluta em apresentá-las para o debate e reflexão, tais como gênero, geração, sexualidade, direitos humanos, genocídio, escravidão, raça, etnia, preconceito, racismo estrutural, discriminação, cotas étnico-raciais e fronteira, entre outras.

As temáticas específicas de cada área/eixo vão sendo aprofundadas a cada semestre. No primeiro semestre as áreas de conhecimento são introduzidas e nos subsequentes são verticalizadas a partir de uma divisão temática que vai desde os autores clássicos até os contemporâneos. As ementas estão previamente dispostas no PPC, bem como as sugestões das bibliografias básica e complementar, possibilitando à(ao) docente a autonomia para propor os conteúdos programáticos, os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das atividades teórico e práticas e os recursos didáticos e avaliativos, resguardando sua autonomia didático-pedagógica.

A turma de discentes ingressante é compulsoriamente matriculada pela Secretaria Acadêmica nas disciplinas do primeiro

semestre (Introdução à Antropologia, Introdução à Sociologia, Introdução à Ciência Política, um componente curricular comum à UFGD e uma disciplina de formação histórica geral). Durante o primeiro semestre as(os) calouras(os) vão constituindo relações com as demais turmas de Ciências Sociais e de outros cursos e, conseqüentemente, seguem interagindo com os setores da FCH e da UFGD, aos quais são apresentados pelas(os) gestoras(es) (coordenação e direção), docentes, técnicos e demais colegas. A partir do segundo semestre, as matrículas serão de responsabilidade de cada discente e podem ser orientadas pela coordenação de curso. Com isso, as(os) estudantes vão se apropriando da estrutura curricular e da vida acadêmica.

A situação de “semestralidade ideal” proposta no PPC não engessa a matrícula, pois só existe pré-requisito nos componentes articuladores (Estágio obrigatório da Licenciatura e Trabalho de conclusão de Curso do Bacharelado). Todas as disciplinas, com exceção das eletivas, dos componentes comuns à UFGD e das comuns à área, são constituídas de carga horária de práticas como componente curricular, práticas estão relacionadas ao exercício da formação profissional em cada habilitação. O curso é compreendido como percurso, pois abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias para as(os) discentes, a partir das discussões e reflexões embasadas teórico-metodologicamente pelos conhecimentos produzidos nas áreas eixos.

Ao longo do curso, podem se apresentar às(aos) estudantes, várias frentes para a vivência da atuação profissional em órgãos públicos, entidades e organizações sociais (ONGs, associações, sindicatos e outras), empresas de assessoria e consultoria; prestação de serviços a organismos internacionais (ONU, OIT, através da concorrência de editais e/ou chamadas públicas) e órgãos públicos nacionais (FUNAI, MPF, SESAI e outros); também a carreira acadêmica, através da continuidade da formação em nível de pós-graduação nos mestrados em Antropologia e Sociologia, avaliados com nota 4 em 2021, potencializando a abertura de programas de doutorado.

A última adequação do Projeto Pedagógico Curricular de Ciências Sociais foi em 2016, tomando como base as exigências da Resolução CNE/MEC Nº 2, de 1º de julho de 2015). Todo o curso foi adequado, para incluir as 400 horas de Prática Pedagógica Curricular (PrPC) em todas as disciplinas específicas da formação comum e das habilitações. As disciplinas ficaram com 54h/a de teóricas e 18h/a práticas. Para complementar a carga prática, foi criada na licenciatura a disciplina - Prática de Ensino em Ciências Sociais (72h/a teóricas +72h/a práticas) e, ampliada a carga mais 72h/a práticas na disciplina Tópicos em Ensino de Ciências Sociais (PPC, 2016). Como formação geral, foi criada a disciplina Gênero, Sexualidade e Educação na licenciatura.

A princípio, a introdução da prática como componente curricular (PPC) era obrigatória somente para a licenciatura, mas como os primeiros quatro semestres são comuns a ambas as habilitações ofertadas, a Comissão de Curso defendeu a diluição da carga prática em todas as disciplinas da formação específica, levando as(os) docentes e discentes a uma reflexão coletiva sobre as relações entre teoria e prática na formação em Ciências Sociais. A função desse novo componente é “articular diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar, dando ênfase à observação e à reflexão, como registro de observações realizadas e resolução de situações-problema que existem no cotidiano do professor” (PEREIRA, MORH, 2017, p. 29). Cabe às(aos) docentes fazer o mesmo movimento no cotidiano da licenciatura e do bacharelado.

Foram incluídas também três disciplinas no bloco de formação comum, para complementar a formação específica e geral: Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); Formação da Sociedade Brasileira; Formação da Sociedade Moderna (PPC, 2016, p. 96). As alterações propostas passaram pelo crivo do Conselho Diretor da FCH, que se constitui na instância deliberativa nas faculdades e pela equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (COGRAD/PROGRAD), cujos profissionais compõem a administração da Universidade e são especialistas em gestão de currículo.

O Projeto Pedagógico Curricular foi aqui considerado o documento que legalmente identifica o curso. Todas as versões apresentadas pela UFGD ao MEC foram avaliadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD/UFGD) e regidas pelos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia –. (BRASIL, 2002), pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pelo Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD e pelas legislações específicas que regulam os currículos das graduações. É um documento amplamente acompanhado por várias instâncias institucionais internas e externas a UFGD e tem a finalidade de reconhecimento do curso pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

### **Uma autoavaliação propositiva – potencialidades, fragilidades e desafios**

Com base na última versão do Projeto Pedagógico Curricular (PPC, 2016), que reflete a concepção de formação profissional e cidadã da comunidade acadêmica, debatida e sistematizada nos espaços consultivos, nos relatórios produzidos de autoavaliação das(os) discentes (2019 e 2021), destacarei alguns pontos, dentre os muitos suscitados pelos seguimentos, que potencializam o curso de Ciências Sociais da UFGD. Em seguida, serão apontadas algumas fragilidades e propostas para minimizá-las.

A autoavaliação, prevista no PPC (2016, p. 96), é um instrumento de reflexão contínua do corpo docente, discente e técnico (administração) com vistas a qualificar a formação profissional, cidadã e humana de todos os seguimentos que (co)instruem-se no curso, reconhecido como espaço de múltiplas aprendizagens horizontais e verticais. Tem o propósito de “reorientar suas ações, rever métodos e práticas de ensino e estabelecer uma relação dialógica entre discentes, docentes e a própria administração (...)”. É de responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) coordenar as atividades de

autoavaliação, principalmente no que tange às práticas pedagógicas, do currículo e das demais atividades recorrentes do curso.

Foram duas as avaliações com o corpo discente, sendo uma interna ao curso, cujo questionário foi aplicado pela Comissão de Autoavaliação, e a outra, aplicada pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/2021). Após cruzarmos os dados dos questionários, verificou-se que a turma 2017, avaliada no ENADE 2021, não respondeu o questionário de autoavaliação interna. De todo modo, o preenchimento do formulário era facultativo. Essa é uma variável importante, pois na avaliação do ENADE/INEP, o preenchimento do questionário das(os) estudantes foi compulsório. Outra variável é que no ENADE só participam os concluintes do bacharelado e da licenciatura, que ao todo somaram 16 estudantes. Apesar das especificidades, as pessoas participantes produziram respostas bem próximas e avaliaram o curso e a UFGD com conceito entre bom e ótimo, na minha análise.

O questionário do curso foi planejado em 5 blocos de perguntas e foi aplicado em dias alternados da semana para abranger o maior número de turmas/estudantes: 1) perfil dos discentes que responderam ao questionário (16 questões); 2) expectativa ao entrar na UFGD (5 questões); 3) grau de satisfação (com a UFGD, o curso e com a infraestrutura de transporte de Dourados) (14 questões); 4) Trajetória e aproveitamento (7 questões); 5) Sugestões e comentários gerais (poucos comentários). O propósito da pesquisa foi levantar uma avaliação do curso junto aos discentes para “dar suporte ao processo contínuo de autoavaliação do curso” (Relatório de Autoavaliação, 2019, p. 1). A ferramenta de aplicação do questionário foi o *Google Forms*, que gerou os gráficos facilitando a leitura analítica. As respostas às perguntas variaram entre 60 a 64 respondentes. Abaixo, serão apresentados os blocos e uma síntese analítica sobre as(os) discentes e como as(os) mesmas(os) avaliam o curso e a UFGD.

**Bloco 1 – perfil das(os) estudantes.** A maioria das discentes são mulheres (46) jovens com idade média entre 17 e 22 anos (44); é representativo o recorte de diversidade étnica, sendo que se destacam as pessoas brancas (22), as negras (15) e as pardas (10), seguidas pelas indígenas (5), uma mestiça (1), e uma afro-ameríndia (1) e as que não quiseram especificar (6); mais da metade concluiu o ensino médio fora de Dourados (35); a maioria nasceu em Dourados (24); outras em Campo Grande (5); ou em outras cidades de MS (20); cidades de outros estados (13) e 5 não responderam; em 2019, a maioria residia em Dourados (53) e poucas se deslocavam de municípios do entorno (7); a maioria concluiu o ensino médio nos últimos cinco anos (42) e os demais entre 1988-2013 (18); a maioria ingressou no curso entre os anos de 2016 a 2019 (55); a maioria é egressa de escola pública (55), sendo que 40 entraram por cotas e 20 por vagas universais; havia em 2019, 25 discentes cursando licenciatura, 5 no bacharelado e 30 na formação comum; 50 discentes utilizam ônibus como meio de transporte para chegar à unidade em que estudam, enquanto os demais (10) utilizam de carona ou condução própria; os respondentes se dividiram entre os que recebem ou receberam bolsa (30) e os que nunca foram bolsistas (30); mais ou menos (50) não trabalham formalmente, enquanto os outros (10) trabalham; a maioria tem renda familiar de até três salários mínimos (40); a escolaridade dos pais ou responsáveis varia muito, mas somente uma pessoa não tem nenhuma escolaridade, sendo que 15 não concluíram o ensino fundamental, 5 concluíram o ensino fundamental, (2) não concluíram o ensino médio e 16 concluíram o ensino médio e 11 completaram o ensino superior.

**Bloco 2 - Expectativa ao entrar na UFGD (5 questões):** a maioria das(os) discentes tinha expectativas positivas sobre a UFGD quando escolheram cursar o ensino superior (56), sendo que alguns (8) tinham uma expectativa média; as expectativas também eram positivas sobre o curso de Ciências Sociais, ficando entre ótimas e boas (57) e algumas entre média e baixa (8); em

relação ao mercado de trabalho a expectativa da maioria ficou entre média (48) e ruim (16); em relação ao tempo de conclusão, a maioria pretende concluir em 4 anos (49) enquanto alguns (8) ficaram entre 5 a 7 anos; para a maioria das(os) 40 discentes respondentes, o curso de Ciências Sociais não foi a primeira opção, tal como foi para outros (17).

**Bloco 3 – Grau de satisfação com a UFGD e com o curso:** com relação a UFGD o grau de satisfação variou entre ótima, boa e regular, com destaque para boa (33). As críticas giraram em torno dos serviços de alimentação do restaurante universitário, do transporte e da ausência de espaços de convivência. Sobre o curso de Ciências Sociais, o grau de satisfação ficou entre ótimo (29) e bom (25); em relação à grade curricular a avaliação ficou entre ótima (24) e boa (30), com sugestões de agregação de novas disciplinas; o corpo docente foi bem avaliado ficando entre ótimo (31) e bom (28). Nos comentários foram destacadas positivamente a qualidade da formação, a dedicação e a empatia e algumas dificuldades didáticas. O grau de satisfação com os servidores técnicos ficou entre bom (25) e ótimo (24) com destaque para a eficiência e dedicação no atendimento. Na relação entre seus pares, as(os) discentes, a avaliação ficou entre ótima (22), boa (17) e regular (13) com comentários sobre aspectos conflituosos no campo dos debates ideológicos, muito próprio da formação em tela. Há um grau de satisfação quanto a estrutura física e os equipamentos entre ótimo (25) e bom (26), porém nos comentários foram destacadas as dificuldades de acesso à internet via *wi-fi* nos blocos de aulas, a escassez de espaços de permanência, convivência e alimentação para intervalos entre aulas e/ou atividades e problemas técnicos recorrentes com *data-show* e ar condicionado. Com relação à biblioteca a avaliação variou entre ótima (31) e boa (26) com destaque muito positivo para o acervo. O transporte coletivo foi o item que obteve mais críticas, se destacando como ruim (21) e péssimo (22). Os comentários ressaltaram ônibus com superlotação, escassez de veículos, poucas linhas e horários e valor

incompatível com a qualidade do serviço. A satisfação com a política de permanência da UFGD ficou entre boa (16) regular (17) e ruim (14) com comentário crítico sobre a lentidão dos procedimentos burocráticos em todo o processo de distribuição das bolsas e auxílios. A maioria está satisfeita com a recepção de calouros, integração e atividades culturais avaliando-as entre ótima (27), boa (15) e regular (12). Depois do transporte, o restaurante universitário entra como o espaço mais criticado ficando sua avaliação entre regular (26), ruim (9) e péssimo (13) com comentários sobre a qualidade e variedade do cardápio, as longas filas e a estrutura desconfortável. Outra situação apontada como pouco satisfatória é com relação às possibilidades no mercado de trabalho, ficando entre boa (23) e regular (25). Com relação ao grau de satisfação com o próprio desempenho escolar no curso, a autocrítica ficou entre bom (33) e regular (16).

**Bloco 4 - Trajetória e aproveitamento:** a autocrítica pesou entre as(os) discentes. Sobre o grau de assiduidade e participação nas aulas ficou entre boa (33) e regular (17), embora alguns se autoavaliem com desempenho ótimo (13); a dedicação aos estudos é mediana ficando entre boa (35) e regular (17); o interesse/participação em eventos acadêmicos ficou entre ótimo (22) e bom (26); o envolvimento com o Centro Acadêmico Florestam Fernandes e o Movimento Estudantil é bom, ficando entre ótimo (14), bom (23) e regular (16); na participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão 22 discentes disseram ter participado, enquanto a maioria (41) não e os programas destacados foram o PIBID (15), seguido pelo programa de Iniciação Científica (8) e Prolicen (1). A pergunta sobre a pretensão em fazer o TCC foi bem acolhida sendo que as respostas ficaram entre sim (31), não (14) e talvez (15). O componente é obrigatório somente para o bacharelado, mas o licenciando interessado pode cursá-lo. A expectativa na continuidade da formação em nível de mestrado também se destaca positivamente com 42 respostas afirmativas e 16 indecisos que responderam talvez.

**Bloco 5 - Sugestões e comentários gerais:** Em algumas questões foram destacados comentários trazidos para o relatório pela Comissão de Autoavaliação das(os) discentes. No geral, além dos já mencionados, houve recorrência de apontamentos sobre a importância de melhorar o acesso e ampliar as políticas de permanência, incluindo também a necessidade de apoio e acompanhamento psicossocial.

No geral, a autoavaliação discente foi positiva com relação a UFGD e ao curso de Ciências Sociais, variando entre ótima e boa. A demanda por internet *wi fi*, nos blocos da unidade 2 foi atendida pela administração central no retorno as aulas em janeiro de 2023. Contudo, algumas observações mais pontuais precisam ser acolhidas pelo NDE.

No balanço feito pela Comissão de Autoavaliação, as(os) discentes apontaram as seguintes recomendações para a UFGD e para o curso:

**[UFGD:]** O acesso à Assistência Estudantil precisa ser não somente ampliado, mas também aprimorado no sentido de agilizar o atendimento de questões emergenciais, especialmente no caso dos estudantes ingressantes; o amparo “psicossocial” ou “emocional” – nos termos encontrados nos comentários – também precisa ser garantido; As condições e as opções de linhas/horários do transporte público para a universidade; a qualidade/variedade do cardápio e a estrutura das acomodações do Restaurante Universitário; A ausência de espaços adequados de permanência (e, conseqüentemente, de convivência e alimentação) nos horários vagos e intervalos entre turnos; falta de internet wi-fi nos blocos de aula e problemas frequentes com ar condicionado e data-show;

**[Curso de Ciências Sociais:]** Alguns estudantes expressaram necessidade de mais informações sobre oportunidades e possibilidades de participação (e mesmo construção) de projetos de ensino, pesquisa e extensão. A exceção em relação a este aspecto é o PIBID, muito mencionado, que se apresentou como fator decisivo na

formação de muitos participantes – além de complementarmente ajudar no aspecto da permanência; a preocupação com a inserção no mercado de trabalho é comum na vida de qualquer estudante universitário, sobretudo aqueles das licenciaturas e ciências humanas em geral. Em relação a este aspecto, os estudantes demonstraram um misto de pouco esclarecimento, incertezas e pessimismo, principalmente no que se refere às oportunidades relacionadas ao bacharelado. Em relação à licenciatura, percebeu-se mais clareza – junto com demonstrações de interesse pelo trabalho na educação – mas também apareceram preocupação e dúvidas a respeito das mudanças e retrocessos recentes. Nesse sentido, atividades e discussões que esclareçam sobre as dificuldades encontradas em cada caso, mas que também tragam exemplos e experiências positivas, parecem fundamentais (Relatório da Comissão de autoavaliação, 2019, p.27[acréscimo da autora]).

A Comissão de Autoavaliação destacou ainda que, apesar do baixo número de egressas(os) do curso em seleções dos mestrados em Antropologia e Sociologia ou em outros cursos da FCH/UFGD, “uma importante maioria dos estudantes (65%) afirmou ter a intenção –ou, ao menos cogita a possibilidade (25%) – de fazer mestrado no futuro. (...) é preciso pensar em ações de informação e de aproximação do nosso curso com as diversas atividades no nível da pós-graduação” (Idem).

Na minha leitura, o gargalo mais desafiador está fora do campo de visão das(os) discentes, mas é bem visível para o corpo docente e gestoras(es): a diminuta participação de candidatas(os) ao curso de Ciências Sociais nos processos de seleção da UFGD. Vou focar nessa questão após apresentar as respostas no questionário do INEP no ENADE 2021. O objetivo do INEP era evidenciar a percepção das(os) discentes participantes sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e sobre a organização do curso, do currículo e da atividade docente. Ao todo, participaram dezesseis acadêmicas(os), das(os) quais seis (6) eram bachareladas(os) e 10 licenciandas(os), com a possibilidade de integralização das habilitações até o mês de julho de 2021.

Participaram da avaliação ao todo onze (11) mulheres e cinco (5) homens. Esse quadro é representativo das matrículas do curso, que é majoritariamente composto por mulheres, conforme se verificou no questionário anterior.

Os dados foram conservados no formato de porcentagem na forma como apresentados. Os conceitos, conforme a legenda do quadro 1. Aparece primeiro a porcentagem das respostas do bacharelado separado por barra da porcentagem da licenciatura.

Quadro 1.– Respostas no questionário do estudante concluinte do bacharelado/licenciatura no ENADE 2021

	1	2	3	4	5	6
Q27 As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	83,3/80	16,5/20	-	-	-	-
Q31 – O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional	100/100	-	-	-	-	-
Q38 – Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	100/50	50	-	-	-	-
Q47 – O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	80/40	20/40	10	-	-	10
Q57 – Os professores demonstram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	100/89,9	11,1	-	-	-	-
Q60 – O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	16,7/60	33,3/10	16,7/30	-	16,7	16,7
Q61 – As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	20/70	60/20	20/10	-	-	-
Q62 – Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequadas para a quantidade de estudantes.	40/71,4	71,4/320	14,3/320	-	-	-
Q63 – Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequadas ao curso	100/66,7	16,7	16,7	-	-	-
Q64 – A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram	66,7/60	33,3/30	10	-	-	-

**Legenda:** 1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Concordo parcialmente; 4- Discordo; 5- Discordo Parcialmente 6- Discordo totalmente. Verde – Respostas do bacharelado (6 participantes de 13 inscritos); Laranja – Respostas da licenciatura

(10 participantes de 13 inscritos). As respostas foram mantidas em porcentagem, tal como no relatório do INEP, 2022. Fonte: INEP, 2023. (organização da autora)

O item melhor avaliado pelas(os) estudantes foi o relacionado ao papel do curso no desenvolvimento da consciência ética para o exercício profissional, que recebeu total concordância por unanimidade (100%). Por outro lado, o ponto de maior fragilidade na avaliação das(os) estudantes concluintes foi o de pouco apoio às(aos) estudantes na modalidade de monitoria, que é uma política de apoio horizontal de estudantes para estudantes, que pode ser remunerada ou voluntária. Outros itens ficaram avaliados entre a concordância total, o concordo e o concordo parcialmente, com uma tendência mais para ótimo e bom, mesmo que dois tenham recebido uma baixa porcentagem de discordo e discordo parcialmente.

As(Os) docentes foram bem avaliadas(os) em todos os quesitos: domínio do conteúdo das disciplinas ministradas; na elaboração dos planos de ensino que contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos; e, na contribuição das disciplinas ministradas que contribuíram para a formação integral das(os) estudantes, como cidadã(o) e profissional. Com relação ao curso, a concordância total e a concordância também se destacaram nos seguintes quesitos: houve articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas, apesar de ser necessária mais atenção para esse item, que recebeu 10% de discordo totalmente; no geral, as disciplinas cursadas contribuíram na formação integral das(os) estudantes, como cidadãs(ãos) e profissionais .

No tocante a infraestrutura oferecida pela UFGD, as(os) estudantes estão satisfeitas(os), com concordância total e concordância, com o acervo da biblioteca e com os ambientes para realização das atividades práticas, mas manifestaram a necessidade de maior atenção institucional com as condições de infraestrutura das salas de aula. No dia a dia da coordenação, eram recorrentes as reclamações das(os) discentes e docentes sobre a falta de acesso à

internet nos blocos de sala de aula e dos problemas enfrentados com os *Data Shows* fixos nas salas de aula, que nem sempre funcionavam. Destacavam também a insuficiência de equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas. É perceptível que as(os) concluintes participantes se sentiram atendidas(os) na maioria dos quesitos internos ao curso, com críticas à manutenção predial, de equipamentos e das salas de aula.

Apesar da avaliação das(os) estudantes ser boa, a nota ENADE/2021 do curso baixou. O bacharelado caiu de 5 no ENADE/2017 para 2 no ENADE/2021, enquanto a licenciatura permaneceu com a nota 3. O curso passou por 4 avaliações ENADE no bacharelado (2011, 2014, 2017 e 2021) e 3 avaliações na licenciatura (2014, 2017, 2021).

Refletindo sobre a baixa nota do bacharelado e a manutenção da nota da licenciatura no ENADE 2021, é indiscutível que a pandemia e as atividades pedagógicas na modalidade remota contribuíram com prejuízos na aprendizagem. Em uma relação mais direta com as(os) formandas(os) de 2021, do lugar da coordenação de curso, foi possível acompanhar as dificuldades da maioria das(os) estudantes tanto do bacharelado quanto da licenciatura em conciliar as atividades de trabalho, as tarefas da casa, os cuidados com a família e com os estudos da universidade.

No primeiro calendário de regime emergencial em módulos (RAE), as(os) discentes que optaram em participar acessavam os encontros remotos síncronos de acordo com as suas condições de acesso à internet e ferramentas disponíveis (celular, *notebook*, *tablet* ou outro recurso). A frequência era flexibilizada, devido à UFGD não oferecer política de acessibilidade à internet. As(Os) docentes faziam atividades síncronas e atividades assíncronas para abranger as(os) estudantes que apresentavam dificuldades de inclusão digital.

Além disso, tinha as limitações de acesso à internet e aos equipamentos necessários para realizar as chamadas de aulas nas plataformas virtuais, principalmente na Plataforma *Google Meet*, contratada pela Reitoria Pró-Tempore. Foi um processo de adaptação tanto para as(os) discentes, quanto para as(os) docentes.

A maioria dos acessos das(os) estudantes se dava por meio do celular, que é uma ferramenta mais difícil de usar nessa modalidade de comunicação. Na situação de pandemia, cada discente tinha que construir seu espaço alternativo de estudo, sua privacidade de leituras e suas reflexões individuais em decorrência do fechamento necessário da universidade, que é o lugar de referência para o funcionamento dos estudos nos cursos presenciais e do distanciamento social. Outro prejuízo veio do impacto na saúde mental, gerado pelo aumento da ansiedade, do *stress*, da insegurança e do medo, que no conjunto produziu adoecimentos, de acordo com as falas de discentes e docentes.

No segundo semestre de 2020, quando a Reitora Pró-tempore assinou a Resolução *ad referendum* aprovando o Regime Acadêmico Emergencial e os módulos de 25 dias, nos quais as(os) docentes ofereciam disciplinas concentradas, na modalidade remota, o curso se propôs a priorizar as(os) possíveis formandas(os), que estavam com um semestre letivo em atraso. Dessa forma, as disciplinas ofertadas foram direcionadas para a integralização de créditos das(os) possíveis formandas(os) do bacharelado e da licenciatura. Entretanto, qualquer estudante vinculada(o) ao curso poderia se matricular nas disciplinas que escolhesse.

A semestralização ideal, proposta no PPC 2016, foi descontinuada e até agora a coordenação tem dificuldades em organizar as listas de ofertas no intuito de atender as demandas das duas habilitações. Com um semestre em atraso, mesmo após a aprovação do Vínculo de Ausência de Oferta (VAO) para o semestre 2020/2, uma nova turma de calouras(os) entrou no segundo semestre do calendário civil de 2021 (turma 2021), se constituindo em mais uma demanda de atribuição de ensino, na complexidade das relações externas do curso com todas as outras faculdades. Outros cursos necessitam da oferta de disciplina do curso de Ciências Sociais e vice-versa. Em 2022, ofertamos três semestres, sendo dois completos e um aberto, que foi continuado na penúltima semana do mês de janeiro de 2023.

Apesar da situação desestabilizadora gerada pelas reitorias *pró-tempore*, o curso conseguiu organizar a vida acadêmica das(os) formandas(os) que integralizaram suas habilitações em julho de 2021 ou no calendário especial de inverno do mesmo ano. Foram essas(es) estudantes que realizaram o ENADE. Estudantes cuja formação teve seis semestres presenciais e três semestres integrais ou em módulos, na modalidade remota. A maioria das ausências no ENADE/2021- bacharelado, foi das(os) portadoras(es) de diplomas que voltaram ao curso para a complementação de grau, mas decidiram não se matricular no RAE e, por isso, não se formariam até julho de 2021. Embora sabendo que os portadores de diploma não integralizariam o bacharelado no período previsto no edital, a coordenação teve que fazer suas inscrições porque apresentavam o percentual de mais de 80% da carga horária da habilitação concluída. No entanto, as avaliações nacionais são padronizadas e não levam as especificidades das instituições em consideração, travando a vida acadêmica das(os) ausentes na avaliação. Isso também vale para a conjuntura pandêmica e o conseqüente *déficit* de aprendizagem das(os) estudantes, que também foram desconsiderados.

Na UFGD, a situação foi mais aterradora devido à intervenção federal e a ausência de diálogo interno. Todas essas dimensões foram levadas em consideração no processo de autoavaliação do curso entre 2020 e 2022. Por isso, a nota do ENADE/2021 não foi uma surpresa.

As(Os) docentes, as(os) discentes, as(os) técnicas(os) e a gestão da Faculdade de Ciências Humanas apontaram um quadro de fragilização mais amplo, conforme apresentado no primeiro item de conjuntura, que colaborou para a queda de uma formação qualificada das(os) concluintes, conforme descrito acima. Entretanto, o problema mais agudo já se apresentava no período anterior a pandemia. Trata-se da baixa procura do curso em relação ao número de vagas ofertadas e, conseqüentemente, a baixa exclusão por diplomação. São ofertadas sessenta (60) vagas, sendo trinta (30) com entrada pelo Processo Seletivo Vestibular e trinta

(30) com entrada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), cuja nota é obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A justificativa do quantitativo de vagas é a bifurcação do curso no quinto semestre quando as(os) estudantes fazem a opção pela habilitação. Hipoteticamente, poderiam ser direcionadas até 30 vagas para o bacharelado e 30 para a licenciatura.

Ao se formarem as turmas de bacharelado e licenciatura, no quinto semestre, o número de estudantes diminui devido a subdivisão da turma da formação comum. Tal como se apresenta atualmente, a maioria das(os) poucas(os) estudantes optam pelo grau de licenciatura. Com base nos relatórios de ingressantes da plataforma SIGECAD/UFGD, alimentada pela Secretaria Acadêmica Central (SECAC/UFGD) desde o ano de 2016, verifica-se que as matrículas estão decrescendo (2016-53; 2017-45; 2018- 20; 2019- 25; 2020- 47; 2021/1-2- 25; 2022/1-2- 30). Alguns elementos externos ao curso contribuíram para o agravamento da situação nos últimos três anos, conforme avaliado.

O motivo mais contundente foi a suspensão do Calendário Acadêmico 2020/1, em março de 2020 e seu retorno apenas em fevereiro de 2021. Nesse ínterim, no mês de julho de 2020, a administração central da UFGD, sem qualquer diálogo com as faculdades, tornou público o Calendário Acadêmico Emergencial em módulos, através de Resolução *ad referendum* CEPEC/UFGD n<sup>o</sup> 106, de 29 de junho de 2020. A suspensão das atividades presenciais não foi questionada pela comunidade acadêmica, pois o distanciamento social se justificava como medida preventiva para não expor a comunidade acadêmica ao contágio em massa pelo vírus da Covid-19.

As críticas recaíram sobre a arbitrariedade da equipe interventora em impor um calendário em caráter emergencial, na modalidade remota, com disciplinas concentradas em vinte e cinco dias, invés de, a exemplo das outras universidades, retomar o Calendário Acadêmico suspenso na modalidade remota. Outras críticas recaíram sobre as regras diferenciadas para docentes e discentes. Às(Aos) docentes era obrigatória a oferta de duas

disciplinas em dois dos quatro módulos, enquanto para as(os) discentes a matrícula era facultativa.

É relevante pontuar que no ano civil de 2020, que foi o mais afetado pela pandemia, a Reitoria *pró-tempore* suprimiu o segundo semestre acadêmico (2020/2). O calendário eliminado seria ofertado a partir de junho de 2021, quando então foi lançado o Calendário Acadêmico 2021/1, para possibilitar o ingresso dos candidatos aprovados no Vestibular 2021. Para não atrasar ainda mais as turmas veteranas, o curso definiu ofertar as disciplinas dos semestres pares como estavam planejadas e receber a turma ingressante, o que demandou novos encargos de ensino enquanto semestre ímpar.

Em comparação com o bacharelado, a licenciatura está com o dobro de matrículas e a formação comum está com um pouco mais que o triplo no semestre atual (2022/2). A equivalência ideal aluno/professor, que gira em torno de 18/1, é uma meta a ser alcançada nas turmas ingressantes. Aqui está o maior problema a ser enfrentado pelo curso e pela UFGD. Temos um corpo docente qualificado, com as condições básicas de trabalho garantidas e poucas(os) estudantes.

Por isso, algumas observações como a de que o curso de Ciências Sociais é caro para a instituição foram suscitadas pela administração *pró-tempore* e chegaram até a FCH. O fato é que o problema tem que ser enfrentado pela instituição, naquilo que lhe diz respeito, bem como pelo curso que juntos precisam criar alternativas para ampliar o número de ingressantes e assegurar que permaneçam para a diplomação. Todavia, é sabido que a situação de queda nos números de matrículas não é um problema somente do ensino superior, tampouco do curso de Ciências Sociais da UFGD.

O curso vislumbra para os próximos anos uma alteração na correlação de forças nos poderes brasileiros (executivo, legislativo e judiciário), no sentido de fortalecimento da Educação enquanto direito humano, conforme preconizado na constituição Federal de 1988. Assim sendo, é possível que as políticas de acesso e permanência estudantis voltem a ser ampliadas no ensino superior.

Conta-se também com a reorganização da administração central da UFGD, que retomou à gestão democrática e participativa pós intervenção, no sentido de aperfeiçoar a política institucional de divulgação da UFGD e dos cursos de graduação e pós-graduação.

Faz-se necessário fortalecer o diálogo institucional e a parceria com outras instituições de ensino superior e básico, organizações sociais e organizações não governamentais nas quais as(os) estudantes poderão vivenciar os espaços de formação teórico-prática; dar visibilidade aos cursos da área de humanas por meio da divulgação das ações e de conhecimentos produzidos; fortalecer a parceria com os sistemas de ensino básico composto por egressas(os) do curso, no sentido de oferecer formação continuada (oficinas, minicursos, palestras, feiras); fortalecer a carreira de cientistas sociais (antropólogos, sociólogos e cientistas políticos) em parceria com os sindicatos e entidades representativas. É preciso dar visibilidade ao curso.

### **Considerações Gerais**

Em suas pesquisas e nos movimentos de ativismo social, Heleno Gomes Araújo Filho e Gilmar Soares Ferreira (2019, p. 745), ambos respectivamente Presidente e Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação de Trabalhadores em Educação (CNTE), apontam e definem dois projetos de economia, de educação, de sociedade e de política que se manifestam nas políticas educacionais.

De um lado, os capitalistas rentistas que buscam sangrar o País de todos os seus recursos, sem se importar com a maioria da população e com os serviços de que ela necessita. Do outro lado, aqueles que pensam um mundo mais justo e democrático (Araújo Filho; Ferreira, 2019, p. 745).

Para ambos, que se posicionam no projeto de educação “mais justo e democrático”, a educação é um direito humano e, por isso,

todos os brasileiros e brasileiras têm que usufruir da oportunidade premeditada pelo estado, de oferecer educação pública de qualidade e gratuita na escola de educação básica e superior.

É fato que o Governo Temer entrou para a história da política brasileira ao lado dos capitalistas rentistas que buscam sangrar o país e que se posicionam contrários à educação pública que prepara o cidadão crítico para lutar coletivamente por seus direitos sociais, políticos e civis. Sob sua gestão, o estado brasileiro baixou a guarda e a política educacional foi esvaziada, enquanto avançaram as concessões que favoreceram a iniciativa privada e a mercadologização da educação. A flexibilização do currículo do ensino médio foi uma das iniciativas mais danosas.

Na calada da noite, o CNE aprovou, e o ministro da Educação sancionou a BNCC do Ensino Médio, que ratificaria a negação curricular prevista na Reforma do Ensino Médio de 2017 (...). (ARAÚJO FILHO; FERREIRA, 2019, p. 750)

O Governo Bolsonaro deu ampla cobertura e continuidade às medidas educacionais golpistas do seu antecessor e as reformas serviram para aprofundar o Estado empresarial, submetido ao neoliberalismo. Andreia G. da Cruz, Aline de C. Moura e Luciane da S. Nascimento (2022, p. 1) seguem na linha crítica aos normativos, concluindo que “os aspectos nocivos da pedagogia do capital presentes nas propostas curriculares têm chegado de forma autocrática no campo educacional brasileiro”. Na visão das pesquisadoras, os atos normativos vêm na mão de uma contrarreforma nas políticas educacionais. Todavia, o golpe à democracia foi interrompido.

Há uma possibilidade, mesmo que remota, dado o ímpeto da política neoliberal, que o Novo Ensino Médio seja revogado, bem como os demais atos normativos criados pelos governos golpistas. Estão em disputa, na atual conjuntura do governo Lula, os dois projetos mencionados e o curso de Ciências Sociais se posiciona a favor do projeto de educação socialmente referenciada.

## Referências

ACÇOLINI, Grazielle; AGUIAR, Márcio Mucedula; SCAVO, Davide Giacobbo (Orgs.). **Ciências Sociais em Ação: Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação e Pós-Graduação**. Curitiba: Appris, 2021. 421p.

MENEZES, Rodrigo Novais de; SOUZA, Iane; KERMESSI, Lorena de Campos; MOURA, Noêmia dos S. Pereira. As Experiências de Ensino Remoto de Professores e Professoras de Sociologia em Dourados-MS. In: ACÇOLINI, Grazielle; AGUIAR, Márcio Mucedula; SCAVO, Davide Giacobbo (Orgs.). **Ciências Sociais em Ação: Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação e Pós-Graduação**. Curitiba: Appris, 2021. 421p.

AGUIAR, Márcio Mucedula; GALHERA, Katiuscia Moreno; FAISTING, André Luiz [Orgs.] **Refletindo sobre educação: impactos da BNCC e temas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 227p.

ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4524141, jan./dez. 2020

ARAÚJO FILHO, Heleno Gomes; FERREIRA, Gilmar Soares. O protagonismo da CNTE frente à organização dos/as trabalhadores/as da educação básica e sua luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada e pela valorização dos/as profissionais da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 745-755, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em 14 de dez. de 2022, as 18h.)

UFGD. Projeto Pedagógico Curricular Do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura ou Bacharelado, 2017. Dourados/MS.

UFGD. Resolução CEPEC/UFGD *ad referendum* N.º 106, de 29 de Junho de 2020. Aprova o Regulamento do Regime Acadêmico Emergencial (RAE) da Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD), 2020. Dourados/MS

UFGD. Resolução CEPEC/UFGD *ad referendum* N.º 04, DE 02 FEVEREIRO DE 2021. Aprova o Regulamento do Regime Acadêmico Emergencial em Fases da UFGD, 2021. Dourados/MS.

UFGD. Faculdade de Ciências Humanas. Relatório de Análise do Questionário de Autoavaliação do Curso de Ciências Sociais da UFGD (Discentes). Coordenação do Curso de Ciências Sociais, 2019. Dourados/MS.

INEP. ENADE 2021 – Ciências Sociais (Licenciatura) Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS – 1174683. 2022, Brasília/DF.

INEP. ENADE 2021 – Ciências Sociais (Bacharelado) Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS – 95731. 2022, Brasília/DF.

CNE. RESOLUÇÃO CNE/CES 17, DE 13 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. 2002. Brasília/DF.

CRUZ, Andreia Gomes da; MOURA, Aline de Carvalho; NASCIMENTO, Luciane da Silva. A BNC-formação E A BNC-formação continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2192, 2022. disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/> Acesso em 09 de jan. de 2023.

FERREIRA, Camila Camargo. **A "Ideologia de Gênero" Como uma Prática Discursiva Tagarela de Silenciamento: Uma Análise Genealógica do Projeto de Lei Escola Sem Partido**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Dourados: UFGD, 2018. 205f. (Orientador Prof. Dr Márcio Mucedula Aguiar).

MACENA, Yasmim; MEIRA, Tarcísio; SCAVO, Davide Giacobbo. A Crise da Democracia Liberal e a Ascensão do Populismo. In: ACÇOLINI, Grazielle; AGUIAR, Márcio Mucedula; SCAVO, Davide Giacobbo (Orgs.). **Ciências Sociais em Ação: Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação e Pós-Graduação**. Curitiba: Appris, 2021. 421p.

MENEGAT, Alzira Salete; CRESPE, Aline Castilho; AGUIAR, Marcio Mucedula [Orgs.] **Práticas de Ensino em Ciências Sociais: entre experiências, desafios e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 288 p. Acessível em: <https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Praticas-de-ensino.pdf> Acesso em 09 de jan. de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Brasil: o aviso à navegação democrática. **Sul 21**. Opinião. 10 de janeiro de 2023. Disponível in: <https://sul21.com.br/opiniao/2023/01/brasil-o-aviso-a-navegacao-democratica-por-boaventura-de-sousa-santos/> Acesso em 12 de jan. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf> Acesso em 10 de dez. De 2022.





Olhar o pretérito é essencial para humanizar o futuro.

Mãos desconhecidas trazendo o desconhecido ao conhecido.

Atividades de pesquisas do Laboratório de ETNOLAB-PPGAnt/FCH.

Escavações no município de Naviraí (MS).

(Acervo Seção Laboratórios FCH – Resp. Ângelo Franco do N. Ribeiro)

## Capítulo 5

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS GRADUAÇÕES – O CURSO DE PSICOLOGIA NA UFGD

Veronica Aparecida Pereira<sup>1</sup>

### Introdução

Nesta narrativa, apresento algumas reflexões sobre o percurso de 14 anos do curso de Psicologia da UFGD. Com 60 anos de existência no Brasil como ciência, a Psicologia encontra-se em um momento de consolidação das práticas existentes e busca de novas respostas às demandas sociais de nosso país, que são urgentes. Nesse recorte temporal, vivenciamos nesses 14 anos, a necessidade de contribuir para formação de psicólogas(os) em uma região de fronteiras, em uma universidade pública que também é ‘jovem’ e tem por missão a justiça social. Vejamos como isso tem se constituído.

### A origem do curso

A política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI tornou possível a criação de diversos cursos em todo o Brasil. A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 e, até 2011, foram criadas 14 novas

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Doutora em Educação Especial. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD - Docente do curso de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia. ORCID 0000-0002-9051-7550 E-mail: veronicapereira@ufgd.edu.br

universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2010). Foi nesse contexto que o Curso de Psicologia (Licenciatura e Bacharelado) foi criado, em 30 de agosto de 2007, pela Resolução nº 102 do Conselho Universitário da UFGD, vindo a integrar os cursos da Faculdade de Ciências Humanas, que já contava com os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, Geografia e Ciências Sociais. No contexto da UFGD foram criados nove cursos novos de graduação, um grande desafio para uma Universidade que também se desponta nesse contexto.

A primeira turma teve início em 9 de março de 2009 e desde então são oferecidas 60 vagas anuais. Desde o sonho, expresso no primeiro Projeto Pedagógico do Curso, coordenado então pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, até o momento atual, foram grandes os desafios. Criar, implementar, autorizar, avaliar e, sobretudo, constituir um curso em uma região de fronteiras, com suas demandas e especificidades, não era algo simples.

Ao ingressar no curso, via concurso público em novembro de 2009, tive a oportunidade de conhecer os sonhos e receios da primeira turma, que simultaneamente delineava um perfil da(o) psicóloga(o) formada(o) nesse contexto e vivenciava uma série de receios sobre a efetividade da formação, da constituição do corpo docente e até mesmo dos recursos estruturais que se constituíam na medida que o curso avançava. É com esse olhar, de quem pode acompanhar a história desde o início, que os convido, neste capítulo, a refletir sobre a história do curso de Psicologia, nossas conquistas e desafios para a formação profissional.

### **Os desafios da estruturação de um curso novo**

O primeiro grande desafio estava na *formação do corpo docente*. As(Os) acadêmicas(os) ingressavam anualmente via vestibular e, posteriormente, também via Sistema de Seleção Unificada (SISU). Porém, as vagas docentes só eram liberadas na medida em que o curso avançava e outros componentes precisavam ser ofertados.

Teoricamente, as 14 vagas (inicialmente disponibilizadas) seriam gradualmente ofertadas até o 5º ano do curso. Aqui tínhamos algumas dificuldades.

A primeira era a difícil gestão de como integralizar o curso com apenas 14 docentes. Era preciso compreender a realidade dos estágios, ofertados desde o 5º semestre, com distribuição máxima de 10 estagiárias(os) por supervisor(a) (CFP, 2013), quantidade distinta da utilizada para o cálculo de vagas docentes (18/1). Para os estágios da licenciatura, ofertados inicialmente do 5º ao 8º semestre, estabelecer esse cálculo era ainda mais difícil, pois as experiências com outras licenciaturas envolviam campos distintos de atuação. Em constante diálogo com a administração, foi possível ampliar o número de vagas, que atualmente encontra-se em 20, 19 delas devidamente preenchidas e uma disponível para concurso. Há também uma a ser disponibilizada, em função da implantação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, em 2016.

A segunda dificuldade encontrava-se em torno da oferta gradativa das vagas. A oferta das disciplinas para a primeira turma ocorreu, na maioria das vezes, antes da chegada da(o) professor(a). Por exemplo: sem a oferta do estágio específico do último ano, a(o) supervisor(a) de estágio ainda não estava contratada(o), porém, a disciplina de fundamentação teórica já era ofertada. Essa condição gerava uma sobrecarga para o corpo docente que, além de atuar no seu campo específico, precisava também cobrir outras áreas. No primeiro ano, de modo perseverante e esperançoso, a professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, fundadora do curso, chegou a ministrar aula a semana toda, prometendo às(aos) acadêmicas(os): *“- tenham calma, as(os) professoras(es) vão chegar...”*.

E chegavam, mas por vezes, não permaneciam. A dificuldade de adaptação e a condição de docentes com família já constituída em outros lugares do país, entre outros fatores, geraram solicitações de redistribuição, remoção ou mesmo exoneração. Eu fui a sexta professora a ser selecionada em 2009 e, parafraseando a obra de Maria José Dupré, poderia dizer *‘Éramos seis’*, mas as(os) outras(os) cinco se foram. E vieram e foram, estabelecendo um

tempo de instabilidade e incertezas. Lembro-me que em 2010, na visita do Ministério da Educação (MEC) para autorização do curso, as(os) avaliadoras(es) disseram: “A primeira reunião é com o Núcleo Docente Estruturante” (NDE, constituído por cinco docentes). Depois anunciaram: “Agora podem vir os demais docentes”. Olhamos uns para os outros e sorrimos, dizendo: “Será que a gente troca de roupa?”. Brincadeiras à parte, sim, éramos nós ‘todo o corpo docente’, respondendo naquela ocasião pelo Projeto Pedagógico do Curso e suas implicações.

Sendo a política de expansão uma forma de estender a possibilidade de formação às regiões que não contavam com esse acesso, as(os) avaliadoras(es) conheciam também as dificuldades desse período de implementação. Desse modo, tivemos não só a autorização como o reconhecimento, em visita posterior.

Outro desafio estava também relacionado a liberação gradual de verbas para viabilização da infraestrutura do curso. As duas primeiras turmas tiveram suas aulas nas salas 1 e 2 do prédio da Faculdade de Ciências Humanas, local atualmente utilizado para atividades administrativas. Sem ar-condicionado, com pouco espaço, as turmas foram mantidas, em meio a reclamações e solicitações de melhoria. A liberação do bloco A para aulas da graduação foi uma grande conquista, em relação ao espaço, climatização e instalação de equipamentos (datashow e telas para as aulas). Porém, a infraestrutura mais esperada foi a clínica escola, nomeada como Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LabSPA).

O LabSPA foi construído no espaço do Hospital Universitário da UFGD, como um laboratório da Faculdade de Ciências Humanas. Foi inaugurado em 2012, um ano antes da oferta dos estágios específicos, viabilizando espaço para supervisões, atendimento individual e em grupo, reuniões, coordenação, almoxarifado e secretaria. Por mais que a construção tenha requerido uma série de manutenções posteriores, a conquista desse espaço foi fundamental para realização de atividades relacionadas aos estágios. Mesmo que muitas das atividades práticas ocorram fora desse espaço, a

atividade de supervisão requer um espaço diferenciado de sigilo e cuidado com as informações geradas a partir da prática em Psicologia. Desse modo, os relatórios, testes psicológicos e materiais utilizados puderam ser devidamente guardados.

No ano de 2013, contrariando os receios apontados principalmente pelas(os) alunas(os) sobre a concretização do curso de Psicologia, foi possível a conclusão da primeira turma. A partir de então, com a movimentação do corpo docente e com as avaliações constantes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sua inserção no contexto regional, várias modificações foram realizadas. Para caracterizar esse processo, apresento no próximo tópico as práticas constituídas no curso a partir das ênfases - Processos Psicossociais e Processos Clínicos - e projeto complementar da Licenciatura, conforme as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (BRASIL, 2011)<sup>2</sup>.

### **As diferentes práticas vivenciadas durante a formação em Psicologia na UFGD**

As diretrizes curriculares para a formação de psicólogas(os) indicavam a necessidade de ofertar atividades práticas desde o início da formação em Psicologia (BRASIL, 2011). Na oferta das disciplinas, inicialmente, essa prática consistiu na organização de seminários, eventos, visitas técnicas e participação de eventos.

A semana acadêmica de Psicologia consistiu em uma prática presente desde os primeiros anos do curso, com expressiva participação discente, desde a organização, apresentação de trabalhos, expressão cultural e, mais recentemente, com palestras de egressos. Outro evento local importante é o Encontro de Pesquisa da UFGD (ENEPE) que posteriormente, associada à

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Nacionais para os cursos de Psicologia contam com alterações, a partir de 2018. Nesse capítulo, considerando o momento histórico descrito, foi mantida a diretriz vigente no período.

Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UEMS – assumiu também a extensão – ENEPEX – com características de um evento regional.

Eventos regionais também foram vivenciados a partir dos Encontros do Programa de Educação Tutorial (ECOPET) e de eventos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tanto o PET como o PIBID oportunizaram condições de apoio à permanência das(os) estudantes e formação pautada no tripé - Ensino, Pesquisa e Extensão -.

Pelo fato de nos encontrarmos geograficamente distante dos locais de realização dos eventos nacionais e internacionais, a participação das(os) estudantes foi inicialmente escassa nesses espaços. Contudo, mostrava-se como uma oportunidade de formação cultural muito relevante, abrindo novos horizontes e indicando a relevância da nossa formação. Em 2012, antes da formação da primeira turma, tivemos discentes com destaque de melhor trabalho de graduação nacional em evento da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (Curitiba-PR) e no Encontro Nacional dos Programas de Educação Tutorial (São Luiz do Maranhão), colocando o nome do curso e da UFGD em destaque em outras regiões do país.

A participação de eventos internacionais no país também é uma forma de ampliar a formação, tanto na área de Psicologia como em outros campos científicos. Na Faculdade de Ciências Humanas, os eventos realizados pelos cursos de História, Geografia e Ciências Sociais possibilitam uma aproximação uma troca de saberes e uma discussão intercultural de temas que atravessam e interpelam nossas formações. Entre os temas mais relevantes podemos citar a Saúde Indígena, a Territorialidade, a Diversidade e a Fronteira.

Os diferentes locais de produção do conhecimento nos desafiaram a construir saberes diversos, pois ao mesmo tempo em que a Psicologia se apresenta como uma jovem ciência (sessenta anos no Brasil), traz também uma série de indagações sobre a amplitude que precisa alcançar. Essa amplitude se mostra no

cotidiano de uma região fronteira, em que as fronteiras humanas precisam ser transpostas em busca de mais dignidade, saúde, trabalho e reconhecimento. Nesse desafio, nos encontramos diante da missão da UFGD, em ser uma universidade pública de qualidade, para ‘todas’ as pessoas.

Com o avanço do curso tivemos atividades práticas supervisionadas, oferecidas a partir dos estágios. Para as(os) estudantes que realizavam a formação de bacharelado e licenciatura, o início se deu pela oferta dos estágios no contexto escolar (a partir do 4º semestre), mantendo-se no 5º e 6º. Os demais estágios foram oferecidos no 9º e 10º semestres, voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas da(o) psicóloga(o). Vejamos brevemente algumas características dessa prática.

### **Psicologia e Processos Educacionais: as atividades relacionadas à Licenciatura**

Diferentemente das demais licenciaturas oferecidas na UFGD, a licenciatura em Psicologia não contava com uma disciplina específica na Educação Básica. Desde as modificações da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1996 – LDB, 1996 (BRASIL, 1996), passou a ser considerada como tema transversal no Ensino Médio, sendo obrigatórias apenas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Com um campo reduzido de atuação, a grande questão que se interpunha era de como gerar esse espaço para atuação do psicólogo nas escolas. Segundo Moraes e Groff (2022), após tentativas não exitosas de recuperação desse espaço, a publicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia regulamentou a licenciatura como formação complementar, o que levou a uma diminuição drástica de sua oferta em todo o país. Desse modo, o curso de Psicologia da UFGD, criado em 2008 com a oferta de bacharelado e licenciatura, assumiu a contramão desse momento de desvalorização da licenciatura, destacando a importância dos processos educativos na formação da(o) psicóloga(o) e sua atual frente às demandas sociais.

As primeiras inserções das(os) estudantes do curso de Psicologia da UFGD na escola ocorreram ainda antes da oferta dos estágios, por meio das ações desenvolvidas junto aos programas PET e PIBID. Nesse contexto, a Psicologia, como tema transversal, possibilitou o desenvolvimento de oficinas sobre: ética, sexualidade, cidadania, diversidade, direitos humanos, orientação profissional e práticas educativas. As ações foram desenvolvidas em dez escolas municipais, com estudantes e professoras(es) dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (2012-2014 - PET) e em duas escolas estaduais, com educadoras(es), jovens e adolescentes do Ensino Médio (2011-2017) (PIBID). O PET continua sendo oferecido, com atuações diferenciadas, ainda relacionadas à Educação Básica. O PIBID, desde 2018, deixou de ser oferecido para alguns cursos de licenciatura, sendo a Psicologia mais uma vez excluída dos processos educativos, ainda que transversais.

Porém, os espaços que foram gerados a partir dessas vivências favoreceram a inserção do estágio Supervisionado em Práticas Educativas, tanto nas escolas que já acolhiam o PET e PIBID como em outras conveniadas com a UFGD, com repercussões principalmente na formação de professoras(es) (COSTA; CORREIA, 2018). Com o avanço dos estágios em anos posteriores, foi possível receber mais uma supervisora de estágio, que trouxe para a formação um olhar cuidadoso sobre a relação da Psicologia e a Educação Especial (ALMEIDA; LIMA, 2019).

Com um currículo denso, em curso integral, a oferta de um currículo complementar passou a ser questionada pelas(os) estudantes. Assim como em outros cursos de licenciatura em Psicologia no país, algumas(ns) estudantes optaram pela conclusão apenas do bacharelado, abrindo mão dos componentes da Licenciatura. As justificativas se deram pela carga horária excessiva, ou pelo desconhecimento de muitas(os) sobre as possibilidades de atuação profissional que requeira essa formação.

Sendo essa realidade também de outros cursos, considerando a relevância dos processos educativos na formação da(o) psicóloga(o), Moraes e Groff (2022) indicaram que a licenciatura

precisa retornar à condição de oferta obrigatória. As autoras destacaram que os movimentos da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) têm se desdobrado nessa luta, reconhecendo a importância da atuação da(o) Psicóloga(o) para além dos espaços formais de ensino.

Desse modo, as autoras destacaram a contribuição da licenciatura em Psicologia em relação os processos formativos para atuação da(o) psicóloga(o) na gestão de políticas públicas de educação e saúde, no sistema educacional privado, no terceiro setor, na Educação Básica, em cursos de Educação Profissional, Tecnológica, Educação Continuada e outros contextos educativos (formais e não formais) (MORAES; GROFF, 2022). Por isso, não se trata apenas de recuperar o espaço de atuação em disciplinas da Educação Básica (da Psicologia e das Ciências Humanas, como um todo) e sim de garantir uma formação integral à(ao) psicóloga(o) para atuação em diversos contextos.

### **Os estágios básicos e específicos**

#### O estágio básico em Psicologia

O desafio da composição do estágio básico, em nosso projeto denominado 'Estágio do Núcleo Comum' consistiu em oferecer condições para o desenvolvimento de habilidades básicas para atuação profissional com um olhar centrado nas demandas populacionais. As propostas apresentadas, para grupos de até 10 estudantes, possibilitaram a realização de visitas técnicas em diferentes campos de atuação (escolas, hospital universitário, CRAS, CREAS, Conferências municipais, serviços especializados de educação especial, Lar do Idoso, Casas de Acolhimento Infantil e CAPSi, entre outros). Sua oferta ocorre nos 5º e 6º semestres do curso.

A partir dessas visitas, as(os) estudantes realizam importantes atividades, como: observação (naturalística e participante), registro, relatoria, entrevistas, aplicação de protocolos, escuta e relatórios técnicos. Outras habilidades foram trabalhadas em

supervisão, como o estudo de instrumentos específicos da Psicologia, relato das visitas e esclarecimento de dúvidas.

Em um dos estágios, tivemos a oportunidade de elaborar um artigo sobre como esse espaço encontra-se articulado com as diretrizes do curso de Psicologia (PEREIRA; MARUCHI; DONATTO, 2016). Além das visitas técnicas, outras atividades foram desenvolvidas no LabSPA, como a oferta de um programa de intervenção precoce, elaboração de Genograma, estudos e preparo para aplicação de testes psicológicos. Mais recentemente, as(os) docentes do curso organizaram os relatos de experiência dos estágios, retratando mais amplamente o universo de atuação dos estágios básicos e específicos (BORGES; SATHLER; CORREIA, 2022).

### **Do Psicodiagnóstico à Avaliação em diferentes contextos**

O Projeto Pedagógico do Curso passou por atualizações importantes, a partir da chegada de novas(os) docentes. Uma das necessidades apontadas esteve relacionada à lacuna existente entre a realização do estágio básico, no 5º e 6º semestres, e os estágios específicos no 9º e 10º. No período do 7º e 8º semestre eram ofertadas as disciplinas voltadas à atuação profissional da(o) psicóloga(o), mas não havia um estágio ou prática programada para esse período. Além disso, percebemos que as(os) estudantes chegavam para a realização dos estágios específicos sem ter desenvolvido algumas habilidades importantes para avaliação, escuta, acompanhamento e intervenção. Nesse contexto, foram criados a disciplina e o estágio em Psicodiagnóstico, oferecidos nos 7º e 8º períodos.

A proposta foi bem acolhida, porém, a execução exigiu novas adaptações. Era totalmente inviável a realização de um estágio com a supervisão de um(a) única(o) professor(a), ainda que trabalhando com habilidades básicas. Foi necessário discutir junto ao curso a necessidade de adesão de novas propostas, o que levou a reestruturação da própria disciplina, que deixou de ter enfoque

exclusivo em Psicodiagnóstico, sendo nomeada como Avaliação em Diferentes Contextos. Desse modo, foi possível a oferta de estágios em contextos institucionais e no LabSPA, mantendo-se o objetivo de desenvolver junto às(aos) estudantes as habilidades de avaliação, escuta, acompanhamento e intervenção. Embora essa decisão tenha impactado no aumento da carga horária docente, consideramos que houve um ganho importante em relação ao preparo das(os) estudantes para a atuação nos estágios específicos.

### **Os estágios específicos em Psicologia**

Certamente, esse é o período mais esperado pelas(os) estudantes. A Comissão de Estágio Supervisionado (COES) tem atuado de modo a gerar condições de atendimento do melhor interesse das(os) estudantes e integração com as(os) docentes nas diferentes propostas de estágio. A apresentação das propostas é realizada no final do 8º semestre e as(os) estudantes indicam seus interesses. Ao receber as demandas, a COES inicia a difícil tarefa de ajustes das turmas, buscando integrar (as)os estudantes em sua primeira opção escolhida, ou o mais próximo possível.

Entre as ênfases apresentadas pelas diretrizes para cursos de Psicologia, na UFGD optamos por Processos Clínicos e Processos Psicossociais.

### **Processos Clínicos**

A partir de diferentes perspectivas teóricas, os estágios oferecidos nessa ênfase visam a promoção da saúde integral das(os) usuárias(os) dos serviços de uma clínica escola, comprometida com a formação de psicólogas(os) sensíveis à realidade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, os atendimentos realizados pelas(os) estagiárias(os) foram realizados no LabSPA ou outros espaços que oferecessem condições de sigilo, segurança e supervisão, em contextos individuais (ÁVILA; LOPES, 2022, LUCAS, 2022; OLIVEIRA; BARBOSA; ZANON, 2022) e

coletivos (BORGES; IMAI, 2022). Nos últimos anos, na condição de pandemia por Covid-19, esses espaços precisaram ser ampliados, incluindo o atendimento remoto emergencial, presente em atendimentos essenciais ao LabSPA como o plantão psicológico (LEITE; LEAL, GOMES et al., 2022).

### **Processos Psicossociais**

Nessa ênfase são realizadas práticas institucionais e coletivas. Além da oferta de práticas já consolidadas em Psicologia, como a Psicologia Escolar, Hospitalar, Jurídica e em Saúde Pública, considerando a realidade na qual o curso encontra-se inserido, outras práticas foram desenvolvidas. Destaco, entre as diferentes práticas realizadas, o estágio em Políticas Públicas (SATHLER; OLIVEIRA, 2021), as ações junto à Saúde Indígena (TIVIROLLI; OLIVEIRA; MARTINS, 2022) e junto aos Conselhos Municipais (ANDRADE; PEREIRA; PALMEIRA, 2022). As práticas realizadas nesses espaços promovem uma constante atualização entre o conhecimento produzido e a realidade de uma comunidade em condição de fronteiras que precisam ser transpostas, frente ao grande sofrimento psicológico e social. Nesse âmbito, a Psicologia Social, como área também já consolidada, reforça o nosso compromisso de transformação e justiça social (CURADO; FARIAS; BECKER et al., 2017) e a luta pela defesa dos direitos fundamentais e inclusão (SOUZA; SOUZA, SIMON et al. 2020).

Com o curso estruturado e corpo docente bem constituído poderíamos afirmar que grande parte das dificuldades foram superadas. Além de atuarmos na graduação em Psicologia e componentes curriculares comuns à área de ciências humanas, assumimos desde o início atividades de ensino e orientação junto a residência multiprofissional, com ênfase na Saúde Indígena, Cardiovascular e, mais recentemente, a Saúde Materno Infantil. Também apresentamos a proposta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, que teve a aprovação do curso de mestrado em 2016, seguindo desde então com a formação de

mestres para a região, em atividades articuladas com a graduação. Encontra-se aprovada no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD a criação do Doutorado, que deverá ser apresentada à CAPES em momento oportuno.

### **Os desafios, dificuldades, luto e resistência**

Nesses 14 anos do curso de Psicologia, além dos desafios descritos quanto à criação e à estruturação do curso, seria impossível não destacar o enfrentamento do período da pandemia por Covid-19. O risco de adoecimento, as dúvidas sobre a segurança ou mesmo sobre os recursos para aulas remotas foram dificuldades enfrentadas por todos os setores educacionais. Na área de Ciências Humanas, a transformação das aulas presenciais para o formato remoto nem sempre eram satisfatórias. Eram constantes as reclamações sobre salas online com câmeras fechadas e pouca participação das(os) estudantes. Os estágios foram suspensos no primeiro ano, e quando retornaram ainda foi necessário adaptar as atividades para o formato online, assumindo as limitações desse momento histórico, tanto nos estágios específicos como da licenciatura (LEITE; SAKANE, ALMEIDA, 2022).

Houve adoecimento de docentes, técnicos e estudantes, tanto por Covid-19 como pelos desdobramentos da doença e das perdas causadas. Nesse período, ainda em atividades remotas, uma das estudantes não suportou a dor e a perdemos. Foi um dos velórios mais tristes que presenciei, pois além da perda, o contato com as(os) colegas ainda era restrito. Então, não conseguíamos sequer abraçar-nos suficientemente e consolar-nos uns aos outros. Houve uma despedida simbólica, plantamos uma árvore, semeamos sonhos e esperanças e hoje a saudade da Beatriz ainda está presente. Também da Laura, do Caio e do Nehme, estudantes que fizeram parte de nossa história, mas, por razões distintas, não estão mais entre nós. E de tantas(os) outras(os) que se foram sem se despedir ou sem que soubéssemos o motivo, ou fizéssemos algo para que ficassem.

Além das dificuldades e do sofrimento físico e emocional, também o contexto político nos colocava em uma condição prejudicial. Sem a posse do reitor, eleito em 2019, vivenciamos um longo período com a nomeação de dois interventores que não compunham a lista tríplice. Foi um tempo árduo, de diálogos encurtados e de desmantelamento de todo um projeto de universidade pública.

Em meados de 2022, finalmente, tivemos a nomeação do reitor, Prof. Dr. Jones Dari Goettert, um dos indicados na lista tríplice, e com ele, a composição de uma nova gestão, comprometida com a reconstrução da Universidade. Retomamos o diálogo e as esperanças.

Na concretização do nosso projeto, nesse momento de reconstrução, enfrentamos as dificuldades orçamentárias e a condição da evasão de alunas(os) em diversas áreas. Também as exigências de curricularização da extensão, que deverá integrar carga horária específica no Projeto Pedagógico. Desse modo, os desafios atuais nos convidam a integrar esforços, em projetos comuns, que possam fortalecer as Ciências Humanas e a universidade como um todo. É também urgente, a defesa de políticas públicas que favoreçam o acesso e permanência de estudantes, das mais diversas realidades, permitindo que a UFGD seja de fato uma universidade de todas as pessoas.

Ao realizar essa narrativa, a recordação sobre a criação do curso de Psicologia, as dificuldades iniciais e as reflexões sobre os enfrentamentos e os desafios atuais trouxeram um misto de sentimentos. Fico emocionada ao pensar no processo de luta e resistência que nos fez chegar até aqui. Também me convenço sobre a qualidade da formação oferecida ao perceber a inserção das(os) egressas(os) em diferentes contextos.

Nossas(os) egressas(os) têm se inserido junto à comunidade principalmente a partir de concursos públicos das prefeituras regionais, atuando nas Unidades de atendimento à Saúde Pública e à Educação, nos Centros de Referência e Centros de Referências Especializados de Assistência Social, nas Organizações da

Sociedade Civil, nos Fóruns de Discussão sobre Políticas Públicas e Defesa dos Direitos Fundamentais. Também na continuidade da formação, há inserções nas residências multiprofissionais e nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, alguns já atuando na docência no Ensino Superior. A inserção social promovida pela atuação das(os) egressas(os) e por aquelas(es) que ainda estão em formação, a partir dos projetos de pesquisa, ensino e extensão, reafirmam o nosso compromisso com a universidade pública de qualidade, em defesa da justiça social.

Desse modo, todos os desafios enfrentados nos trouxeram fortalecimento e resistência. Como indicaram Martins e Oliveira (2022), os desafios da prática ética e política vivenciados durante o período da pandemia nos impulsionam para além dela. Também a intervenção passou. E resistimos, e lutamos por espaços mais inclusivos e democráticos em defesa da educação, nosso maior bem.

## Referências

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; LIMA, Hanmi Cedeño. Psicologia na educação inclusiva: sentidos produzidos no trabalho em educação especial. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 2, p. 189-207, 2019.

ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges; PEREIRA, Letícia Silva; PALMEIRA, Michele. O Conselho Municipal de Direitos das Mulheres da Cidade de Dourados-MS: relato de experiência de Estágio de Núcleo Comum. In: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 92-103.

ÁVILA, Giovanna Loubet; LOPES, Rosalice. Do útero de pedra ao (re)nascimento na psicoterapia. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 172-188.

BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022.

BORGES, Carolina de Campos; IMAI, Daiany Penzo. Um olhar para o contexto: especificidade do cuidado em terapia familiar sistêmica. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 189-202.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5**, DE 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNE\\_CESN52011.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNE_CESN52011.pdf) Acesso em 10/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Reuni**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 08 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágio-escola**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf> Acesso em 08 nov. 2020.

COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira, CORREIA, Luciana Leonetti. O PIBID e a formação do professor de Psicologia. In: MOURA, Noêmia Pereira; ARANDA, Maria Alice de Miranda; SANGALLI, Andréia Sangalli et al. (Orgs.). PIBID na UFGD: reflexões acerca da gestão (2014-2018). Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2018, v. 01, p. 101-114.

CURADO, Jacy Correa; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba; BECKER, Simone et al. Políticas Públicas para as Mulheres ou de Gênero em Mato Grosso do Sul: Que diferença política faz? In: FARIAS, Marisa de Fátima

Lomba; COSTA, Alexandra Lopes da; VIEIRA, Luciana Branco Vieira. (Orgs.). **Mulheres na História de Mato Grosso do Sul**. Dourados: UFGD, 2017, v. 1, p. 67-88.

LEITE, Gabriela Manzoni; LEAL, Adrielly Louise Alves Leal; GOMES, Endy Willians de Assis Gomes et al. Plantão Psicológico em uma clínica-escola: atravessamentos da pandemia da Covid-19. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 217-232.

LEITE, Gabriela Manzoni; SAKANE, Bárbara Yumi Brandão; ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Venturas e desventuras na formação de professoras(es) de Psicologia na pandemia de Covid-19. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 128-144.

LUCAS, Maria Salete Junqueira. A supervisão na clínica psicanalítica como sustentação para o dever do psicólogo clínico. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 203-216.

MARTINS, Catia Paranhos; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Atenção Psicossocial na Pandemia da Covid-19:(im)possibilidades de uma prática ético-política. In: QUINHONES, Dionatans Godoy, LOPES, Rosalice Lopes. (Orgs.). **Ética e Psicologia: reflexões na pandemia e para além dela**. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 129-143.

OLIVEIRA; Isabela Degani de; BARBOSA, Thais Michelle Kohler Barbosa; ZANON, Regina Basso. Conceitualização cognitiva no transtorno obsessivo compulsivo: relato de uma prática clínica supervisionada. In.: BORGES, Carolina Campos; SATHLER, Conrado Neves; CORREIA, Luciana Leonetti (Orgs.). **Formação e cuidado em Psicologia**: relatos de experiências de estágios. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 159-171.

PEREIRA, Veronica Aparecida, MARUCHI, Fabiana Calixtro, DONATTO, Millena Lima et al. Contribuições do estágio básico para formação do psicólogo: experiências vinculadas ao Projeto Relação mãe-bebê. **Realização**, v. 2, n.3, p. 31-35, 2016.

SATHLER, Conrado Neves; OLIVEIRA, Esmael Alves. Projeto de estágio em Políticas Públicas: entre biopolítica, micropolíticas e linhas de fuga. In: SAMPAIO, Wilson M. ROCHA, Renan V. S.; TOLOY, Diego S. (Orgs.). **Psicologia, sociedade e desigualdade social**: boas práticas na formação em Psicologia: experiências em políticas públicas. Salvador - Ba: Diálogos, 2021, v. 2, p. 59-74.

SOUZA, Denise de Matos Manoel; SOUZA, Felipe Maciel dos Santos; SIMON, Jéssica Aparecida Alves et al. Psicologia e Direitos Humanos em Xeque: Onde Estamos em Dourados-MS? **Interbio**, v. 14, p. 44-54, 2020.

TIVIROLLI, Jéssica Camile Felipe; OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos. Entre itinaerações: percorrendo os territórios da saúde indígena Kaiowá e Guarani em Dourados, MS. **Simbiótico**, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2022.





A materialidade da construção de um sonho idealizado coletivamente, pensado por alguns em benefício a tantas(os).

O ano de 2007 na unidade II, a FCH.

(Acervo Pessoal Profa. Silvana de Abreu)

## Capítulo 6

# O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFGD: EGRESSAS(OS), PERCURSOS E DESAFIOS

Nauk Maria de Jesus<sup>1</sup>

### Introdução

Neste capítulo temos como objetivo apresentar a inserção dos egressos, mestres e doutoras(es), formadas(os) no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD), no mercado de trabalho, o que nos permite avaliar o impacto desse nível de ensino e o seu potencial de nucleação regional. Trata-se de um ensaio sobre o tema em que abordaremos uma parte da pesquisa realizada para atender as solicitações da CAPES no período da avaliação quadrienal de 2017 a 2020. O texto está organizado em dois itens: 1) Informações gerais sobre a pós-graduação no Brasil e sobre o PPGH/UFGD; 2) Egressas(os): mestres e doutoras(es)<sup>2</sup>. Para o seu desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-5991-8647. E-mail: naukjesus@ufgd.edu.br.

<sup>2</sup> As reflexões aqui apresentadas são oriundas do período em que estive na coordenação do PPGH/UFGD, entre os anos de 2019 e 2021. Agradeço à Coordenadoria do programa, aos professores Eudes Fernando Leite, que era vice-coordenador, e aos representantes de linhas Leandro Baller, Fernando Perli, Thiago Cavalcante, e Losandro Tedeschi, que participou da comissão de autoavaliação e planejamento nesse biênio. A Wallace de Lima da secretaria do

tivemos como base os relatórios de avaliação do programa<sup>3</sup>, a plataforma Sucupira, os documentos da secretaria do PPGH/UFGD e a página do programa<sup>4</sup>.

## **A Pós-Graduação em História no Brasil e o PPGH/UFGD**

Na década de 1930 foram dados os passos iniciais da pós-graduação no Brasil. Com a vinda de professoras(es) estrangeiras(os), alguns em missão acadêmica, foi apresentado o primeiro modelo institucional para os estudos da pós-graduação no país. Contudo, foi no ano de 1946, por meio do Decreto n° 21.321, que foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil e no Artigo 71 o termo pós-graduação foi utilizado legalmente (FRUSCALSO, 2015, p. 19-21).

Já nos idos dos anos 1950, ocorreram mudanças nas universidades, nas licenciaturas e na educação básica. As discussões sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em tramitação desde 1948 e aprovada em 1961, após intensos debates envolveram o Estado e a sociedade civil. A LDB foi importante para a reformulação no ensino superior, com vistas a expansão das pesquisas e a criação de cursos de mestrado e doutorado em diferentes universidades (FERREIRA, 2016, p. 21-49). Em 1951 foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e a Campanha Nacional (hoje Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual CAPES.

---

PPGH/UFGD, às(aos) professoras(es) Thaís Cardoso das Neves, Carla Calarge e Gustavo Balbuena de Almeida, que nos auxiliaram no levantamento de dados sobre as(os) egressas(os) e respectivas autoavaliações. A Renilson Rosa Ribeiro pela leitura da primeira versão deste texto.

<sup>3</sup> Os relatórios foram acessados pela plataforma Sucupira (<https://sucupira/caes/gov.br/sucupira/>) e na secretaria do PPGH/UFGD

<sup>4</sup> A página do PPGH/UFGD é custeada pelas(os) docentes do programa. Essa iniciativa foi colocada em prática há alguns anos e surgiu por causa da dificuldade de acesso à página anterior, apontado em uma das avaliações.

Com o golpe civil-militar em 1964, foi instituído um novo modelo de Universidade pela Reforma Universitária ocorrida em 1968. Ela tinha como referência o tecnicismo, que projetou a Universidade como espaço de formação do capital humano à serviço do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a pós-graduação, criada a partir do modelo norte-americano, tinha como objetivo formar quadros técnico-produtivos. (RODRIGUES JUNIOR e RIBEIRO, 2020). A reforma institucionalizou a pós-graduação, conforme disposição do Artigo 17 que determinava que o curso de pós-graduação poderia ser ministrado às(aos) portadoras(es) do diploma de graduação. (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 114).

Segundo Rodrigo Motta, o regime militar foi destrutivo e construtivo, apesar de seu lado modernizador ter sido feito por meio da repressão. Professoras(es) consideradas(os) ideologicamente suspeitas(os) foram demitidas(os) ou aposentadas(os) e líderes docentes acusadas(os) de cumplicidade com a “subversão estudantil” afastadas(os); outras(os) consideradas(os) mais perigosas(os) foram torturadas(os) e mortas(os). Foram criados os mecanismos de vigilância e a livre circulação de textos e ideias foram bloqueadas. Na perspectiva construtiva, os militares realizaram a reforma universitária, pois o regime ditatorial, segundo o autor, não foi um movimento “antirreformista, mas anticomunista” (MOTTA, 2014, p. 8-9).

Nesse período, entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino superior público se expandiu no estado de Mato Grosso, em consonância com “os projetos de modernização das forças produtivas e com o reforço identitário dos mato-grossenses”. Foram abertos cursos de licenciatura com o objetivo de formar professoras(es) para atender às demandas das escolas do Estado e cumprir a LDB (BENFICA, 2016, p. 25).

A modernização praticada nesse momento, segundo Rodrigo Sá Motta, (2014, p. 15) fazia parte de uma “modernização autoritário-conservadora”, que nas universidades implicou na:

Racionalização de recursos, busca de eficiência, expansão de vagas, reforço da iniciativa privada, organização da carreira docente, criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras, fomento à pesquisa e à pós-graduação.<sup>5</sup>

Por outro lado, as universidades se tornaram centros de mobilizações importantes, com manifestações diversas e as(os) estudantes se tornaram forte grupo de pressão na sociedade. Para os militares, elas eram instituições a serem modernizadas e reprimidas, reformadas e censuradas (MOTTA, 2014, p. 16). Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) se consolidaram como instituição de apoio ao desenvolvimento da Ciência.

Em 1965, o parecer n.º 977, idealizado por Newton Sucupira e conhecido como Sucupira, regulamentou a pós-graduação no país e teve como objeto de discussão a sua conceitualização, organização e estrutura de funcionamento e ela passou a ser considerada um nível de ensino dividido em dois: *stricto sensu* (conferia grau acadêmico) e *lato sensu* (objetivo prático, com concessão de certificado). Já o parecer n.º 77/69, também de Newton Sucupira, estabelecia as normas de organização e credenciamento na pós-graduação *stricto sensu* (FRUSCALSO, 2015, p. 23).

Para José Antônio Gabriel Neto e Luís Távora Furtado Ribeiro, os anos de 1961 a 1974 podem ser considerados como os da primeira grande expansão da pós-graduação no Brasil, pois neles ocorreram o seu “nascimento e início de sua consolidação como política de estado”. Segundo os autores, a disseminação dos estudos de pós-graduação foram prioridades na área educacional

---

<sup>5</sup> O autor esclarece que, por se tratar de análises polêmicas, “[...] com o risco de os argumentos serem mal interpretados ou manipulados nas disputas pela memória [...] que não pretende defender a ditadura e tampouco atenuar as violências cometidas naqueles anos. Muito ao contrário [...] O propósito deste trabalho é construir análises e interpretações mais atentas ao impacto do regime militar na sociedade brasileira [...]” (MOTTA, 2016, p. 17).

(GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 113). A pós-graduação e a pesquisa passaram a ter lugar reconhecido com expressivos investimentos em detrimento da graduação que, também, segundo Marieta Moraes Ferreira, se adaptou visando formar estudantes para aquele nível de ensino (FERREIRA, 2016, p. 21-49).<sup>6</sup>

Na década de 1970 foram institucionalizados os cursos de pós-graduação em História, em nível de mestrado na USP, UFF, UFPR, PUC-SP, UFGO, PUC-RS, FFCLSCJ/Bauru (desativado), UFPE, UFSC, UnB, UNICAMP e UFRJ. A USP tinha também o doutorado em História Social e História Econômica (FICO *et. al*, 2018, 267 – 302; FICO; POLITO, 1992, p. 33 *apud* ALINOR, 2016, p. 45). A criação de cursos na área de Ciências Humanas e Sociais revelava-se como um paradoxo para um governo que enxergava como grande perigo profissionais com ideias e teorias marxistas (MOTTA, 2016, p. 16).

Em 1975 foi criado o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que, além de institucionalizar a pós como política de estado permanente, criou a avaliação dos cursos de pós-graduação da CAPES. No período de 1976 a 1997, essa avaliação foi feita com base na classificação conceitual alfabética de A a E, sendo os contemplados com A os cursos com padrão internacional. A partir de 1997 passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7, em que as notas 6 e 7 passaram a ser referências dos cursos de excelência. Apesar das mudanças ocorridas, este último modelo ainda vigora e, segundo José Antônio Gabriel Neto e Luís Távora Furtado Ribeiro, “cria uma representatividade de centro e periferia em relação à pós-

---

<sup>6</sup> Marieta Ferreira discutiu os desafios na formação de professoras(es) da educação básica a partir do ensino de História e abordou a criação dos primeiros cursos de licenciatura em História até a emergência dos mestrados profissionais em História, o ProfHistória. Segundo ela, diante dos investimentos na pós-graduação, as graduações procuraram ampliar as pesquisas com o desenvolvimento de monografias de final de curso e com a introdução de bolsas de iniciação científica. Assim, “com essas iniciativas o foco das graduações passou a ser formar pesquisadoras(es) para ingressar nos programas de pós e não oferecer ferramentas para a sua atuação como professores, destino maior dos cursos de licenciatura” (FERREIRA, 2016, p. 21-49).

graduação nacional". (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 15-16; FRUSCALSO, 2016, p. 13).

Reconhecido como órgão responsável pela elaboração do PNPG *stricto sensu*, por meio Decreto nº 86.79/81, a CAPES passou a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. De acordo com José Antônio Gabriel Neto e Luís Távora Furtado Ribeiro:

Em 1985 o regime militar finalmente cai após 21 anos. Durante esse período houve, não apenas a institucionalização da pós-graduação, bem como a criação de planos e instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa no país. Os objetivos, porém, eram alimentar o capital financeiro com mão de obra qualificada para atuação em setores produtivos diversos (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 117).

Em março de 1990, no governo do presidente da República Fernando Collor de Mello, a Medida Provisória nº 150 extinguiu a CAPES. A mobilização social organizada levou a sua reversão e, em abril daquele ano, a instituição foi recriada como fundação, o que significa que poderia gerir seus próprios recursos. Uma nova reestruturação chegou à CAPES em 1995. Isso a fortaleceu como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. No entanto, segundo Gabriel Neto e Ribeiro, nem tudo "são coisas boas", se considerada a persistência da diferenciação regional com muitos cursos concentrados nas regiões sudeste e sul. Para eles, "é preciso, dessa maneira, um esforço para não apenas a melhor distribuição geográfica da pós-graduação, mas também um esforço para sua interiorização" (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 120).

Atualmente, a CAPES é constituída por 9 áreas de conhecimento, 4.593 programas de pós-graduação e 7001 cursos de pós-graduação, sendo que em 2021, em Mato Grosso do Sul,

existiam 83 programas<sup>7</sup>. O aumento no número de programas nas últimas décadas foi acompanhado pela sua ampliação nos diferentes estados, embora a concentração, como afirmado anteriormente, continua no Sudeste. A criação de novos programas e cursos foi fortemente impactada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.090, de 24 de abril de 2007, com previsão de término em 2012. A partir dele foram criadas universidades, novos *campi*, novos cursos de graduação e docentes efetivas(os) foram contratadas(os) em diversas instituições do país, o que permitiu a constituição de grupos de pesquisa que contribuíram para a organização de cursos de mestrado, acadêmico e profissional, e de doutorado (FICO, *et. al*, 2018, p. 267-302).

As áreas do conhecimento, como a de História, foram impactadas por essas políticas. Ela é formada por seis grandes subáreas (Teoria e Filosofia da História, História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América, História do Brasil e História das Ciências)<sup>8</sup>. Em 2018, contava com 62 mestrados, 38 doutorados e 10 mestrados profissionais (FICO *et. al.*, 2018, p. 267-302). Hoje, constam registrados na plataforma sucupira 81 programas de pós-graduação e 127 cursos de pós-graduação em História, conforme dados a seguir.

---

<sup>7</sup> Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil na Plataforma Sucupira disponível em <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> acessado em 16 de janeiro de 2023. Tendo em vista o período de coleta CAPES, esses dados podem sofrer alterações.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf\\_Acesso](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf_Acesso) em: 04 de jan. 2023.

Quadro 1. Programas de Pós-Graduação em História no Brasil (2022)

Nome	Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	ME	DO	MP	DP
História	História	81	26	0	9	0	43	3	127	69	43	12	3
Totais		81	26	0	0	0	43	3	127	69	43	12	3

Fonte: Cursos Avaliado e Reconhecidos - História / Plataforma Sucupira em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf> Acesso em: 04 jan. 2023.

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional;

DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado e Doutorado Profissional

Quanto a distribuição geográfica dos programas em História, temos o seguinte painel:

Quadro 2. Número de Programas de Pós-Graduação em História por regiões (2022)

Regiões brasileiras	Número de Programas
Sudeste	28
Nordeste	21
Sul	18
Centro-Oeste	8
Norte	6

Fonte: Cursos avaliados e reconhecidos - História/ Plataforma Sucupira em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoEs.jsf?areaAvaliacao=40&areaConhecimento=70500002> Acesso em: 04 jan. 2023.

O número de programas de pós-graduação acadêmicos na Região Sudeste predomina, seguida por Nordeste, Sul, Centro-oeste e Norte. Proporcionalmente, na Região Sudeste, os estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais possuem respectivamente 13 e 8

programas, que totalizam um número maior que os no Centro-Oeste e é igual ao do Nordeste que possui maior número de estados, o que reafirma a assimetria regional.

Observamos que nos dados levantados na plataforma Sucupira, no momento de produção deste texto e aqui apresentados, não constavam os registros de alguns Mestrados Profissionais em História (ProfHistória), como os da Universidade Estadual de Mato Grosso (Mato Grosso), da Universidade Federal de Roraima (Roraima), da Universidade Federal de Mato Grosso (Mato Grosso) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul), por causa do período de avaliação quadrienal (2017-2020). Assim, esse quantitativo poderá ser alterado. O ProfHistória foi materializado, a partir de 2012, por um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro e tem como público-alvo docentes da educação básica que atuam na rede pública.<sup>9</sup> Os cursos do ProfHistória fazem parte deste programa e como tal, as notas são atribuídas a ele e não a um mestrado profissional em História específico.

De todo modo, a expansão para as regiões fora do eixo centro-sul tem permitido o desenvolvimento de pesquisas que rompem com a ideia de homogeneidade na História do Brasil e o conhecimento das particularidades e das diversas experiências dos homens e mulheres de diferentes temporalidades e lugares, assim como propiciado o acesso e a consulta de fontes históricas guardadas em arquivos locais, muitas vezes desconhecidos. Não apenas, pois é importante destacarmos a consolidação das pesquisas com base na história oral.

Essa expansão, ainda que desigual, resultou e tem resultado em uma produção histórica mais variada e menos centrada em poucas instituições, pois:

---

<sup>9</sup> Sobre os demais ProfHistória, anos de criação, acesso as defendidas e demais informações em <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

De 1971 até hoje, em pouco tempo, saímos de uma realidade de concentração de formação de historiadores e de produção historiográfica em um número restrito de instituições de ensino superior e estados da federação para uma cobertura nacional, tanto no mestrado acadêmico como no doutorado (FICO *et. al.*, 2018, p. 267-302).

Ainda sobre a distribuição geográfica, conforme os dados do quadro 2, na Região Centro-oeste estão 8 programas de pós-graduação, entre eles, o acadêmico, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O PPGH/UFGD, com área de concentração em História, Região e Identidades, foi implantado em 1999, no então *campus* de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com a criação da UFGD em 2006, a partir do desmembramento da UFMS, ele permaneceu em Dourados<sup>10</sup>.

No ano de criação da UFGD, o programa foi vinculado à Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD), com prédio inaugurado em 2007, na Cidade Universitária. Ele conta, além da coordenação e comissões, com uma coordenadoria (formada pelas(os) docentes do curso, sem caráter deliberativo), atualmente constituída por todo o corpo docente, cujo objetivo é debater os temas que envolvem a organização do programa.

Desde a sua criação, as(os) docentes permanentes têm discutido suas linhas de pesquisas, o currículo e o número de vagas no mestrado e no doutorado, que sofreram alterações ao longo dos anos com vistas a se adequar às demandas docentes e discentes e incorporar novas discussões teórico-metodológicas na medida em que o seu quadro de professoras(es) é reorganizado diante das aposentadorias e concursos públicos. Lembramos que o doutorado em História foi aprovado em 2010, com início em 2011 com 10 alunos.

Atualmente, o programa conta com três linhas de pesquisas: Fronteiras, identidades e representações; História Indígena e do

---

<sup>10</sup> Informações sobre o PPGH/UFGD em <https://www.ppghufgd.com/> Acesso em: 03 jan. 2023.

Indigenismo e Sociedade, Política e Representações<sup>11</sup>. Ele é o único Programa de Pós-Graduação em História, com mestrado e doutorado, no estado de Mato Grosso do Sul, que está localizado na fronteira com o Paraguai e com a Bolívia, referência no agronegócio e detentor de parte de um dos biomas mais importantes, o Pantanal. Além disso, na cidade de Dourados, reside a segunda maior população indígena do Brasil (Kaiowá, Guarani e Terena) e ela está próxima a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai.

Esse cenário multiétnico, fronteiriço e plural tem exigido dos historiadores a compreensão das dinâmicas e dos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais daqueles que moram, vivem e sobrevivem nas fronteiras. Isto pode ser constatado nas dissertações e teses defendidas que evidenciam a consolidação do PPGH/UFGD. Com base nos dados do “repositório de pesquisas” da página do Programa, considerando os trabalhos que foram entregues no formato digital, constatamos que já foram defendidas aproximadamente 265 dissertações e 65 teses. Dessas, 86 foram defendidas na Linha de História Indígena e do Indigenismo, 101 em Sociedade, Política e Representações, e 143 em Fronteiras, Identidades e Representações<sup>12</sup>. As pesquisas sobre fronteiras, povos indígenas, movimentos sociais, gênero, mulheres e instituições, entre outras, no século XX, com ênfase em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sobressaem. Por meio do repositório e com palavras-chaves é possível acessar as teses e dissertações.

---

<sup>11</sup> Informações em <https://www.ppghufgd.com/o-programa/linhas-de-pesquisa/> Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>12</sup> Repositório de pesquisas do PPGH/UFGD em <https://www.ppghufgd.com/pesquisa/repositorio-de-pesquisas/> Acesso em: 16 jan. 2023. No ano de 2020, com base nos dados do “repositório”, constatamos que tinham sido defendidas aproximadamente 247 dissertações e 52 teses. Destas, 81 foram defendidas na Linha de História Indígena e do Indigenismo, 90 em Sociedade, Política e Representações e 128 em Fronteiras, Identidades e Representações. Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020. No *site* não estão disponíveis todos os trabalhos defendidos desde a criação do PPGH.

A produção de teses e dissertações defendidas evidenciam o papel do PPGH/UFGD enquanto formador e difusor do conhecimento histórico no estado de Mato Grosso do Sul e sobre a região, nos níveis de mestrado e doutorado. Confirma, ainda, como a expansão e a interiorização dos programas, ainda que desigual, tem resultado em pesquisas que permitem estabelecer novas leituras sobre a História do Brasil, embora, ainda tenhamos como um dos desafios a divulgação dessa produção “para fora” da região e da academia.

As(Os) autoras(es) das dissertações e teses, ao proporem os temas de pesquisas, levantaram problemáticas, muitas vezes, com base nas suas próprias experiências, a partir “de dentro”, seja pelo acesso as fontes inéditas que foram produzidas localmente ou pelo fato delas(es) também serem “fronteiras”, como se dizia no século XVIII, ou “fronteiriças(os)”. Por tais motivos, podemos dizer que o PPGH/UFGD está localizado em uma região estratégica para o desenvolvimento de estudos históricos, e possui pessoal e estrutura para formar docentes habilitadas(os) para atuarem na educação básica, no ensino superior e nas instituições responsáveis pela guarda de acervos históricos com o título de mestres e doutoras(es). Importante lembrarmos que, nos últimos anos, contou com as presenças de pós-doutorandas(os) do Brasil e do exterior e com professoras(es) visitantes.

Sobre as pesquisas, destacamos o importante papel do Centro de Documentação Regional da UFGD (CDR/UFGD), referência para as(o)s docentes e discentes, pois possui numeroso acervo documental e biblioteca especializada em estudos regionais. Mais que isso, ele atua no processo de preservação dos documentos e, docentes do PPGH desenvolveram em parceria com o CDR, projetos de digitalização, organização e de acesso a alguns acervos<sup>13</sup>, o que amplia a

---

<sup>13</sup> Como os projetos de “Digitalização de documentos do Arquivo da FUNAI de Ponta Porã/MS, 1960-2000” e “Tribunal Regional do Trabalho de MS, 1993-2010” coordenados pelo professor Thiago Leandro Vieira Cavalcante.

aproximação com a comunidade externa, ambos promovendo importante impacto social na preservação da memória.

### **Mestres e Doutoradas(es) egressas(os) do PPGH/UFGD**

O PPGH/UFGD tem se destacado por receber principalmente estudantes do estado de Mato Grosso do Sul e, desde a sua criação, de São Paulo, Mato Grosso, Paraná, Ceará, Minas Gerais e Bahia. Antes de avançarmos é importante destacarmos que o programa tem como objetivos:

- a) Habilitar profissionais para o exercício da pesquisa e da docência no Ensino Superior, em níveis de graduação e pós-graduação; b) Contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico, produzindo pesquisas que valorizem temáticas de ambiências fronteiriças em suas relações complexas caracterizadas pela diversidade, por desigualdades, interseções e apropriações; c) Contribuir para a capacitação de professores da Educação Básica; d) Oferecer oportunidades de continuidade de estudos em nível de pós-graduação para recém-graduados e profissionais inseridos na Educação Básica, no Ensino Superior ou em Instituições como arquivos e centros de documentação; e) Contribuir para que os egressos atuem no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, com melhores condições socioeconômicas e menores desigualdades regionais verificadas no Brasil<sup>14</sup>.

Diante desses objetivos e da ficha de avaliação dos programas de pós-graduação de História da CAPES de 2020, nos perguntamos: Quais as trajetórias das(os) egressas(os) do programa? Tem o PPGH/UFGD cumprido com os seus objetivos?

A primeira pergunta foi respondida nos relatórios anuais e quadrienais apresentados pelo programa, que podem ser acessados na plataforma Sucupira. Na ficha de 2020, base para elaboração do relatório do quadriênio de 2017 a 2020, foi solicitado, em um dos itens, informações sobre o “destino, a atuação e avaliação dos egressos do

---

<sup>14</sup> Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

programa em relação à formação recebida” e, em um dos subitens, para que fosse aferida a qualidade das estratégias de acompanhamento das(os) egressas(os) desenvolvida pelo programa e dos instrumentos de mapeamento das áreas de atuação delas(es).

Em atendimento a esse item, com base nos relatórios anuais, trienais e quadrienais, nos documentos do arquivo da secretaria do PPGH, nos Currículos Lattes e nas informações coletadas via e-mail levantamos informações sobre as(os) doutoras(es) formadas(os) entre os anos de 2015 (ano de defesa da primeira turma) e 2020, e sobre os mestres entre 2017 e 2020. Os dados apresentados são indicativos e sujeitas às alterações devido às mudanças nos vínculos empregatícios. Partimos, principalmente das defesas ocorridas no quadriênio.

Apesar de não termos informações completas de todas(os), de possuímos um olhar panorâmico e de alguns dados que podem ter sofrido alterações devido às mudanças nas condições dos vínculos profissionais, levantamos parte dos dados pretendidos, que é indicativo de que a estratégia de acompanhamento de egressas(os) desenvolvida pelo programa foi satisfatória.

Para o mapeamento dos dados elaboramos 3 planilhas, cujos campos foram preenchidos com **S** (sim), **N** (não) e **S/I** (sem informação referente à “atividade profissional não identificada”). Neste último caso, porque nos deparamos com a desatualização do currículo Lattes e não obtivemos informação alguma sobre a(o) egressa(o). Na primeira planilha relativa às(aos) mestres, correspondente aos anos de 2017 a 2020, identificamos a formação na graduação, ano de ingresso na pós, ano de defesa, orientação e se foi bolsista. Na segunda, sobre as(os) doutoras(es) que defenderam entre 2015 e 2020, além desses dados, incluímos obtenção de bolsa sanduíche, área de formação no mestrado e em qual instituição. Na planilha 3, para ambas as formações, foram levantadas informações sobre os vínculos profissionais, tais como professor(a) concursada(o) na rede pública de educação básica, contratada(o) da educação básica em escola particular, contratada(o) em universidade particular ou pública,

concurada(o) em outras funções do serviço público, concursada(o) em Instituto Federal ou Universidades públicas ou sem informações. Com base nessa terceira planilha desenvolvemos este item, com o objetivo de apresentarmos os vínculos empregatícios de mestres e doutoras(es) formadas(os) pelo PPGH até o ano de 2020 que, como foi dito, correspondeu ao fechamento da avaliação quadrienal de 2017 a 2020 dos programas brasileiros.

Vejamos um panorama do quadriênio relativo às(aos) mestres, tendo como referências os anos de ingresso e de defesas ocorridos entre 2015 (ano de defesa em 2017) e 2018 (defesa em 2020). Nesse período foram aprovadas(os) 67 candidatas(os) no mestrado, ingressaram 66 (1 não fez matrícula), 5 foram desligadas(os), 1 faleceu no ano de 2020; 2 solicitaram prorrogações das defesas para 2021, portanto não foram computados. Temos o total de 58 mestres que concluíram o curso no quadriênio.<sup>15</sup>

Após a atualização e consolidação dos dados não obtivemos informações das atividades profissionais de algumas(ns) das(os) mestres. De modo geral, temos o seguinte panorama das condições empregatícias, com base nos dados levantados no ano de 2020.

Quadro 3. Panorama dos dados profissionais das(os) Mestres pelo PPGH/UFGD (2017-2020)

<b>Situação profissional das(os) mestres</b>	<b>Total</b>
Concuradas(os) na educação básica	9
Concuradas(os) no serviço público em outra função que não a docência	3
Concurada(o) em IFES	1
Concurada(o) em Universidade pública	1
Contratada(o) na educação pública básica	11
Professoras(es) em escola particular	3
Egressas(os) do mestrado no doutorado	9
Atividade profissional não identificada	21
<b>Total</b>	<b>58</b>

Fonte: Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

<sup>15</sup> Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

Das(os) 9 concursadas(os) na educação básica, 3 atuavam na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso; 2 na Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul; 4 em Secretarias Municipais de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; 1 era docente no Instituto Federal de Educação no Estado de São Paulo. Entre as(os) mestres que ingressaram no doutorado, ao menos 8 tiveram bolsa de demanda social Capes em algum período do curso<sup>16</sup>.

Com base nos relatórios dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, obtivemos as informações de 19 mestres como professoras(es) na educação básica da rede pública, 7 no ensino particular, 3 em universidades públicas, 3 com atuação na política (2 foram vereadores), 1 em Instituto Federal de Educação e 8 no serviço público (não como professores). Cotejado esses números e os das(os) mestres egressas(os) dos anos de 2017 a 2020, sem considerarmos se estão concursadas(os) ou não, constatamos que as(os) mestres pelo PPGH atuam predominantemente como professoras(es) na educação básica, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, e algumas(ns) retornaram ao PPGH para cursar o doutorado<sup>17</sup>.

Já entre as(os) egressas(os) do doutorado chegamos ao panorama apresentado a seguir. Considerando o ano de publicação deste texto, é possível que algumas dessas situações tenham se alterado, principalmente por causa dos vínculos instáveis. Ainda assim, com base nas informações obtidas no ano de 2020 apresentamos os dados das(os) 29 concluintes do Doutorado do quadriênio 2017 a 2020:

---

<sup>16</sup> Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

<sup>17</sup> Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

Quadro 4. Vínculos profissionais das(os) egressas(os) do Doutorado (2017-2020)<sup>18</sup>

<b>Condição empregaticia</b>	<b>Quantitativo</b>
Concursadas(os) na educação básica	4
Concursadas(os) em universidade pública	8
Concursadas(os) em Instituto Federal de Educação	1
Contratadas(os) na educação pública básica	2
Professoras(es) em universidades/faculdades particulares	1
Substitutas(os) em universidades públicas	4
Servidor (oficial da reserva do Exército)	1
Atividade profissional não identificada	8
<b>Total</b>	<b>29</b>

Fonte: Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

Assim como no caso das(os) mestres, notamos os vínculos empregatícios temporários entre as(os) doutoras(es), situação que gera insegurança e desestímulo no prosseguimento na carreira docente, marcada pela desvalorização profissional, como há muitos anos demonstram as pesquisas sobre a formação de professoras(es) na graduação e a sua inserção no mercado de trabalho.

Esse panorama é revelador da existência de oferta de pessoal especializado sem contratos fixos. Levantamos como hipóteses que essa situação pode ser resultante da não realização de concursos e da disponibilização de poucas vagas para a área de História. É importante lembrarmos que com a reforma no Ensino Médio as ciências humanas foram fortemente impactadas e a História teve o número de aulas reduzidas, diminuindo as possibilidades de ingresso na docência. Essas situações levam a muitas(os) historiadoras(es) migrarem para outras profissões e até mesmo cursarem outra graduação.

---

<sup>18</sup> Ingressantes entre os anos de 2013 e 2016, com defesas entre 2017 e 2020. Os dados apresentados são indicativos e outras variáveis, como número de vagas e de ingressantes, assim como de prorrogações e defesas nos anos previstos para mestrado e doutorado não estão sendo considerados neste momento, pois partimos, principalmente dos dados das defesas ocorridas no quadriênio. O cruzamento de outras informações poderá ser feito em outro momento.

Ao ampliarmos o universo de Doutoradas(es) formadas(os) pelo PPGH entre 2015 (defesa da primeira turma de Doutorado) e 2020, temos 55 defesas de um total de 56 ingressantes, 1 óbito (2014) durante o curso e nenhum desligamento. Os dados obtidos sobre as(os) egressas(os) no período de 2015 a 2020 são os seguintes:

Quadro 5. Dados profissionais das(os) egressas(os) do Doutorado (2015-2020)

<b>Vínculos empregatícios</b>	<b>Quantitativo</b>
Concursadas(os) na educação básica	8
Concursadas(os) em universidades públicas	21
Concursadas(os) em Instituto Federal de Educação	1
Concursadas(os) como técnicas(os) em universidades públicas	2
Contratadas(os) na educação pública básica	2
Professoras(es) em universidades/faculdades particulares	4
Substitutas(os) em universidades públicas	5
Oficial da reserva do Exército	1
Atividade profissional não identificada	11
<b>Total</b>	<b>55</b>

Fonte: Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.<sup>19</sup>

Das(os) 55 doutoras(es), muitas(os) são egressas(os) do PPGH/UFGD. Sabemos que 3 foram aprovadas(os) em concursos públicos e, atualmente, atuam nos cursos de graduação e pós-graduação em História da UFGD; 2 na Graduação em Licenciatura Intercultural Teko Arandu da UFGD, voltado para a formação de indígenas das comunidades Guarani e Kaiowá; 1 na graduação em Ciências Sociais e no mestrado em Antropologia da UFGD; 4 na Graduação em História em diferentes *campus* da UFMS; 2 na graduação em História e no ProfHistória (criado em 2017) da UEMS e 1 na graduação e pós-graduação em História na Unifesspa. Uma egressa, professora na UEMS, faleceu em 2019. No total, 9 professores atuavam naquele período na pós-graduação *strictu*

<sup>19</sup> No Relatório constam 21 egressas(os) do doutorado concursadas(os) em universidades públicas, sendo informados dados de 20 doutores.

*sensu* dando continuidade a formação de novas(os) mestres e doutoras(es) nas suas instituições.<sup>20</sup>

Com mestrado cursado em instituição fora do Estado de Mato Grosso do Sul e com doutorado no PPGH/UFGD temos 4 docentes concursadas(os) na UFMS, 1 na UNESPAR, 1 na UEMS e 2 Doutores concursadas(os) como técnicas(os), um na UFMS e outra na UFOPA. No período de levantamento das informações constatamos que, no ano de 2020, diferente dos anteriores, muitas(os) egressas(os) apareciam sem atividades profissionais identificadas, mesmo já tendo exercido a docência.

Nesse ano, em 11 de março foi declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a pandemia de COVID-19, que levou a aplicação de uma série de medidas, como a restrição de circulação de pessoas e a suspensão de atividades presenciais nas escolas, inclusive nas universidades. Isto resultou na interrupção de contratação de professoras(es) temporárias(os) e de concursos públicos para o magistério. Além disso, não podemos esquecer que o viver nos dois primeiros anos da pandemia, em 2020 e 2021, foi doloroso, pois além de nos depararmos com milhares de óbitos, a sociedade precisou se reorganizar e muitas pessoas foram impactadas emocionalmente, já que a vida ficou em estado de suspensão.

Ao findar a década de 2020, o contexto econômico e político também foi agravado, sendo marcados pelo negacionismo, pelo desemprego, pela eclosão de movimentos extremistas, pelo programa da escola sem partido, pelos questionamentos das discussões de gênero, denúncias e perseguições a professoras(es) acusadas(os) de fazerem “doutrinação política e ideológica”<sup>21</sup>, assim como pelas disputas pelas narrativas históricas. A este respeito, de acordo com Eri Cavalcanti, a concorrência pela explicação do passado com uma variedade de lugares de enunciação, não mais se restringem a literatura, à televisão e ao cinema, pois “as novas mídias e os aplicativos de comunicação com amplo acesso as essas plataformas

---

<sup>20</sup> Relatório da Avaliação Quadrienal CAPES 2017 - 2020.

<sup>21</sup> Entre outros, ver PENNA, 2016; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021.

passam a disputar com a explicação histórica científica uma narrativa válida” (CAVALCANTI, 2021, p. 17).

Assim, nunca é demais lembrar que a formação do historiador<sup>22</sup> é importante para a sociedade, embora algumas(ns) a desconsiderem, e para muitas(os), se configura como um ato de combate constante diante dos imensos desafios, como os apontados anteriormente.

### **Considerações gerais**

Diante desse panorama, concluímos que o PPGH tem atendido à demanda por profissionais habilitadas(os), mestres e doutoras(es) em História, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, seguido por Mato Grosso, São Paulo e Paraná, seja na educação básica ou no ensino superior, tem contribuído na formação continuada de professoras(es)-pesquisadoras(es) e com a produção do conhecimento histórico e crítico sobre a História do Brasil.

Os dados apresentados sobre programa consistem em reflexões iniciais e abrem janelas para investigações sobre as(os) mestres e doutoras(es) em História e o mercado de trabalho, as jornadas de trabalho, contratos trabalhistas, salários, adoecimento, representações sobre a docência e expectativas profissionais e pessoais após a defesa. Questões que, para serem averiguadas, requerem outras metodologias e compõem um campo frutífero para pesquisas relativas às(aos) egressas(os) das pós-graduações

---

<sup>22</sup> É importante lembrarmos que após décadas de reivindicações por parte dos profissionais da História, a profissão foi regulamentada em agosto de 2020 pela Lei n.º 14.038, inicialmente vetada pelo presidente da República da época, Jair Bolsonaro. Este, durante entrevista realizada no período eleitoral em 2018, ao ser questionado pelo jornalista da bancada do Jornal Nacional sobre as declarações do seu candidato a vice e ressaltar que “...Os historiadores sérios se referem a 1964, candidato, como um golpe militar”, o então candidato respondeu: “deixa os historiadores para lá”. Exemplo de o porquê ser historiador é um combate constante. Entrevista acessada em 13 de janeiro de 2023 no endereço eletrônico: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 04 jan. 2023.

em História no Brasil, já que pouco encontramos a respeito. Observamos, contudo, que esses dados deverão ser atualizados com o prosseguimento das pesquisas, devido o número de contratos temporários e a possibilidade de mudança de área ou de vínculo empregatício. Isso não invalida esses resultados porque eles nos permitem ter um painel sobre os percursos das(os) egressas(os) até o presente, objetivo principal deste texto.

Por fim, demonstram que o PPGH/UFGD tem cumprido com os seus objetivos, sendo referência na formação de mestres e doutoras(es) em História na região. Essas informações podem auxiliar no processo de autoavaliação do programa e nas reflexões sobre as suas metas para os próximos anos. Neste sentido, fundamentada nas reflexões de Jurandir Malerba sobre a “quebra de autoridade do historiador acadêmico sobre a produção do conhecimento histórico no contexto de difusão das mídias digitais” e, considerando a inserção das(os) historiadoras(es) na docência do ensino público, endossamos a sua pergunta: “Quais são o papel e as responsabilidades dos historiadores acadêmicos hoje?” e acrescentamos: como se posiciona a pós-graduação nesse contexto?

## Referências

ARAÚJO, Ariane R.; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Ameça à prática do ensino de História na educação básica em Fortaleza (2017-2019)**. Anais do 31º Simpósio Nacional de História da ANPUH. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628541288\\_ARQUIVO\\_ed4d6518ecdb1f6471bbca715a0b9827.pdf](https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628541288_ARQUIVO_ed4d6518ecdb1f6471bbca715a0b9827.pdf) Acesso em: 15 jan. 2023.

BENFICA, Tiago Alianor R. **História e universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.

CAVALCANTI, Eri. **A História “encastelada” e o ensino “encurralado”**. Escritos sobre História, ensino e formação docente, Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FICO, Carlos; MAGALHÃES, Marcelo; WASSERMANN, Claudia. Expansão e avaliação da área de história: 2010-2016. **História da Historiografia**. Ouro Preto, v. 2, n. 28, p. 267-302, set./dez. 2018.

FRUSCALSO, Vanderleia. **Políticas de avaliação da pós-graduação da Capes e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxo e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2015.

GABRIEL NETO, José A.; RIBEIRO, Luís T. F. A consolidação da pesquisa como política educacional: a atuação da Capes entre as décadas de 1960-90 **Vozes, pretérito & devir** (dossiê temático). ano VIII, v. XII, n. I, 2021. Disponível em: <http://revistavoices.uespi.br/ojs/index.php/revistavoices/article/view/359> Acesso em: 12 jan. 2016.

GRINBERG, Keila. Historiadores pra quê? **Coluna Em tempo**, Instituto Ciência Hoje On-Line, Rio de Janeiro, 9 de março de 2012. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-te-tempo/historiadores-pra-que>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MALERBA, Jurandir. Ser historiador no Brasil no século XXI. **Café História**, blog temático, 2012. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PENNA, Fernando. (2016). Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. **Movimento-Revista de Educação**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 294-301, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista/movimento/article/view/32570> Acesso em: 16 jan. 2023.

RÓDRIGUES JUNIOR, Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa. **Expectativas, experiências e percursos da formação de professores na pós-graduação:**

as pesquisas em ensino de história no ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso (capítulo inédito no prelo).



O olhar, o caminhar sobre na trilha acompanhado pelo outro, o instigante exercício do pensar e do fazer.

Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD, trabalho de campo em aldeia indígena de Mato Grosso do Sul.

(Acervo Pessoal Prof. Jones Dari Goettert)

## Capítulo 7

# OS MOVIMENTOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA FCH\UFGD

Edvaldo Cesar Moretti<sup>1</sup>

Erika Santos Gutierrez<sup>2</sup>

### Introdução

Produzir um texto sobre a experiência coletiva de construção do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados é um desafio, por isso procuramos relatar de forma mais precisa possível e que a memória e os documentos disponíveis permitiram.

É fundamental ressaltar que o PPGG da UFGD foi construído e consolidado com a participação direta de docentes, técnicas(os) administrativas(os), técnicas(os) de laboratórios, discentes, dirigentes da Faculdade de Ciências Humanas e da administração central da Universidade. Mas, também com a participação indireta de muita gente, como por exemplo, de colegas do Brasil e do

---

1 Geografia. Doutor. Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados. ORCID 0000-0002-8065-8392. E-mail: edvaldomoretti@ufgd.edu.br.

2 Administração. Especialista. Secretária do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: erikagutierrez@ufgd.edu.br.

exterior que em vários momentos participaram de alguma forma das atividades do programa.

Esperamos que esse texto demonstre o processo de construção do PPGG da UFGD com os cursos de Mestrado e Doutorado e que consiga registrar aspectos relevantes dessa caminhada até o ano de 2022, quando o Programa atinge a nota 5 na avaliação da CAPES.

O objetivo deste texto é demonstrar o processo de produção do PPG em Geografia/FCH da UFGD com a implantação dos cursos de Mestrado e Doutorado e registrar aspectos relevantes dessa caminhada até o ano de 2022 quando o Programa atinge a nota 5 na avaliação da CAPES.

Compreendemos que a criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD, é fruto do trabalho de seus membros e também de uma política nacional implantada a partir dos anos 2000 de expansão do sistema de pós-graduação em território brasileiro.

Essa política é expressa nos Planos Nacionais de Pós-Graduação elaborado pelo Ministério da Educação. O primeiro plano nacional é lançado em 1975 para o período de 1975 a 1979, e no V Plano Nacional, elaborado para o período de 2005 a 2010, aparece a avaliação reconhecendo o esforço realizado nos Planos anteriores, principalmente no III e IV Planos, para o crescimento da pós-graduação no Brasil, mas indica a necessidade de ajustes no sistema para enfrentar a desigualdade regional no processo de expansão da pós-graduação no Brasil. Em interessante artigo sobre a expansão da pós-graduação no Brasil, Priscila Pereira Santos, ao analisar os Planos Nacionais de Pós-Graduação, afirma:

O V PNPG (2005-2010) teve como focos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e, também, de quadros para mercados não acadêmicos. Os eixos centrais no âmbito desse documento foram: a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas com apoio a programas e áreas em que foram identificadas assimetrias, em especial, em termos regionais; priorização de programas

estratégicos; estímulo à articulação entre as agências de fomento – em especial Capes, CNPq e Finep – com papel de indução da agenda de pesquisa do País; aperfeiçoamento da avaliação; e formação de recursos humanos tanto para a pesquisa como também para empresas (SANTOS, 2021. p. 158).

Esse contexto de políticas de incentivo a expansão da Pós-Graduação no Brasil com foco na superação das desigualdades regionais e na ampliação da pesquisa e da formação de mestres e doutores, permite a implantação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Geografia em uma cidade localizada no Centro-Oeste Brasileiro.

## **Origens**

O Programa de Pós-Graduação em Geografia foi recomendado pelo Conselho Técnico Científico – CTC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES, em sua Nonagésima terceira reunião realizada em 22/08/2006 e homologada pela Portaria número 368 de 19 de abril de 2007, do Ministério da Educação, naquele momento com o curso de Mestrado e com a nota 3. Mas, a história do Programa começa alguns anos antes.

A construção do PPGG da UFGD tem início ainda no ano de 2002 e para compreender o movimento de implantação é necessário lembrar alguns fatos diretamente relacionados ao desmembramento do Centro Universitário de Dourados da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a implantação da Universidade Federal da Grande Dourados<sup>3</sup>.

O Centro Universitário de Dourados (CEUD) foi implantado em 1971 fazendo parte da estrutura da Universidade Federal do

---

3 Para detalhamento e compreensão do processo de criação da Universidade Federal da Grande Dourados, indicamos a leitura do livro: UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015). Damiano Duque de Farias (organizador).

Mato Grosso, posteriormente Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS com a sede da reitoria localizada em Campo Grande. O curso de graduação em Geografia do CEUD foi criado no ano de 1983 apenas como licenciatura e, em 1989, é implantado o bacharelado em Geografia. O curso compôs o Departamento de Ciências Humanas (DCH). No ano de 2005, com o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei número 11.153, de 29 de julho de 2005, que institui a Universidade Federal da Grande Dourados por desdobramento da UFMS. É nesse contexto de passagem de um Centro Universitário para uma nova universidade que nasce o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD, com embates e superação de desafios.

Um grupo de docentes do curso de Geografia do CEUD, no ano de 2002, participa da elaboração do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMS, a proposta é um curso *multi campi* abrangendo docentes dos Centros Universitários de Dourados e de Aquidauana, sobre este momento histórico, temos o seguinte registro:

O Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UFMS, teve origem no Mestrado em Geociências, implantado pela UFMS, no Campus de Aquidauana, no ano 2000. O curso apresentou deficiências, na avaliação feita pela CAPES e a UFMS decidiu reestruturar o programa, incentivada pelo fato de que os docentes lotados no "Campus" de Dourados, já envidavam esforços no sentido de iniciar um projeto de pós-graduação, em nível de Mestrado e pelo interesse de que o curso já instalado em Aquidauana viesse a transformar-se em Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UFMS. Para tanto, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação instituiu, em 2001, comissão formada por docentes dos *campi* de Aquidauana, de Dourados e de Três Lagoas para reelaborar a Proposta do Programa, dando-lhe um caráter multicampi, com objetivo de reunir as competências disponíveis na Instituição e de outras IES com vistas a viabilizar uma proposta de um Programa de Mestrado em Geografia

da UFMS, a exemplo de outro programa existente na Instituição, também de caráter multicampi, já recomendado pela CAPES.

Os trabalhos dessa comissão, aliado a soma de esforços dos docentes dos *campi* de Aquidauana e Dourados, culminaram na proposta da área de concentração "Produção do Espaço Regional" e duas linhas de pesquisa ("Planejamento e Gestão Ambiental", no *campus* de Aquidauana e "Desenvolvimento Regional", no *campus* de Dourados), atendendo às especificidades da produção docente de cada *campus* e de docentes do campus de Três Lagoas. (Proposta de Mestrado Acadêmico em Geografia da UFGD. 2016).

A proposta de criação do Programa em Geografia da UFMS, foi aprovada pela CAPES no ano de 2002, e contava com o seguinte quadro de docentes, registrado na Ficha de Avaliação aprovada pela CAPES:

André Luiz Pinto – Centro Universitário de Aquidauana.

Angela Maria Zanon – Centro Universitário de Aquidauana.

Arnaldo Yoso Sakamoto – Centro Universitário de Três Lagoas.

Edna Maria Facincani – Centro Universitário de Aquidauana.

Edvaldo Cesar Moretti – Centro Universitário de Dourados.

Gilson Rodolfo Martins – Centro Universitário de Aquidauana.

Lisandra Pereira Lamoso – Centro Universitário de Dourados.

Luiz Carlos Batista – Centro Universitário de Aquidauana.

Maria José Martinelli Silva Calixto – Centro Universitário de Dourados.

Mário Cesar Tompes da Silva – Centro Universitário de Dourados.

Paulo Roberto Joia – Centro Universitário de Aquidauana.

Silvana de Abreu – Centro Universitário de Dourados.

Tito Carlos Machado de Oliveira – Centro Universitário de Aquidauana.

Valter Guimarães – Centro Universitário de Aquidauana.

Evaldo Luiz G. Espindola – Colaborador externo.

Antonio Thomaz Junior – Colaborador externo.

Por indicação da CAPES, e conforme definido no Regulamento do Programa, a sede e sua secretaria foram instaladas no Centro Universitário de Dourados.

REGULAMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU - NÍVEL DE MESTRADO EM GEOGRAFIA,  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM PRODUÇÃO DO ESPAÇO  
REGIONAL

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Art. 1º O Programa de Pós-Graduação stricto sensu - nível de Mestrado em Geografia, área de concentração em Produção do Espaço Regional, que está vinculado aos Câmpus de Aquidauana e de Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades profissionais e de magistério superior na área de Geografia e será regido pelas normas específicas emanadas deste regulamento, em consonância e em complementação àquelas constantes nas Normas para o Curso de Pós-Graduação stricto sensu da UFMS.

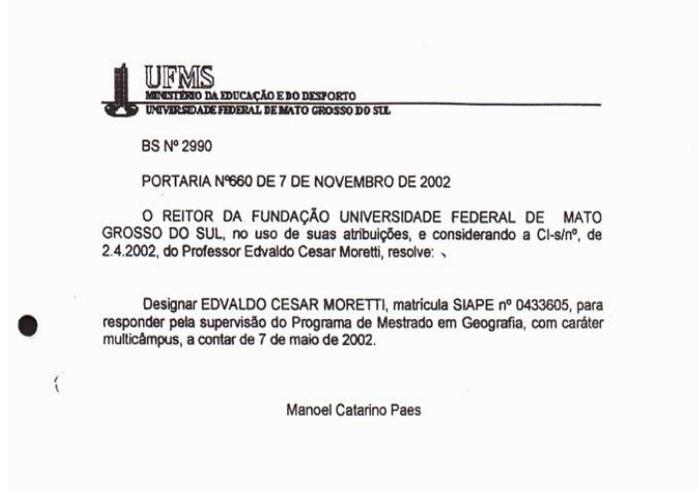
Art. 2º O Programa terá como sede administrativa o Câmpus de Dourados, onde será instalada a sua secretaria.

Art. 3º A coordenação do programa terá caráter itinerante, podendo transferir-se a cada dois anos. A inicial será do Câmpus de Dourados e as posteriores serão escolhidas pelo colegiado do curso, segundo as normas estabelecidas neste regulamento.

(UFMS. Regulamento do PPG em Geografia da UFMS, 2002.)

No mesmo ano de 2002, o coletivo do Programa definiu para Supervisor do curso um docente do Centro Universitário de Dourados. (Figura 1).

Figura 1. Portaria da UFMS, designa Supervisor do Curso. 2002.



No ano de 2002, o Programa organiza o seu primeiro seminário, realizado em Dourados, nos dias 22 e 23 de abril. O I Seminário tem como objetivos:

- “Refletir a partir das pesquisas científicas desenvolvidas no Programa, a metodologia científica em Geografia e sua importância na consolidação do conhecimento sobre a produção do espaço regional considerando a necessidade de integração interdisciplinar entre os diferentes recortes e abordagens da totalidade dos fenômenos;

- Oferecer aos alunos de graduação e pós-graduação da UFMS, aos professores do ensino fundamental e médio e aos geógrafos, a possibilidade de refletirem sobre as metodologias de pesquisa em geografia.”

Estes fatos relatados demonstram a ativa participação das(os) docentes do Centro Universitário de Dourados da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul na efetivação do Programa de Pós-Graduação em Geografia aprovado em 2002.

## **Construção do Programa de Pós em Geografia na UFGD**

Com a deflagração da implantação da Universidade Federal da Grande Dourados, ocorre movimentação da reitoria da UFMS para mudança da sede do Programa de Geografia de Dourados para Aquidauana, provocando divergências sobre o destino do Programa, a UFMS ou a nova universidade em implantação. Novamente, destaco trecho do projeto de implantação do Programa na UFGD:

Em 2005, na iminência da assinatura do Decreto de criação da UFGD, a UFMS decidiu pela transferência da sede do Programa de Mestrado de Dourados para Aquidauana e a supressão do caráter multi-campi, na proposta original.(...)

(...)A decisão de mudança de sede, dentre outros, provocou o descontentamento dos integrantes do programa no Campus de Dourados. Esse descontentamento, aliado ao momento da criação da UFGD, às condições favoráveis da produção científica e à experiência acumulada, criaram as condições objetivas para a elaboração de um Programa de Pós-graduação independente do Programa da UFMS (...). (PPGG/FCH-UFGD. Proposta de Mestrado Acadêmico em Geografia da UFGD. 2016).

Esse primeiro momento termina com a criação em 2005 da Universidade Federal da Grande Dourados, e com a decisão da Reitoria da UFMS de mudança da sede do Programa em Geografia para Aquidauana. Nesse momento o coletivo de docentes de Dourados optou por preparar proposta para criação de um novo programa no Mato Grosso do Sul, agora pela Universidade Federal da Grande Dourados. Em função da experiência das(os) docentes no programa da UFMS, com a estrutura existente e em construção com o Programa de Expansão das Instituições Federais e, principalmente, com a realização de concursos e efetivação de novas(os) docentes, a Proposta elaborada pelas(os) docentes vinculadas(os) ao curso de Geografia na Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, foi recomendada pelo CTC da CAPES no dia 22/08/2006, e o curso de Mestrado em Geografia inicia suas atividades em 01/01/2007.

A proposta apresentava como Área de Concentração, Produção do espaço regional e fronteira, e duas linhas de pesquisa: Região e Reprodução Social; Dinâmica Produtiva e Planejamento Regional. O corpo docente na proposta contava com 7 docentes permanentes da UFGD e dois docentes colaboradores de outras instituições. (Quadro 1).

Quadro 1. Relação de docentes na Proposta de implantação do PPGG/UFGD – 2006.

Nome	IES de origem	Participação no PPG
Adaúto de Oliveira Souza	UFGD	Permanente
Cleonice Gardim	UFGD	Permanente
Edvaldo Cesar Moretti	UFGD	Permanente
Lisandra Pereira Lamoso	UFGD	Permanente
Márcia Yukari Mizusaki	UFGD	Permanente
Maria José Martinelli Silva Calixto	UFGD	Permanente
Silvana de Abreu	UFGD	Permanente
Antonio Thomaz Juniro	UNESP	Colaborador
Rosimeire Aparecida de Almeida	UFMS	Colaboradora

Depois da proposta encaminhada para a CAPES, o quadro docente sofreu alterações ainda durante o ano de 2006, com o ingresso e saída de colegas. Durante o ano de 2006 novas(os) docentes ingressaram no curso de Geografia da UFGD, destes docentes dois já possuíam produção suficiente e foram incorporados ao Programa: a professora Flaviana Gasparotti Nunes e o professor Jones Dari Goettert.

No período de 2007 a 2010, outras incorporações ocorreram no curso. Já em 2007 por solicitação do docente e interesse do curso, foi incorporado como docente colaborador o Professor Cláudio Benito Ferraz, da UNESP de Presidente Prudente. No ano de 2008 os professores André Geraldo Berezuk e Charlei Aparecido da Silva, docentes recém ingressantes no curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas/UFGD, foram incluídos como participantes do PPGG. No ano de 2009 o professor Guillermo Alfredo Johnson do curso de Ciências Sociais da Faculdade de

Ciências Humanas ingressa no PPGG, já no ano de 2010 o professor Sedeval Nardoque, recém incorporado ao curso de Geografia da FCH, integra o Programa. Desta forma o quadro docente no final de 2010 ficou com a seguinte configuração:

Adáuto de Oliveira Souza - docente permanente.

André Geraldo Berezuk – docente permanente.

Antonio Thomaz Junior – docente colaborador.

Charlei Aparecido da Silva – docente permanente.

Cláudio Benito Ferraz - docente colaborador.

Edvaldo Cesar Moretti – docente permanente.

Flaviana Gasparotti Nunes – docente permanente.

Jones Dari Goettert – docente permanente.

Lisandra Pereira Lamoso – docente permanente.

Márcia Yukari Mizusaki – docente permanente.

Maria José Martinelli Silva Calixto – docente permanente.

Sedeval Nardoque – docente permanente.

Silvana de Abreu – docente permanente.

Rosimeire Aparecida de Almeida – docente colaboradora.

Com a chegada das(os) novas(os) docentes ao Programa foi possível ampliar as áreas de pesquisa, e as Linhas de Pesquisa foram atualizadas, a linha “Dinâmicas produtivas e planejamento regional” foi alterada para “Políticas públicas, dinâmicas produtivas e natureza”. A linha de pesquisa “Região e Reprodução Social” foi atualizada para “Espaço e reprodução social: práticas e representações”.

Nesse curto período, de 2006 a 2010, o Programa de Pós-Graduação em Geografia consolidou-se no âmbito da Faculdade de Ciências Humanas com ampliação dos espaços de trabalho como os gabinetes docentes, secretaria de curso e diversos laboratórios de pesquisas e estudos. Estruturou uma grade curricular que atendia naquele período às necessidades para formação de mestres em Geografia. Docentes e discentes participaram de editais de financiamento de pesquisas e de intercâmbios acadêmicos que possibilitaram os avanços nas pesquisas e na formação discente.

Esse quadro culminou com avaliações positivas no sistema da CAPES, possibilitando que em 2011 o coletivo do Programa aprovasse a elaboração de proposta para implantação do Doutorado. A proposta foi produzida pelo coletivo do Programa e encaminhada para a CAPES. Na 140ª reunião do CTC da área de Geografia, do dia 22 de agosto de 2012 a proposta foi recomendada e a portaria número 821, de 03 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, aprovou o Doutorado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados.

A proposta foi aprovada com a área de concentração Produção do Espaço Regional e Fronteira, e estavam relacionados 10 docentes aptos a atuarem no Doutorado: Adáuto de Oliveira Souza; Charlei Aparecido da Silva; Edvaldo Cesar Moretti; Flaviana Gasparotti Nunes; Guillermo Alfredo Johnson; Jones Dari Goettert; Lisandra Pereira Lamoso; Marcia Yukari Misuzaki; Maria José Martinelli Silva Calixto; Ricardo Adib Castilho.

Em março de 2013, foi realizado o processo seletivo para ingresso da primeira turma de doutorado (10 alunos). Uma nova fase do Programa começa, com novos desafios.

Com a participação no Programa de Pós-Graduação foi possível realizar imersão na estrutura da pós-graduação brasileira com participação nas instâncias organizativas da CAPES, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), da Faculdade de Ciências Humanas e da Universidade Federal da Grande Dourados. Essa imersão propiciou experiências e aprendizados e foi possível perceber as aproximações e diferenças entre as áreas de conhecimento e mesmo no interior das áreas. Fica claro que os Programas são movidos pelo comprometimento dos seus membros com a formação de pessoas, com a pesquisa e com a participação social. O cotidiano do Programa, disciplinas, produção e defesa de dissertações e teses, e publicações, é o central na atuação das(os) docentes e discentes e, para a realização plena destas atividades, é fundamental a participação em projetos de pesquisas, redes de pesquisadoras(es), intercâmbios com colegas do Brasil e fora do Brasil e inserção social com a participação nos

movimentos da sociedade. As múltiplas participações visibilizam as especificidades de cada Programa e demonstram a inserção de seus membros nos estudos das geografias locais, regionais e nacionais e, no caso específico do PPGG da FCH\UFGD, as leituras nas situações de fronteiras.

É impossível nesse texto relacionar as participações de cada docente e discente do PPGG da FCH/UFGD na construção do conhecimento geográfico produzido a partir de suas experiências acadêmicas, sociais, culturais e políticas. A riqueza dessa produção só pode ser compreendida na vivência coletiva de cada um dos membros do Programa e os dados apresentados a cada ano na Coleta CAPES registram aquilo que é visível. Nesse sentido optamos nesse texto por destacar algumas ações e práticas coletivas realizadas no Programa que evidenciam as escolhas realizadas durante essa caminhada.

Desde sua implantação até o ano de 2022 foram realizadas 194 bancas de defesas de dissertações e 60 bancas de defesas de teses, portanto, o Programa possibilitou a formação de 194 mestres em geografia no período de 15 anos e 60 doutoras(es) no período de 09 anos.

Os números são importantes, considerando que a formação de mestres e doutoras(es) significa a realização de pesquisas científicas, divulgação científica e qualificação profissional, mas também devemos destacar que nesse período algumas teses e dissertações produzidas no PPGG receberam destaques com premiações pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE) e pela CAPES.

Pela CAPES, duas teses produzidas no Programa foram escolhidas como melhores teses em Geografia produzidas no Brasil, uma foi escolhida na edição 2021 do prêmio e a outra na edição 2022, valorizando e qualificando o trabalho realizado pelo coletivo do Programa. As teses laureadas foram a defendida em 2020 pelo acadêmico Alex Dias de Jesus com o tema “Redes da migração haitiana no Mato Grosso do Sul”, orientado pelo Professor Jones Dari Goettert e a segunda foi defendida em 2021

pelo acadêmico João Batista Alves de Souza, com o tema “Existir e resistir: as geografias das comunidades quilombolas no município de Corumbá-MS”, orientado pelo Professor Edvaldo Cesar Moretti.

Pela ANPEGE tivemos como destaque, em 2017, a acadêmica Patrícia Silva Ferreira, que recebeu menção honrosa no Prêmio Aziz Nacib Ab’Saber, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), com a dissertação “Dinâmicas territoriais: uso e ocupação das terras da bacia hidrográfica do rio Brillhante – MS, a expansão da cana-de-açúcar”. A acadêmica foi orientada pelo Professor Charlei Aparecido da Silva. Em 2021, o Prêmio "Aziz Nacib Ab'Saber" de melhor tese de Doutorado em Geografia Física, foi concedido para o acadêmico Rafael Brugnolli Medeiros, pela tese "Zoneamento ambiental para o sistema cárstico da bacia hidrográfica do Rio Formoso, Mato Grosso do Sul", com orientação do professor André Geraldo Berezuk. No mesmo ano, tivemos duas menções honrosas, no Prêmio "Maurício de Almeida Abreu" (Geografia Humana), uma concedida para Alex Dias de Jesus, com a tese “Redes da migração haitiana no Mato Grosso do Sul” e a outra concedida para a acadêmica Beatriz Vera, com a dissertação “Espaço, árvores, e plantas na reserva indígena Pirajuí: entre memórias e lugares de agora”, ambas orientadas pelo professor Jones Dari Goettert.

Os prêmios são representações do reconhecimento do trabalho realizado no Programa, desde a elaboração das propostas, passando pelas disciplinas, orientações, pesquisas e defesas.

No ano de 2018 ocorreu mais um marco no PPGG, foi instituído no processo seletivo para ingresso no mestrado e no doutorado, a reserva de vagas para indígenas, pretos, pardos e pessoas com deficiência. Desde então o número de ingressantes é constante. Quadro 2.

Quadro 2. Quantitativo de ingressantes pelo sistema de reserva de vagas.

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2018		2	2
2019	1	3	4

2020		2	2
2021	2	3	5
2022	1	2	3

O Programa tem um olhar bastante atento a necessidade de ingresso, permanência e conclusão do curso de indígenas. No mestrado ocorreram 3 defesas de dissertações e 2 defesas de teses de doutorado realizadas por indígenas. No ano de 2022, um aluno e uma aluna indígenas cursam o mestrado e no doutorado, uma aluna e um aluno indígenas. Esses dados são importantes e tendem a crescer com a formação de graduandas(os) indígenas nos cursos de graduação e a implementação de políticas inclusivas e de permanência, principalmente direcionadas para as(os) ingressantes indígenas, pretas(os), pardas(os) e com deficiência.

O quadro docente sofreu algumas alterações durante a caminhada do curso, colegas foram incorporados ao quadro docente e outros deixaram de participar por diferentes motivos. No ano de 2022, o Programa possui um quadro docente de 17 docentes, destes um é de outra instituição de ensino superior e outro é da UFGD, mas de fora da Faculdade de Ciências Humanas. Quadro 3.

Quadro 3. Docentes do PPGG da UFGD, indicação de vagas para o edital de seleção de 2023.

Docente	Mestrado	Doutorado
Adáuto de Oliveira Souza. Colaborador pesquisador Senior	Não ofertou vaga	Não ofertou vaga
Adeir Archanjo da Mota	X	
Adelsom Soares Filho	X	
Alexandre Bergamin Vieira	X	X
Charlei Aparecido da Silva	X	X
Claudia Marques Roma	X	X
Edvaldo Cesar Moretti	X	X
Flaviana Gasparotti Nunes	X	X
João Edmilson Fabrini – UNIOESTE/Marechal Candido Rondon	X	X
Jones Dari Goettert	X	X
Juliana Grasiéli Bueno Mota	X	X

Lisandra Pereira Lamoso	X	X
Marcia Yukari Misuzaki	X	X
Marcos Leandro Mondardo	X	X
Maria José Martinelli Silva Calixto	X	X
Rodrigo Simão Camacho. UFGD\FAIND	X	
Silvana de Abreu. Colaboradora pesquisadora Senior.	Não ofertou vaga	Não ofertou vaga

É fundamental destacar a participação de algumas(ns) colegas durante todo o processo de construção do Programa. O Programa contou, entre os anos de 2012 e 2022, com a colaboração fundamental de 7 professoras(es) Visitantes, pesquisadoras(es) que contribuíram, pela sua experiência em áreas de estudos e pesquisas específicas, com os Grupos de Pesquisas vinculados ao Programa.

Quadro 4. Professores visitantes no PPGG. 2012 a 2022.

Visitante	Período
Claudio Antonio Gonçalves Egler	2012 a 2016
Douglas Santos	2015 a 2017
Marcos Norberto Boin	2016 a 2018
Sonia Mar dos Santos Migliorini	2016 a 2018
Paulo Roberto Fitz	2018 a 2020
Ivani Ferreira de Faria	2020 a 2022
Rafael Brugnolli Medeiros	2022 a -

Outro grupo de colaboradoras(es) fundamentais para o Programa foram as(os) pesquisadoras(es) que fizeram o pós-doutoramento no PPGG da UFGD, contribuíram com atuação nos laboratórios e grupos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento geográfico, com supervisão de docentes do Programa.

Quadro 5. Pós - doutorandos no PPGG – 2013 a 2022.

Pós-doutorados	Período
Sonia Mar dos Santos Migliorini	2013 – 2014 (bolsista PNPd-CAPES)
José Adolfo Iriam Sturza	2014 – 2015 (bolsista PNPd-CAPES)
Eduardo Salinas Chaves	2015 – 2018 (Bolsista PNPd-CAPES)
Ana Carolina Torelli Marquezini Faccin	2018 – 2019 (Bolsista PNPd-CAPES)

Emerson Figueiredo Leite	2020 – 2021
Thiago Romeu de Souza	2022 – em andamento
Patrícia Silva Ferreira	2022 – em andamento (Bolsista Fundect-CAPES)

O Programa de Pós-Graduação em Geografia lançou no ano de 2010 a Revista *Entre-lugar*, com periodicidade semestral, nos 13 anos de existência foram publicados 26 números. A Revista tem como objetivo:

1 - Divulgar e socializar a produção acadêmica voltada à Geografia e áreas afins, discutindo questões que tangenciam a produção do espaço geográfico, envolvendo, sobretudo, temas como território e fronteira, assim como conceitos a estes relacionados, contribuindo para a melhor compreensão do ensino e da pesquisa.

2 - Ser um espaço de reflexão e diálogo científico-cultural, propiciando o intercâmbio e a divulgação de produções especializadas de pesquisadores envolvidos com as questões e temas destacados no inciso anterior.

3 - Incentivar a divulgação das pesquisas realizadas pelos discentes e docentes do PPGG/UFGD. (Revista *Entre-lugar*).  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar>.

**Entre-Lugar** é uma revista Open Access (acesso livre). Todo o seu conteúdo está livremente disponível sem custo para a(o) usuá(ri)a(o) ou sua instituição.

Os editores do número 1 da Revista *Entre-lugar* foram os professores Claudio Benito Ferraz e Jones Dari Goettert. Durante esses 13 anos, contribuíram com como editores da revista o Professor Claudio Benito, o Professor Jones Dari Goettert, a Professora Lisandra Pereira Lamoso, o Professor Marcos Leandro Mondardo, sendo o atual editor, o Professor Charlei Aparecido da Silva. É fundamental destacar a participação constante de alunos e alunas da pós-graduação na construção da revista, com contribuições extremamente relevantes no trabalho editorial da revista. Também é necessário reconhecer o trabalho de qualidade e dedicação realizado pela Editora da UFGD na inserção e manutenção da revista no sistema de revistas da UFGD.

No Qualis 2022 da CAPES, a revista passou para a classificação A4, confirmando a excelência do trabalho realizado pelos editores durante os 13 anos de sua existência.

Com o passar dos anos e as experiências na participação nos processos avaliativos, seminários internos, participação nas esferas nacionais da Pós-Graduação em Geografia, realização de ações de intercâmbio com colegas e instituições nacionais e internacionais, foi possível ao corpo docente e discente do Programa avanços na construção de um Programa sólido que atendesse aos princípios de formação de pessoas e produção de conhecimento com qualidade.

### **Considerações finais**

A caminhada para a construção do Programa passa por diferentes momentos, diferentes movimentos e escolhas. O coletivo de docentes, discentes e servidoras(es) técnicas(os) e administrativas(os) escolheu produzir um Programa que respeite a diversidade acadêmica de seus integrantes. As(Os) coordenadoras(es) e a coordenadoria do curso trabalharam intensamente neste tempo de existência do PPGG para possibilitar a efetivação de pesquisas, orientações, oferecimento de disciplinas e condições para as(os) estudantes realizarem suas dissertações e teses. No período mais trágico da trajetória do PPGG da FCH/UFGD que foi a confluência de um tempo com corte de recursos, descrédito na ciência e na formação de pessoas (2016 a 2022), com o tempo da pandemia do corona vírus e com tudo que isso representou para os cursos de pós-graduação, a coordenadoria do programa atuou no sentido de propiciar condições para que acadêmicos e acadêmicas realizassem seus planos de pesquisa de dissertações e teses com tranquilidade, e assim conseguissem concretizar seus sonhos. A principal medida realizada foi o respeito ao tempo de cada discente e docente na realização das dissertações e teses, com ampliação de prazos. Acreditamos na superação deste tempo, mas para isso é necessário atenção e cuidar para o fortalecimento do direito irrestrito e universal ao conhecimento

plural. Outra atitude foi a participação em editais de bolsas, a fim de buscar outras fontes de recursos financeiros que propiciassem às(aos) acadêmicas e acadêmicos condições para finalização de seus projetos de pesquisa.

Deixamos para esse final do texto um fato relevante para o Programa, depois de um quadriênio bastante turbulento, com falta de recursos provocados por uma política nacional de destruição das universidades públicas, com o golpe e intervenção sofrida pela Universidade Federal da Grande Dourados e com a pandemia, a avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020) realizada no ano de 2021, definiu que o Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCH/UFGD passou da nota 4 para a nota 5.

Não é apenas uma nota avaliativa, o sentimento é de que o coletivo do PPGG, assim como em 2006 quando iniciou sua trajetória, continua no movimento de propiciar formação de pessoas com qualidade, solidariedade e formação crítica, possibilitando que as acadêmicas e os acadêmicos realizem seus sonhos e, com reconhecimento e respeito ao outro, serem o que desejam ser.

## Referências

FARIAS, D. D. de. (org.) **UFGD em memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)**. Editora CRV. 2022.

PPGG/FCH-UFGD. **Proposta de Mestrado Acadêmico em Geografia da UFGD**. 2016.

Revista Entre-lugar. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar>. Acessado em 06 de janeiro de 2023.

SANTOS, P.P. Expansão da Pós-Graduação no Brasil: análise da estrutura das estratégias da meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Cadernos de estudos e pesquisas e políticas educacionais**. INEP. Volume 5. 2021.

UFMS. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Geografia**. Resolução número 63, da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação da UFMS. 2002.





No mosaico e na rigidez geométrica as vezes encontramos respostas para a sociedade, mãos humanas, ideias, levemente descortinam o futuro.

Atividades de pesquisas do Laboratório de ETNOLAB-PPGAnt/FCH. Escavações no município de Alcinópolis (MS)  
(Acervo Seção Laboratórios FCH – Resp. Ângelo Franco do N. Ribeiro)

## Capítulo 8

### O LUGAR DO CORPO (E PARA ALÉM DELE) NA TRAJETÓRIA DE UM ANTROPÓLOGO NA(S) FRONTEIRA(S)

Esmael Alves de Oliveira<sup>4</sup>

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que  
pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém  
ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente  
pelas leis da natureza enquanto considerada apenas  
corporalmente, sem que seja determinado pela mente  
– pode e o que não pode fazer  
(Espinoza in *Ética III*, Prop. 2, p. 167)

A estrutura de um corpo é a composição da sua  
relação. O que pode um corpo é a natureza e os  
limites do seu poder de ser afetado  
(Deleuze in *Espinoza e o Problema da Expressão*, p. 147)

---

<sup>4</sup> Graduado em Filosofia (UFAM) e Psicologia (UFGD). Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Docente nos cursos de Ciências Sociais e Psicologia e nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGPSi) da UFGD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-5938> E-mail: [esmaeloliveira@ufgd.edu.br](mailto:esmaeloliveira@ufgd.edu.br)

## Introdução

Ao ser convidado para contribuir com esta potente coletânea comemorativa, cujo intuito é visibilizar as trajetórias de ensino, pesquisa e extensão levadas a cabo pelas(os) docentes da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados ao longo das últimas décadas, refletia sobre qual seria a possibilidade de minha efetiva contribuição. Entre pensações e (des)pensações, entre uma aula e outra, uma reunião e outra, uma demanda e outra, dei-me conta de que não poderia ser incoerente com as críticas e reflexões que tenho realizado nos últimos anos, seja pessoal seja coletiva/compartilhadamente, e que tem apostado em outros modos de produzir ciência.

Ainda que na toada da pessoalidade, enquanto produção autoral, tais reflexões jamais poderiam ser realizadas fora de uma lógica coletiva, compartilhada, experimentada no fazimento de muitas mãos. Afinal, o que é um autor? – como já nos havia interpelado Michel Foucault (1969/2009). Nesse sentido, sigo grato ao conjunto de autoras e autores que leio e muito me inspiram (feministas, feministas negras, teóricas(os) queer e teóricas(os) da filosofia da diferença, entre outras(os)), aos meus/minhas amigas(os), aos meus/minhas colegas de trabalhos (sim, muitos!) com os quais tenho o privilégio de somar no cotidiano institucional e interinstitucional ao longo dos anos, às/aos alunas(os) e orientandas(os) de graduação e pós-graduação, tanto das ciências sociais/antropologia quanto da psicologia e que tornam o espaço da sala de aula um lugar afetivo e potente na produção de heterotopias (FOUCAULT, 2013). São esses espaços de troca, compartilhares, que permitem que minha práxis seja constantemente renovada, (re)pensada, (re)energizada, (des)construída e atualizada.

Em termos metodológicos, inspiro-me na potência analítica da narrativa (LIMA, 2023). Tomada enquanto processo de fabulação epistemológica que assume a impossibilidade de apreensão, seja total ou parcial, de qualquer experiência humana – esta última sempre

singular, localizada e circunstancial. Aqui o narrar torna-se antídoto contra a tendência ao empobrecimento da experiência humana no mundo atual (BENJAMIN, 1994). Para fins de organização do pensamento, o presente ensaio está dividido em três partes.

Na primeira, a partir de minha trajetória e inspirando-me nas tessituras feministas e queer, reflito a importância de um conhecimento localizado, parcial e as implicações epistemológicas em torno da noção de “lugar de corpo”. Nesse percurso, inspiro-me no conceito elaborado pelo pesquisador e amigo Tiago Duque (2020, 2022). Em seguida, apresento um breve e despretensioso balanço da minha produção acadêmica relacionada ao tema do corpo. Por fim, como considerações finais, ao fazer uma breve apresentação do contexto sociopolítico-cultural no qual a UFGD está localizada, aponto os desafios e possibilidades de uma práxis ético-política encarnada.

### **Uma trajetória corporal localizada**

Em tempos de neoliberalismo como estratégia de gestão da vida, produtor e incentivador da lógica meritocrática, reconhecer o caráter compartilhado daquilo que escrevo, penso e faço é reafirmar meu compromisso ético-político de reconhecimento de que só sou o que sou porque somos. Sou minha mãe, irmão e familiares que não tiveram garantidas as condições sociais necessárias para o acesso à educação básica e superior, sou aquele que vindo de uma família pobre da periferia de Manaus e não escolarizada só teve a oportunidade de chegar à graduação e à pós-graduação graças à escola pública, à Universidade Pública e às bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela Capes e pelo CNPq ao longo dos governos Lula. Sou aquele que só escreve, ensina, pesquisa, publica graças às inúmeras e generosas colaborações e investimentos de amigos e amigas, colegas de trabalho, estudantes, interlocutoras(es) de pesquisa. Trata-se de um uno que é sempre múltiplo.

Mas como tornar essa experiência compartilhável para além de mim mesmo? Como escapar dos perigos de um subjetivismo excessivo? Permito-me guiar por um conjunto de teóricas feministas e queer que não apenas apontam a importância de um conhecimento localizado (HARAWAY, 1995), portanto parcial, mas também orgânico, ou seja, que não separa a escrita da vida (ANZALDÚA, 2000). Aqui a experiência torna-se antídoto metodológico contra as pretensões universalistas, cartesianas e utilitaristas onde o “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (BONDÍA, 2002, p. 27) torna-se um saber da/na experiência.

E qual saber brota da experiência senão aquele que emerge a partir do corpo? Assim, ao pensar-me enquanto homem branco cis, gay, nortista, pertencente às camadas populares da periferia de Manaus, onde está o corpo? Ao pesquisar a relação entre espaços de sociabilidade e identidades e desejos dissidentes na cidade de Manaus, onde estava o corpo? (OLIVEIRA, 2009). Ao voltar-me para os sentidos atribuídos à pandemia de HIV/Aids em Moçambique a partir da produção cinematográfica, onde estava o corpo? (OLIVEIRA, 2014). Estava em todos os lugares, interlocuções, negociações, relações aludindo à preeminência de que nossos corpos podem muito (ESPINOZA, 2013, DELEUZE, 2017). Seja ele material ou virtual, ciborgue ou não, étnico e racial, normativo ou dissidente, belo ou “grotesco”, “novo” ou marcado pelo tempo, o corpo é um dos nossos grandes imponderáveis (LE BRETON, 2011). Como dizia uma de minhas grandes mestras durante o processo de formação no doutorado, a antropóloga Sônia Maluf, “tudo com o corpo, nada sem ele. Quando estamos em campo, nossa experiência antropológica é eminentemente corporal. A etnografia é uma prática corporificada”<sup>5</sup>.

Dito isso, posso afirmar que embora o corpo, em alguns momentos, não se constituísse como um dos focos de meu fazer antropológico, lá estava a(o) corpa(o), meu corpa(o), as(os)

---

<sup>5</sup> Memórias pessoais.

corpas(os). Embora tanto no mestrado quanto no doutorado meu corpo já estivesse implicado em campo (e talvez muito antes!), será apenas na tese de doutorado que ele ocupará lugar privilegiado. Ali, na tese, buscando compreender os sentidos produzidos sobre a pandemia de HIV/Aids no cinema de Moçambique deparei-me com um corpo que não estava sozinho, mas constituído na interface entre cuidados, discursos, práticas, políticas, poéticas e cosmologias (OLIVEIRA, 2014). Sim, lá estavam corpos singulares e coletivos, atravessados por saberes e poderes, cosmologias e biopolíticas, (in)compreensões, dilemas éticos e políticos.

Ao revisitar meus cadernos de campo do doutorado para a tessitura deste ensaio, fazia todo o sentido as (des)pensações de Maluf inspiradas em Thomas Csordas (1990): ao longo do trabalho de campo era em meu corpo e através dele que diálogos eram estabelecidos, estranhamentos eram produzidos, relações eram tecidas e/ou rompidas. Na condição de um homem-branco-gay-estrangeiro-brasileiro-pesquisador, com 28 anos (à época), raça, gênero, sexualidade, geração e classe eram negociados não apenas em termos de lugar de fala, mas sobretudo nas tramas de um lugar de corpo (DUQUE, 2020, 2022).

Recordo-me que assim que cheguei em Maputo, capital de Moçambique, quando ia a algum estabelecimento comercial para compras e/ou serviços, era logo perguntado se eu era “Chino”. Talvez minha cor de pele (amarela) somada aos meus traços que aludem a uma herança indígena e oriental certamente contribuíam para tal associação. Pouco tempo depois, compreendi que não se tratava apenas de um mero equívoco ao qual todo estrangeiro está condicionado quando chega. Pelos diálogos com alguns amigos moçambicanos, tomei conhecimento de como as empresas chinesas se impunham de modo predatório e colonial em determinadas regiões do país (assim como descobri, posteriormente, que também faziam as empresas e igrejas neopentecostais brasileiras), estabelecendo-se no país alçando mão de obra majoritariamente chinesa e com impactos sociais e econômicos importantes na sociedade moçambicana. Portanto, ser “chino” mais do que um

“equivoco” era uma condição ao qual meu corpo era posicionado a partir de minha “estrangeiridade” corporal.

Do mesmo modo, quando iniciei o processo de entrevistas com estudantes universitárias(os) moçambicanas(os) da Universidade Eduardo Mondlane, era uma experiência corporificada que se dava. Ao buscar compreender como tais estudantes significavam as iniciativas tanto por parte do governo moçambicano - via Ministério da Saúde - quanto por parte de agências e organismos internacionais com relação a problemática do HIV/Aids no país, não foram poucas vezes que fui foco de investimento amoroso por parte de algumas destas estudantes. Em cena, uma relação complexa em que atuavam corpos, desejos, afetos, mas também expectativas sustentadas em raça, gênero e classe. Embora minha cor de pele nem de longe pudesse ser identificada como uma branquitude “lusitana” (ao contrário, até abrir a boca eu era apenas mais um “chino”), minha posição de ser um estudante brasileiro com uma bolsa de pesquisa que me oportunizava uma condição econômica confortável, se comparada à realidade de acadêmicas(os) locais, colocava meu corpo em um embate em que eram constantemente negociados raça, gênero, sexualidade e desejo (MCCLINTOCK, 2010).

Enquanto o lugar de fala evoca autorizações, concessões, verbalização, audiência, o lugar de corpo nos coloca numa posição de alteridade radical incontornável. Antes mesmo da corporeidade da linguagem fazer-se presente, nosso corpo é o que escapa e antecipa. Escapa porque nunca sabemos como seremos “lidos”. Antecipa porque bem antes da linguagem verbal, a linguagem corporal emite sentidos, indica pertencimentos, provoca reações e pode resultar em acolhimentos, em exclusões, em interdições. Não por acaso, Tiago Duque ao propor a noção de “lugar de corpo”, afirme: “mais do que uma perspectiva de lugar de fala, o que procuro fazer é pensar sobre o quanto o corpo está dado até quando a fala não está autorizada, isto é, mesmo quando o subalterno não pode falar, o corpo está lá, em processo, dizendo algo, ainda que

não seja aquilo que diríamos se tivéssemos todo o controle das representações em jogo” (DUQUE, 2020, p. 73).

Essas experiências de “lugares de corpo” revelam que se por um lado nossos corpos se tornam o lugar privilegiado de assujeitamentos e docilizações, por outro, o aspecto relacional de um “corpo de fala e de pesquisa” (DUQUE, 2020) evidencia sua abertura aos imprevisíveis já que “o meu corpo de fala [...] não é sempre algo que eu assumo, não é algo sobre o que eu tenha o controle [...]” (DUQUE, 2020, p. 75) – já que escapa, transborda, excede. Se nas ciências humanas e sociais o corpo apresenta-se como um constructo social (MAUSS, 2003) que é perpassado tanto por questões de ordem políticas quanto simbólicas, há de se refletir sobre os sentidos e efeitos que ele produz nas miudezas daquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002). Deste modo, se por um lado há a necessidade de pensarmos o corpo a partir dos dispositivos de controle, por outro, isso não nos autoriza à adoção de uma perspectiva ontológica ou essencializadora que desconsidera sua condição dinâmica de produto e um produtor de cultura (CSORDAS, 1990).

Assim, se por um lado há uma pesada artilharia da violência político-institucional que se expressa nas inúmeras tentativas de normalização dos sujeitos e seus corpos, em uma biopolítica que busca impor normatizações e governamentalidade sobre os corpos femininos cis e trans, LGBTs, negros e indígenas, por outro, há a existência resistente das micropolíticas dos corpos. Aqui a abjeção, a ininteligibilidade, a “monstruosidade” de corpos e corpos emergem como experiência política de reivindicação de si. Existências negras, indígenas, queer, trans, de pessoas com deficiência, dentre outras, a partir de suas experiências corporais, questionam as inteligibilidades hegemônicas, as ficções políticas e biopolíticas, as práticas racistas, sexistas, lgbtfóbicas, gordofóbicas, capacitistas, etaristas etc que buscam impor-se sobre (nossos) corpos/corpos. Há inúmeros corpos/corpos que não se deixam capturar e cujo simples fato de existirem intimam a norma a falar

de si, deslocando-a de sua posição de confortável invisibilidade (SEFFNER, 2022).

A luta do corpo negro que resiste ao racismo institucionalizado; do corpo indígena que ocupa os territórios sagrados dos quais foram arbitrariamente expulsos e que resiste à violência das políticas de não reconhecimento de suas práticas culturais e do seu território (reiteradamente usurpado); do corpo de LGBTs que, apesar da violência lgbtfóbica, luta por reconhecimento e garantia de direitos; dos corpos femininos cis e trans, que cotidianamente violentados pelo patriarcado teimam em existir, dão conta de que nossos corpos são políticos (OLIVEIRA, MARTINS, NASCIMENTO, 2019).

### **Havia corpos no meio do caminho...havia corpos....<sup>6</sup>**

Essas afetações inspiram minha prática de docência e pesquisa na Universidade Federal da Grande Dourados (e para além dela). Sim, havia (e há!) muitos corpos no meio do caminho.... Não por acaso esse interesse nas discussões sobre corpo e saúde, tem conduzido a maior parte dos trabalhos que tenho realizado e orientado, tanto nas graduações em Ciências Sociais e Psicologia quanto nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGPsi) onde tenho atuado na UFGD.

Em minha pesquisa de pós-doutorado (OLIVEIRA, 2020), ao buscar compreender os sentidos atribuídos ao consumo de psicofármacos por professoras(es) universitárias(os) e estudantes de pós-graduação, questões como corpo, saúde e subjetividade foram fundamentais. Nesse sentido, a constatação de que não é possível desvincular a compreensão dos processos de medicalização contemporânea sem a discussão da precarização das relações de trabalho, do *lobby* da indústria farmacêutica, e dos processos de subjetivação inerentes ao sistema neoliberal, como norte teórico-

---

<sup>6</sup> Tomado por licença poética inspiro-me no poema de Carlos Drummond de Andrade "No meio do caminho".

analítico, a noção de “sofrimento social” foi central (KLEINMAN, LOCK, DAS, 1997; VÍCTORA, 2011), bem como o pressuposto de que há uma corporificação do sofrimento.

Mais recentemente, em uma proposta bastante colaborativa com outras(os) colegas pesquisadoras(es), tenho me debruçado a pensar experiências corporais contemporâneas a partir de uma leitura queer. Destaque para alguns trabalhos em que analiso juntamente com outras pesquisadoras e pesquisadores o corpo no cinema contemporâneo (OLIVEIRA, MARTINS, 2020; OLIVEIRA, MARTINS, NASCIMENTO, 2019), o corpo e dissidências sexuais em contextos religiosos (MESQUITA, OLIVEIRA, 2020), corpo e violências de gênero e sexual (ROSA et al, 2022; OLIVEIRA, ARAUJO, 2020) e, por fim, corpo e saúde de minorias sexuais (LOPES et al 2021; MESQUITA, OLIVEIRA, 2021; OLIVEIRA, DUQUE, COSTA, 2022) e étnicas (TIVIROLLI, OLIVEIRA, MARTINS, 2022; DUARTE, OLIVEIRA, 2020).

Além dos trabalhos citados, destaco a obra recém-publicada “Diálogos contemporâneos sobre corpo(s), sujeito(s) e saúde: perspectivas cruzadas” (OLIVEIRA, 2022) como resultado das pesquisas e diálogos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e Psicologia. Trata-se de uma coletânea de caráter inter e transdisciplinar que busca agregar pesquisas e reflexões de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes universidades e campos disciplinares interessadas(os) nos debates sobre corpo. Em cena, além de discussões de caráter metodológico, reflexões em torno de processos de subjetivação, dissidências sexuais, novas configurações familiares, dentre outros.

A nível de pós-graduação, destaco alguns trabalhos que tenho orientado na transversalidade com tal temática. Em cena, discussões sobre **corpo, gênero e saúde** (como a pesquisa desenvolvida por Obonyo Meireles Guerra<sup>7</sup> sobre infertilidade

---

<sup>7</sup> GUERRA, Obonyo Meireles. **Quando corpo, gênero e saúde se encontram**: algumas reflexões sobre os itinerários terapêuticos da infertilidade feminina no

feminina entre mulheres moçambicanas), **corpo, saúde e dissidências sexuais** (como a pesquisa de iniciação científica realizada por Endy Williams de Assis Gomes<sup>8</sup> sobre a saúde da população LGBT durante a pandemia; a pesquisa de mestrado de Jow Araujo<sup>9</sup> sobre o caso Lourival – um caso de transfobia institucional ocorrido em Campo Grande/MS - ; as pesquisas de mestrado realizadas por Daniella Chaves Mesquita<sup>10</sup> e Ariel Dorneles dos Santos<sup>11</sup> sobre a saúde da população trans na cidade de Campo Grande/MS), **corpo, saúde e povos indígenas** (como o trabalho feito por Jéssica Camille Tivirolli<sup>12</sup> sobre a saúde da população Guarani e Kaiowá em Dourados) e **corpo e masculinidades** (a dissertação de mestrado de João Pedro Nowak de Lima<sup>13</sup> sobre a produção de masculinidades em uma barbearia de Campo Grande/MS).

---

contexto moçambicano. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

<sup>8</sup> GOMES, Endy Williams de Assis. **Saúde mental da população LGBT no contexto pandêmico**: uma revisão sistemática de literatura (2019-2021). PIVIC - Iniciação Científica Voluntário. Curso de Psicologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

<sup>9</sup> ARAUJO, Jow. **"O segredo de Lourival"**: uma netnografia sobre corpo, dissidências e regimes de visibilidade em Mato Grosso do Sul. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

<sup>10</sup> MESQUITA, Daniella Chagas. **"Nós somos muito mais"**: Cartografando por entre espaços, nomes, corpos em busca de concepções transviadas de saúde. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

<sup>11</sup> SANTOS, Ariel Dorneles dos. **Percorrendo Corpos-Territórios**: uma etnografia sobre sociabilidades Trans na cidade de Campo Grande-MS. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

<sup>12</sup> TIVIROLLI, Jéssica Camile Felipe. **Em torno da fogueira**: algumas reflexões ontológicas sobre encontros e narrativas em torno da Saúde Indígena. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

<sup>13</sup> LIMA, João Pedro Vilar Nowak de. **"Barba, cabelo e bigode"**: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em uma barbearia na cidade de Campo

Que “lugar de corpo” é este que se produz a partir das fronteiras (geográficas, simbólicas, culturais, políticas, econômicas, étnicas, raciais, dentre outras) de Mato Grosso do Sul? Um lugar de corpo que é corporificado a partir das questões locais, nas quais se insere e constitui-se, ao mesmo tempo, sem perder suas conexões. Nesse sentido, oportuniza um deslocamento e ampliação de aspectos, pressupostos, questões, problemáticas, de um conhecimento produzido a partir dos eixos metropolitanos sul/sudeste, oportunizando a produção e descoberta de outros horizontes epistêmicos, estéticos, políticos. Portanto, para mim é evidente que tais experiências e fazeres de pesquisa que se produzem na e a partir da(s) fronteira(s) sul-mato-grossense são potências constituintes (e reveladoras) de um “lugar de corpo”, enquanto uma epistemologia fronteiriça, complexa e disruptiva (DUQUE, 2022).

Não por acaso, em todos os trabalhos que tenho produzido e orientado, há a perspectiva de que “nossos corpos também mudam” (LEITE JR, 2011) e são políticos (PRECIADO, 2018). Nesses termos, corpo, saúde e doença jamais são redutíveis a uma dimensão organicista, biologicista (LOPES et al, 2021). Ao contrário, enquanto produto de saber-poder que não pode ser desvinculado dos contextos socioculturais nos quais se insere, dos processos de agenciamento que os atravessam e dos marcadores sociais de diferença que os localizam (OLIVEIRA, 2022). Portanto, trata-se de um debate que não pode prescindir das dimensões sociopolíticas que enredam nossos corpos e corporeidades. Com relação a este ponto, não posso deixar de mencionar o fato de que os impactos da pandemia no Brasil foram experimentados na concreticidade dos corpos atravessados por raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, geração, dentre outros marcadores sociais de diferença (OLIVEIRA et al, 2020). Em um país tão desigual como o Brasil, embora a covid-19 pudesse infectar qualquer pessoa,

---

Grande - MS. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

determinados corpos e não outros foram os mais atingidos (OLIVEIRA, MARTINS, SILVA, 2021).

Não por acaso escolhi como título “pensar o lugar do corpo (e para além dele)”. Se não é possível um corpo *a priori*, ontológico, essencial, meramente biológico, mas enquanto produto e produtor de sentidos culturais, aludir ao “além dele” implica reconhecer que “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno” (GOELLNER, 2013, p. 31). Daí a importância de se evidenciar o lugar dos marcadores sociais de diferença nos modos como nossos corpos são vividos, percebidos e localizados. Um corpo branco, rico, jovem, sem deficiência, localizado na zona sul dos centros metropolitanos não possui a mesma localização e reconhecimento de um corpo preto, pobre, “idoso”, afeminado, com deficiência, localizado nas periferias das regiões norte e nordeste do país.

A perspectiva interseccional nos permite a produção de um conhecimento não apenas localizado, mas situado. Que corpo é esse que se produz numa cidade localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul, próximo a uma região de fronteira seca (a 120 km da fronteira entre a cidade brasileira de Ponta Porã e a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero), com uma importante presença de indígenas da etnias Guarani, Kaiowá e Terena e que vivem em condições sub-humanas no interior das reservas onde estão confinados, uma região marcada por um históricos conflitos territoriais entre indígenas e grandes latifundiários, pelo capital político, econômico e simbólico do agronegócio e pela virulenta força ideológica do bolsonarismo? Ao longo de sua existência, a Faculdade de Ciências Humanas, por meio do compromisso ético-político de seus/suas pesquisadores/as, tem dado mostras não apenas de que um conhecimento encarnado e corporificado é possível como necessário.

### **Algumas (in)conclusões**

Sem a pretensão de dar conta de todos os eventos e produções que constituem minha trajetória acadêmica e minha atuação

profissional ao longo desses quase 8 anos de docência na Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, ao apresentar algumas memórias, eventos, reflexões, escritos, mais do que responder à pergunta deleuziana-espinoziana sobre “o que pode o corpo?” (os quais me inspiram no meu cotidiano e me inspiraram na tessitura deste despretenso ensaio) desejei (com)partilhar a experiência e o saber da experiência (BONDÍA, 2002) a partir do meu próprio corpo (NASCIMENTO, 2019).

Em tal exercício autorreflexivo deliberadamente, renunciei a qualquer pretensão de tornar minha trajetória, ou meu lugar de corpo, uma história exemplar. Assim, ao dizer de onde vim e onde estou nesse exato momento, desejei permanecer fiel (coerente?) à proposta de uma produção de conhecimento encarnado, que não separa a escrita da vida (ANZALDÚA, 2000). Nem sempre se trata de um exercício simples (quase sempre não é), pois demanda de nós a coragem de confrontar e contestar os paradigmas estabelecidos e de construir caminhos outros (não apenas em termos epistemológicos, mas também políticos). Nesse percurso, a opção ético-política foi renunciar aos “mapas” em favor de “derivadas”, das “bússolas”, das errâncias (MOSCHETA, FERREIRA, 2020). Contra as certezas dos mapas, cujos caminhos já estão previamente traçados e definidos, a incerteza e imprevisibilidade das derivadas, dos devires, da bússola, da errância. “A bússola, ao contrário do mapa, não aponta o caminho, apenas a direção, exigindo que o trajeto seja atento, negociado, criado e multiplicado na interação dinâmica que o(a) caminhante faz com seu entorno” (MOSCHETA, FERREIRA, 2020, p. 31).

Não seria essa a aposta de um “lugar de corpo” (DUQUE, 2020, 2022)? Tal qual as derivadas, as bússolas e as errâncias, o “lugar de corpo” parece apostar numa noção de corpo imprevisível, indeterminado, aberto à história, ao tempo, às narrativas, às vivências, aos mal-entendidos, as imprevisibilidades e reticências. Não há um lugar prévio. Entre a expectativa de um corpo-esperado para um corpo-presença há sempre um abismo. Quantos de nós já

escutamos a expressão: “Nossa! é você? É bem diferente do que eu imaginava”? Ou “Nossa! Eu fazia outra imagem de você”?

Um lugar de corpo, nos permite o deslocamento de um debate sobre quem tem legitimidade de fala ou não, sobre quem pode falar ou não, e que parece resvalar numa noção de um sujeito unificado e representativo, para um horizonte de corporeidades singulares, incompletas, inacabadas, relacionais, inesperadas, encarnadas, incertas, fronteiriças, mestiças (ANZALDÚA, 2005). Se nem todas(os) têm “a palavra”, todos temos um corpo. O corpo da(o) antropóloga(o), o corpo do professor/a, o corpo da(o) cientista, o corpo da(o) pesquisador/a, o corpo da(o) filha(o), do marido, da esposa, da(o) amiga(o)... Um corpo, múltiplos lugares, múltiplos sentidos, múltiplos arranjos.

Por fim, pensar o corpo, meu corpo/nossos corpos, (e para além dele/s) significa um investimento no reconhecimento da experiência corporal que “nos toca e nos acontece” (BONDÍA, 2002) como possibilidade de (re)conhecimento de quem somos, do que nos tornamos, apostando na capacidade (com)partilhada e localizada de (trans)formação de nós mesmos e dos territórios existenciais que habitamos e produzimos conhecimento.

## Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, p. 704-719, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CSORDAS, Thomas. Embodiment as a paradigm for Anthropology. **Ethos**, v. 18, n. 1, p. 5-47, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DUARTE, Henrique; OLIVEIRA, Esmael Alves de. As representações sociais dos indígenas no jornal O Progresso, no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul. **Tellus (UCDB)**, Campo Grande, v. 20, p. 11-35, 2020.

ESPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DUQUE, Tiago. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, Gilmaro; MBAMDI, Nzinga; DE TRÓI, Marcelo. (Orgs). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. Salvador: Devires, 2020. p. 71-80.

DUQUE, Tiago. “Eu sou bugre”: gênero, sexualidade e diferenças nas fronteiras da/na Universidade. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p.83-108, 2022.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? [1969]. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p.264-298.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, (5), p. 7-41, 1995.

KLEINMAN, Arthur; LOCK, Margaret; DAS, Veena. **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes; 2011.

LEITE JR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume, 2011.

LIMA, Aluísio. Narrativas, montagens e imagens no método de pesquisa com coisas frágeis: as metamorfoses de uma pesquisa produzida desde as margens. In: SATHLER, Conrado; OLIVEIRA, Esmael Alves de. **Intervenções psicossociais**: percorrendo territórios de saúde, trabalho e cidadania. Salvador: Editora Devires, 2023. p. 26-55.

LOPES, Moises *et al.* Reflexões em Torno da Saúde da População LGBT: Cruzando Temas, Problemas e Perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura - REBEH**, v. 3, p. 7-18, 2021.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: Raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MESQUITA, Daniella Chagas; OLIVEIRA, Esmael Alves. (Des)construção corporal trans e o saber biomédico: Reflexões sobre (in)compreensões, equívocos e sentidos corporais. **Revista Debates Insubmissos**, v. 4, p. 90-115, 2021.

MESQUITA, Daniella Chagas; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Feminilidades e transgressões em um corpo que gira: Uma análise pós-estruturalista da produção científica acerca da Pombagira. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, p. 34-49, 2020.

MOSCHETA, Murilo. S.; FERREIRA, Rodrigo Ramires. Falha, fratura, queda e perda: pesquisar com métodos vulneráveis. In: MOSCHETA, Murilo. S.; SOUZA, Laura V.; RASERA, Emerson F. (Orgs.). **A dimensão política do pesquisar no cotidiano**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020. p. 19-39.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, 62(2), p. 459 – 484, 2019.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. **Diálogos contemporâneos sobre corpo(s), sujeito(s) e saúde**: perspectivas cruzadas. Salvador-BA: Segundo Selo, 2022.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; DUQUE, Tiago; COSTA, Patrícia Rosalba. Dos baphos babadeiros de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de gênero e diversidade**, Salvador, v. 8, p. 6-12, 2022.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos; SILVA, Marcos Aurélio da. “Coronacrise”: reflexões sobre alguns efeitos necropolíticos de/em uma pandemia e os desafios para as Ciências Humanas e Sociais em Saúde. **TOMO (UFS)**, Aracajú, v. 39, p. 19-44, 2021.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. et al. Inquietações sobre Educação e Democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 207-228, 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. “O pharmakon e a vida ou a vida pharmakon?”: algumas reflexões sobre narrativas de consumo de psicofármacos no contexto universitário. **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 7, p. 11-26, 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos. Sobre Práticas de Medicalização e “Loucura”: Algumas Reflexões (In)disciplinadas. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 12, p. 101-113, 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; ARAUJO, Jow. Marcas necropolíticas sobre corpos dissidentes em Mato Grosso do Sul (MS). **Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 7, p. 295-306, 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos; NASCIMENTO, Letícia Carolina do. “Laerte-se” E “Tomboy”: Convites às experimentações de si. **Ambivalências**, v. 7, p. 109-126, 2019.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. **“Qualquer semelhança não é mera coincidência”**: o HIV/AIDS no cinema de Moçambique. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. **Nas fronteiras da sexualidade**: uma análise sobre os processos de construção e apropriação do espaço em boates GLS do centro da cidade de Manaus. Dissertação de mestrado. Programa de

Pós-Graduação em Antropologia Social. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROSA, Marcelo Victor da *et al.* Sexualidade e violência: análise a partir de uma Parada da Diversidade em Campo Grande-MS. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 25, p. 1-32, 2022.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: O homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (Orgs). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im) pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.

TIVIROLI, Jéssica; OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos. Entre itinações: percorrendo os territórios da saúde indígena Kaiowá e Guarani em Dourados, MS. **Simbiótica**, Vitória, v. 9, p. 1-19, 2022.

VICTORA, Ceres Gomes. Sofrimento Social e a Corporificação do Mundo. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 3-13, 2011.





No matiz de luzes e sombras quase sempre encontramos a diversidade e nos faz compreender o outro e a si mesmo.

Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD.

(Acervo Pessoal Profa. Lisandra Pereira Lamoso)

## Capítulo 9

# O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA UFGD: ORIGEM, AVANÇOS E DESAFIOS

André Luiz Faisting<sup>1</sup>

Rodolfo Arruda Leite de Barros<sup>2</sup>

### Introdução

A região da Grande Dourados é formada por diversos povos, línguas e costumes. Além de estar situada em uma região de fronteira com outros países, a região abriga uma das maiores populações indígenas do Brasil e conta também com um número significativo de assentamentos rurais e populações remanescentes de quilombos que, juntamente com as populações tradicionais e trabalhadores urbanos, criam situações de conflitos sociais, políticos e econômicos<sup>3</sup>.

Ciente desse contexto, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) já apontava em seu projeto de criação a

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar, professor dos cursos de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD, e coordenador do PPGS/UFGD entre 2015 e 2017. E-mail: andrefaisting@ufgd.edu.br

<sup>2</sup>Doutor em Ciências Sociais pela UNESP, professor dos cursos de Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD, e coordenador do PPGS/UFGD entre 2019 e 2021. ORCID: 0000-0003-3594-6907. E-mail: rodolfoarros@ufgd.edu.br

<sup>3</sup>De acordo com o IBGE, a população estimada de Dourados em 2021 é de 227.990 habitantes, a segunda maior população do Estado de Mato Grosso do Sul. A região da Grande Dourados congrega um total de 12 municípios, tendo uma população de 838.000 habitantes, estimada em 2018.

ampliação de seu impacto na região a partir, sobretudo, das políticas de inclusão dos segmentos mais excluídos e vulneráveis da região como os povos indígenas e os trabalhadores do campo. Além disso, para atender aos anseios regionais, e visando ao desenvolvimento sustentável, o projeto de criação da UFGD também apresentava vocações como responsabilidade cidadã e social, estudos de preservação dos recursos naturais e biodiversidade, aplicação do conhecimento científico e tecnológico para exploração do potencial econômico da região, entre outros.

Foi dentro desse contexto de desafios que a criação da UFGD representou não apenas uma resposta às demandas locais, mas a busca de um salto qualitativo no campo da pesquisa e do ensino para o sul do estado de Mato Grosso do Sul<sup>4</sup>. Assim, desde que foi criada, em 2005, a UFGD continua persistente na busca por consolidar o ensino superior no Estado, e essa atitude se manifestou também na área Ciências Sociais, cuja graduação iniciou suas atividades juntamente com a UFGD, em 2006.

Alguns anos depois, em 2009, o grupo de docentes do referido curso elaborou e enviou ao Comitê de Sociologia da CAPES a proposta de Mestrado em Ciências Sociais. Na ocasião, a proposta não foi aprovada, entre outras razões, pela dificuldade em articular num mesmo projeto as três áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Assim, após amadurecimento nos anos seguintes, foram encaminhadas duas propostas de mestrado, uma em Antropologia e outra em Sociologia Política. Ambas foram aprovadas e, em 2013, deu-se início as atividades do Mestrado em Sociologia da UFGD. No que se refere à proposta original do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pretendeu-se dar conta das questões emergentes em âmbito local e sua inserção em âmbito nacional e internacional.

---

<sup>4</sup>O número de cursos de graduação ofertados pela instituição saltou de 12, em 2005, para 33 cursos para o vestibular de 2023, além de dois cursos específicos de Licenciatura (Letra-Libras EAD e Licenciatura em Educação do Campo).

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a importância do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Para tanto, apresentará brevemente os objetivos e o desenvolvimento do Programa em seus 10 anos de existência, seu público-alvo, o perfil dos egressos e a inserção regional, bem como alguns dos desafios atuais em virtude do contexto adverso dos últimos anos que afetou o sistema de ensino superior público no Brasil, em especial a pesquisa e a pós-graduação.

### **Objetivos e Desenvolvimento do PPGS/UFGD**

Em um contexto marcado por inúmeros retrocessos sociais, especialmente no que se refere às ameaças ao paradigma contemporâneo dos direitos humanos, à educação e ao conhecimento científico, o Programa de Pós-Graduação em Sociologia apresenta um grande potencial para a formação de recursos humanos qualificados para produzir análises e reflexões sobre as inúmeras formas de dominação, violência e discriminação que marcam a sociedade brasileira e, em especial, a região na qual a UFGD está inserida. Em um plano mais regional, o PPGS/UFGD encontra-se em uma posição estratégica, com um lastro geográfico, cultural, social e político com forte presença de populações indígenas, sem-terra, quilombolas, pequenos proprietários e de fronteira internacional. Esses diferentes territórios, caracterizados pela presença de comunidades diversas, coexistem com as grandes propriedades rurais, o que acaba, por vezes, resultando em conflitos sociais que precisam ser estudados e compreendidos.

Nesse sentido, entre os princípios que fundamentaram a criação e o desenvolvimento do PPGS/UFGD destacam-se os seguintes: compromisso com as pesquisas que possibilitem refletir criticamente sobre os dilemas sociais, políticos, econômicos e culturais; rigor científico e ético em relação aos grupos sociais estudados; respeito à diversidade social, étnica, de gênero, cultural e de classes sociais; efetivação de redes de pesquisa interinstitucionais nacionais e internacionais voltadas a pensar a

realidade de atores sociais em condições de vulnerabilidade social; pesquisas com ênfase na interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade; valorização da universidade pública, gratuita e de qualidade.

No que se refere aos principais objetivos do PPGS/UFGD, destacam-se os seguintes: formação de profissionais especializados em análise sociológica da realidade local, nacional e transnacional, aptos ao desempenho de funções de coleta e armazenamento de dados sociais, bem como na análise e interpretação dos mesmos; capacitação para atuação ética, social e politicamente comprometida em espaços de ensino em nível superior, bem como para o desenvolvimento de atividades em institutos de pesquisa e em outras instituições ligadas à sociedade civil, como cooperativas, organizações comunitárias, ONGs, sindicatos etc.

Tendo como referência esses diferentes princípios e objetivos, desde que iniciou suas atividades, há 10 anos, as(os) docentes do PPGS/UFGD vêm aprimorando sua produção acadêmica e ampliando a participação em projetos coletivos, promovendo uma intensa circulação em diversos centros nacionais e internacionais de produção científica, o que permitiu intensificar o diálogo com importantes instituições de ensino e pesquisa. A aposta na produção de projetos de pesquisas próprios das(os) docentes (muitas delas financiadas por agências de fomento nacionais e estaduais), e o intercâmbio com outras instituições tem sido algumas das atividades que tem contribuído para a consolidação do Programa. Internamente, o PPGS/UFGD também vem estreitando os laços com outros programas da UFGD, especialmente os da Faculdade de Ciências Humanas, quais sejam: Mestrado em Antropologia, Mestrado em Psicologia, Mestrado e Doutorado em História, e Mestrado e Doutorado em Geografia.

Atualmente o PPGS/UFGD conta com 14 docentes <sup>5</sup> que desenvolvem projetos articulados às duas linhas de pesquisa do

---

<sup>5</sup> Na última avaliação quadrienal a Capes considerou que a titulação das(os) docentes está adequada às exigências da área de Sociologia, sendo que a titulação

programa, quais sejam, “Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais” e “Processos de Dominação e Disputas Políticas e Sociais”. As duas linhas de pesquisa estão estruturadas a partir da área de concentração em “Sociologia”, cujo arcabouço teórico e metodológico está assim definido:

O Programa busca sua vocação no enfrentamento dos desafios da formação sócio-política e econômica da região, que se caracterizam tanto pela diversidade de sua formação étnico-cultural como pelas peculiaridades de sua universalização tardia das políticas públicas devido ao poder local tradicionalmente rural. Sob esse conjunto traços estruturais se privilegiam os conflitos contemporâneos que envolvem a sociedade civil e o Estado em suas diferentes manifestações.

No que se refere aos objetivos e à abrangência das duas linhas de pesquisa do PPGS/UFGD, as mesmas estão assim descritas:

#### **Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais**

A dinâmica da sociedade contemporânea é marcada por desigualdades e conflitos que apontam para a superação de um paradigma de igualdade marcadamente econômico, por outro que incorpore a diversidade e as diferenças. Este novo paradigma se expressa na demanda de grupos de mulheres, LGBTQI+, negros, indígenas, por políticas públicas e na construção de uma educação em direitos humanos que incorpore as discussões de gênero, raça e etnia. Neste contexto, colocam-se novos desafios teóricos e metodológicos para as pesquisas sociopolíticas sobre relações de gênero, raça, classe, etnia, novas formas de sociabilidade marcadas pela violência, tanto no campo como na cidade. Também é alvo de investigação uma noção de direitos humanos que leve em conta as demandas por reconhecimento na busca do fortalecimento do exercício da cidadania e da emancipação social. Serão incluídos nessa linha os estudos e pesquisas sobre os desafios que a inclusão social impõe à cidadania tanto no campo quanto na cidade. Neste sentido, o estudo empírico de

---

de doutorado das(os) docentes está acima dos cinco anos com experiência consolidada de orientação.

agrupamentos sociais como assentados, movimento negro, mulheres no campo, quilombolas, vítimas de violência, dentre outros serão objetos das reflexões desta linha.

### **Processos de Dominação e Disputas Políticas e Sociais**

Essa linha desenvolve pesquisas sobre as dimensões política e social da realidade local, nacional e mundial. Para tanto, busca-se ressaltar as diversas formas de conflitos gerados pela sociedade capitalista, inclusive cultural e econômico, e os desafios colocados pelos antagonismos nascidos do processo de acumulação do capital. Os temas de interesses são agregados nos seguintes eixos: Estado, democracia e políticas públicas; processos políticos e sociais na América Latina; mundo do trabalho, movimentos e classes sociais; processo de acumulação, hegemonia e alteridade.

No que se refere à estrutura curricular do PPGS/UFGD, a mesma é formada por disciplinas obrigatórias, com ênfase na formação sociológica clássica e contemporânea, e disciplinas de metodologia, com foco no conhecimento de diferentes técnicas de pesquisas no campo das Ciências Sociais. Além dessas disciplinas, as(os) mestrandas(os) também devem cursar disciplinas optativas articuladas às linhas de pesquisa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de seus projetos. Nesse aspecto, a última avaliação quadrienal também entendeu como equitativa e adequada a relação entre as disciplinas optativas e as linhas de pesquisa, e considerou as disciplinas obrigatórias atualizadas e bem definidas <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Além das disciplinas obrigatórias (Teoria Sociológica Clássica, Teoria Sociológica Contemporânea, Metodologia da Pesquisa Social, Seminários de Pesquisa), o PPGS/UFGD oferece as seguintes disciplinas optativas: Movimentos Sociais e Participação Política, Violência, Justiça e Direitos Humanos no Brasil, Estado e Políticas Públicas, Pensamento Social e Político Brasileiro, Gênero, Poder e Violência, Raça, Etnicidade e Diversidade, Pensamento Político Latino-Americano, Sociedade, Organização e Trabalho, Educação e Conflitos Sociais, Sociedade e Estado no Brasil, Reordenação Agrária e os Novos Processos Produtivos, Sociabilidade das Relações Campo e Cidade, Poder e Classes Subalternas, Tópicos Especiais em Sociologia I, Tópicos Especiais em Sociologia II.

Apesar da avaliação positiva, essa estrutura curricular apresenta desafios quando se considera o perfil heterogêneo das(os) mestrandas(os) que ingressam no PPGS/UFGD, e são oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Assim, tem sido uma tarefa constante do Programa articular uma formação sólida e adequada na área de Sociologia às temáticas constantes das linhas de pesquisa, bem como ao diálogo e à trans/interdisciplinaridade das áreas afins, conciliando essas ações com as crescentes exigências dos órgãos avaliativos da pesquisa e pós-graduação no Brasil. Essa tarefa se torna especialmente desafiadora levando-se em consideração que muitas vezes os critérios e valores estruturantes do sistema avaliativo nacional nem sempre dão conta de contemplar esses elementos específicos de conjuntura local/regional de cada Programa.

Desde que iniciou suas atividades, foram concluídas e defendidas 88 dissertações de mestrado no âmbito do PPGS/UFGD. Na última avaliação quadrienal do programa, em 2021, as dissertações foram classificadas como muito boas, com mais de 85% das dissertações bem enquadradas nas linhas de pesquisa do Programa. Além disso, 17,3% das dissertações resultaram em publicações. Em uma análise dos títulos das dissertações defendidas nesse período chegou-se ao seguinte resultado quanto às temáticas abordadas nas pesquisas de mestrado:

<b>TEMAS DESENVOLVIDOS NAS DISSERTAÇÕES (2015 – 2022)</b>	<b>TOTAL</b>
Relações de Gênero e Sexualidade	17
Capitalismo, Política e Democracia	16
Reforma Agrária, Assentamentos Rurais e Luta pela Terra	14
Ações Afirmativas e Educação Étnicorracial	11
Questões Indígenas (educação, trabalho e violência)	09
Outras Políticas Públicas	08
Questões de Fronteira (trabalho, crime e violência)	06
Relações de Trabalho	03
Religião e Política	02
Sistema de Justiça e Violência	02
<b>Total</b>	<b>88</b>

Observa-se que o tema mais trabalhado nas dissertações defendidas no PPGS/UFGD desde sua criação foi o relativo às relações de gênero e sexualidade, especialmente os temas relacionados à violência doméstica e às políticas públicas direcionadas às mulheres. Em seguida, os assuntos mais recorrentes nas dissertações abordaram as temáticas da democracia, da política e do capitalismo, com ênfase em trabalhos empíricos sobre participação e representação política, movimentos sociais e sindicais, além de trabalhos com reflexões teóricas acerca da democracia e do capitalismo. Outros temas recorrentes trataram da reforma agrária, dos assentamentos rurais e dos movimentos sociais de luta pela terra, bem como sobre ações afirmativas, em especial voltadas para o ensino superior e relacionadas às questões étnico-raciais.

Da mesma forma, destacam-se as pesquisas que abordaram as questões relacionadas aos povos indígenas e às regiões de fronteira, ambas com diversos recortes (trabalho, educação, crime e violência) e com pesquisas de campo realizadas na região da Grande Dourados, região fortemente marcada tanto pela presença dos povos indígenas quanto pela proximidade com a fronteira internacional. Além desses temas mais recorrentes, houve também pesquisas sobre outras políticas públicas direcionadas às pessoas idosas e à juventude, entre outras, bem como sobre relações de trabalho, religiões, sistema de justiça e violência, algumas delas articuladas à temática da educação em direitos humanos.

No que se refere aos recursos disponibilizados para o desenvolvimento das pesquisas, destaca-se a existência de vários núcleos e laboratórios vinculados à Faculdade de Ciências Humanas (FCH). O curso de Ciências Sociais conta com o Núcleo de Estudos em Ciências Sociais (NECSO)<sup>7</sup> que agrega quatro

---

<sup>7</sup> O NECSO é um núcleo acadêmico e científico que tem como objetivo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Sociologia, Ciência Política, Antropologia e em seus campos interdisciplinares. Foi criado com o intuito de congrega pesquisadores a fim de canalizar esforços para o desenvolvimento do campo das Ciências Sociais na UFGD.

laboratórios que estão sob a coordenação de docentes do Programa, quais sejam: Laboratório de Estudos de Fronteira (LEF), Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre América Latina (LIAL), Laboratório de Arqueologia (ETNOLAB) e Laboratório de Estudos sobre Democracia e Marxismo (LEDEMA).

O PPGS/UFGD também está vinculado ao Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira (NEEF)<sup>8</sup>, espaço integrado por laboratórios de diversos programas de pós-graduação da UFGD e voltados ao estudo das diversas dimensões da fronteira. Neste espaço se encontra o Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre Direitos, Diversidades e Diferenças na Fronteira (LADIF), que integra docentes da Sociologia e da Antropologia em um diálogo interdisciplinar acerca das questões de fronteira. Alguns docentes e discentes do PPGS/UFGD também participam de outros laboratórios do NEEF, e o Programa conta ainda com o Centro de Documentação Regional (CDR), órgão ligado diretamente à Faculdade de Ciências Humanas da UFGD que dispõe de um grande acervo com documentos históricos sobre a região.

### **Público-alvo, perfil dos egressos e inserção regional**

No que se refere ao público-alvo do PPGS/UFGD, ressalta-se que até o final da década passada havia no Estado de Mato Grosso do Sul apenas um pequeno número de cientistas sociais formados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. Contudo, a partir de 2010 a UFGD também passou a formar bacharéis em Ciências Sociais com potencial para ingressarem no Mestrado em Sociologia. Além disso, a UFGD também formou, em 2012, uma turma especial de Licenciatura em

---

<sup>8</sup> O NEEF iniciou suas atividades em 2015, oferecendo infra-estrutura de apoio à pesquisa para os programas de pós-graduação em Antropologia, Sociologia, História, Geografia, Psicologia, Letras e Educação. Trata-se de um subprojeto integrante do Projeto Institucional de Implantação de infra-estrutura para o Desenvolvimento de Pesquisas e Estudos Estratégicos em Regiões de Fronteira, financiado pela FINEP.

Ciências Sociais pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), tendo vários egressos desse curso ingressado no PPGS/UFGD.

Além dos cientistas sociais formados pela UFGD e pela UFMS (campus de Campo Grande), nos últimos anos novos cursos de Ciências Sociais foram criados em outras regiões do Estado, (Naviraí/UFMS, Amambaí/UEMS e Paranaíba/UEMS), cujos formandos também passaram a se constituir em público-alvo do PPGS/UFGD.

Além desses cinco cursos de graduação Ciências Sociais do Mato Grosso do Sul, que juntos formam mais de uma centena de cientistas sociais aptos a ingressarem no Mestrado em Sociologia da UFGD, a abrangência geográfica da demanda que tem chegado ao PPGS/UFGD, desde sua primeira seleção, espalha-se por todas as regiões de Mato Grosso do Sul e também por outros Estados próximos como Paraná, Mato Grosso e São Paulo. Nos últimos anos, estudantes de outros Estados mais distantes também têm ingressado no Programa e há, ainda, esforços das(os) docentes no intuito de estreitar vínculos com docentes de universidades do Paraguai, Uruguai e Argentina, criando, assim, condições para ingresso de discentes estrangeiros no Programa.

Mesmo considerando a existência e a importância do público-alvo constituído de pessoas formadas em Ciências Sociais, ressalta-se a procura e o ingresso no Programa de pessoas advindas de áreas afins às Ciências Sociais, como Ciências Econômicas, Direito, Filosofia, Teologia, Jornalismo, Pedagogia, Serviço Social, Administração, História, Psicologia e Relações Internacionais. Tal diversidade de formação em nível de graduação acaba por conferir ao PPGS/UFGD uma composição transdisciplinar que fortalece e revitaliza o próprio campo da Sociologia.

Considerando essa diversidade de formação na graduação de ingressantes no Programa, é importante ressaltar o perfil profissional almejado, ou seja, o objetivo é que a(o) Mestre em Sociologia formada(o) pelo PPGS/UFGD esteja apta(o) para o exercício docente em nível superior ou médio, para atividades de

pesquisa vinculadas a órgãos federais, estaduais e municipais, bem como em instituições da sociedade civil como cooperativas, organizações comunitárias, ONG's e sindicatos.

Com esse perfil o egresso do PPGS/UFGD deve estar capacitado para coordenar, desenvolver ou participar de pesquisas na área de Sociologia, com domínio das abordagens clássicas e contemporâneas, tanto no campo teórico quanto metodológico. Além disso, deve estar apto para realizar trabalhos de planejamento, assessoramentos ou consultoria na área da Sociologia para diferentes instituições públicas ou privadas, atuar nas atividades de ensino em nível superior, fomentar o desenvolvimento de teorias aptas a enfrentar os problemas sociais contemporâneos, em níveis local, nacional e transnacional.

Sobre a inserção regional do PPGS/UFGD destaca-se, inicialmente, que na última década o país enfrentou o desafio da interiorização do ensino superior. No que se refere à graduação em Ciências Sociais, esse processo foi mais intenso e atualmente Mato Grosso do Sul conta com cinco cursos de graduação, conforme mencionado anteriormente. Contudo, no que se refere à pós-graduação esta interiorização ainda não se consolidou, sendo o Mestrado em Sociologia o único dessa área de conhecimento no Estado e um dos únicos da região Centro-Oeste.

Nesse sentido, o PPGS/UFGD não apenas foi o primeiro Mestrado em Sociologia do Estado e da região, mas assumiu o compromisso de contribuir para a consolidação desse processo de interiorização da pós-graduação nessa área de conhecimento. Em virtude desse projeto de interiorização, ressalta-se o potencial das pesquisas que, partindo das singularidades locais e regionais, contribuem com o avanço do conhecimento científico em termos mais gerais. Ou seja, um movimento onde o domínio racional da teoria sociológica possa promover uma desnaturalização da realidade local observada, e que a sistematização da observação empírica local possa problematizar novas questões analíticas que impulsionem o avanço da teoria sociológica em um sentido mais amplo.

Além da produção acadêmica sobre a realidade local, destaca-se também a importância do PPGS/UFGD no que se refere à inserção e ao compromisso social com a região na qual está situado. Nesse sentido, desde o início o Programa participa, por meio de seus docentes e discentes, das diversas mobilizações sociais em prol da melhoria das políticas públicas no campo e na cidade, bem como dos projetos de ensino e de extensão articulados à inclusão social de segmentos histórica e socialmente mais excluídos e vulneráveis. É o caso, por exemplo, das parcerias estabelecidas com os cursos de especialização do Programa Nacional e Educação na Reforma Agrária (PRONERA) patrocinados pela UFGD (Projovem do Campo, Estudos de Gênero e Interculturalidade e Residência Agrária), bem como das parcerias com os projetos de extensão desenvolvidos nas aldeias indígenas de Dourados e com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB/UFGD) na promoção de várias edições dos Seminários “Racismo e Antirracismo”, voltados principalmente à comunidade externa.

Nessa mesma linha da inserção e do compromisso com as demandas sociais da região, destaca-se a interface do PPGS/UFGD com a Educação Básica, com ênfase para a participação das(os) docentes do Programa nos projetos de ensino como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (PRP), ambos programas de formação de professores que visam oferecer uma formação complementar às(aos) estudantes de licenciatura.

Como esses programas articulam ensino, pesquisa e extensão, a ênfase na pesquisa e no diagnóstico da educação, de formal geral, e do ensino de Sociologia, de forma particular, permite um diálogo com as linhas de pesquisa do PPGS/UFGD. Ressalta-se que várias(os) estudantes do Curso de Ciências Sociais da UFGD ingressaram no PPGS/UFGD com projetos de pesquisa oriundos de suas experiências como bolsistas do PIBID.

## Desafios, avaliação e panorama futuro do PPGS/UFGD

Nesse tópico apresentaremos uma síntese do panorama e dos principais desafios enfrentados pelo PPGS/UFGD nos últimos anos, marcado por um contexto social e político adverso que afetou todo o sistema público de educação superior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

Partindo da percepção de que não apenas elementos internos ao Programa interferem em seu desenvolvimento, mas que é fundamental a compreensão de como a conjuntura nacional afetou o desenvolvimento do PPGS/UFGD, é importante discorrer sobre os desafios enfrentados pela Sociologia em nível nacional para compreender a trajetória local/regional do Programa. Nesse sentido, desde a crise política desencadeada em 2016 pelo afastamento de uma presidenta legitimamente eleita, passando pela eleição, em 2018, de um presidente com características antidemocráticas e negacionistas, vários processos e dinâmicas determinaram um cenário bastante adverso ao desenvolvimento das pesquisas e da produção de conhecimento científico em todas as áreas, em especial para as Ciências Sociais.

Essa figuração política recente significou um período de intensificação de ataques às conquistas democráticas, às políticas públicas de ensino superior público e à pesquisa em nível de pós-graduação. Embora esses ataques tenham ocorrido em diferentes esferas e em momentos distintos<sup>9</sup>, em conjunto eles convergiram para a estruturação de um cenário hostil e de precarização da pesquisa e da ciência no Brasil. Podemos citar, dentre outros, interferências na autonomia das universidades federais, cortes orçamentários e sucateamento das estruturas das instituições de ensino superior, redução, retirada ou bloqueio das bolsas de estudo, interferências no sistema nacional de avaliação da pesquisa

---

<sup>9</sup> Importante frisar que o período da Pandemia de Covid-19 não pode ser desconsiderado nesse contexto, pois se caracteriza como um dos acontecimentos mais dramáticos dos últimos anos.

e da pós-graduação, interferências em editais do CNPq e CAPES, políticas e reformas educacionais que restringiram o campo de atuação das Ciências Sociais.

As políticas de precarização e sucateamento do ensino superior público, da pesquisa e da pós-graduação também ocorreram por via do aparelhamento de instituições como a CAPES e colocaram em risco o próprio Sistema de Avaliação da Pós-Graduação e da Pesquisa no Brasil, conquistada nos anos anteriores. Diversas entidades acadêmicas e científicas (SBPC, ANPOCS, SBS, ABA) assinaram uma carta em defesa da pós-graduação no país em novembro de 2021, expressando preocupação com a realização da avaliação quadrienal 2017 – 2020 uma vez que a CAPES estava modificando seus quadros institucionais, alterando as diretrizes e lançando incertezas sobre o processo avaliativo em andamento.

Esse período ficou conhecido como “crise da pós-graduação”, caracterizada tanto pela redução de recursos quanto pelas mudanças dos instrumentos institucionais de avaliação. Esse cenário também foi marcado por iniciativas no sentido de encontrar alternativas à existência e à permanência dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais no Brasil.

No que se refere aos indicadores de avaliação do PPGS/UFGD, destaca-se que em 2019, durante a realização do Seminário de Meio Termo do Comitê de Sociologia da Capes, foram apresentados e debatidos novos critérios e mecanismos de acompanhamento e avaliação da pesquisa e pós-graduação no país.<sup>10</sup> Nesse evento foi discutida a elaboração de uma nova “Ficha de Avaliação” e, dentre as alterações propostas, destacamos o aprimoramento na integração entre os índices quantitativos e qualitativos de avaliação, buscando uma melhor articulação entre a proposta do

---

<sup>10</sup> Nesse encontro o PPGS/UFGD integrou o grupo dos programas com notas 03 e 04, que debateram os principais desafios em comum enfrentados pelos programas em processo de consolidação e que cumprem um papel de descentralização/interiorização da produção de conhecimento e pesquisa.

programa, as linhas, grupos e projetos de pesquisa e os componentes curriculares. Além disso, foi proposto mudanças na avaliação da produção de livros e, pela primeira vez, se realizou uma análise por amostragem na qual cada Programa apresentou os livros mais significativos produzidos durante o quadriênio.

Em síntese, mesmo diante de um contexto político adverso e das mudanças nos instrumentos de avaliação da pesquisa e da pós-graduação no país, o PPGS/UFGD manteve seu compromisso com a pesquisa e com as questões regionais, obtendo melhoria na última avaliação quadrienal, na qual elevou sua nota de 03 para 04, o que permitiu a elaboração e o encaminhamento, em novembro de 2022, de um novo APCN com a proposta de Doutorado em Sociologia. Tal proposta foi estruturada a partir do trabalho desenvolvido no Mestrado em Sociologia em seus 10 anos de existência. Além disso, contou com novos credenciamentos e com uma política contínua de planejamento e de autoavaliação.

### **Considerações finais**

Esse capítulo pretendeu apresentar a importância do PPGS/UFGD como o único programa de pós-graduação em Sociologia do estado de Mato Grosso do Sul, refletindo sobre sua origem, desenvolvimento, desafios e perspectivas futuras. Como se evidenciou ao longo do texto, o Programa apresenta um perfil diversificado e cumpre um importante papel na descentralização e na interiorização da produção do conhecimento científico e da Pós-Graduação no país.

Para tanto, destacamos o impacto do PPGS/UFGD na região, sua dinâmica de funcionamento, a estrutura e os recursos disponíveis para o desenvolvimento das pesquisas. Refletimos, ainda, sobre o perfil dos egressos, sobre as temáticas mais recorrentes nas dissertações defendidas, bem como sobre os desafios e as perspectivas futuras que se configuram atualmente no Programa.

Concluimos, assim, que trajetória do PPGS/UFGD aponta para um importante papel desempenhado na região, garantindo sua permanência mesmo diante dos inúmeros desafios internos e externos vivenciados nos últimos anos. Além disso, continua planejando seus próximos passos com o encaminhamento da proposta de Doutorado em Sociologia, o que contribuirá ainda mais para a consolidação do Programa no Estado e na região. Vida longa ao PPGS/UFGD!

## Referências

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). **Documento de Área – Área 34 – Sociologia** – Coordenador Marcelo Rosa. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/sociologia-pdf> Acesso em: 09/01/2023.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). **Fichas de Avaliação – Área 34 – Sociologia** – Coordenador Marcelo Rosa, DF: CAPES, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHASOCIOLOGIA\\_def.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHASOCIOLOGIA_def.pdf) Acesso em: 09/01/2023.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). **Relatório do Seminário de Meio Termo**, DF: CAPES, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy\\_of\\_REL\\_MEIO\\_TERMO\\_SOCIOLOGIA.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_REL_MEIO_TERMO_SOCIOLOGIA.pdf) Acesso em: 09/01/2023.





Com sentidos inibidos restaram a audição e o olhar, o toque negado não restringiu o afeto, acostumados, mas não convencidos, o olhar e o sorriso instigavam o futuro, o resgate do acolhimento na forma de abraço. Reunião da FCH.

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 10

### LEITURAS GLOBAIS, DESAFIOS LOCAIS: O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Conrado Neves Sathler<sup>1</sup>  
Maria de Lourdes Dutra<sup>2</sup>

#### Introdução

Criado em 2015 e com o início das aulas da primeira turma em março de 2016, o Programa de Pós-graduação em Psicologia representa uma conquista para a Faculdade de Ciências Humanas (FCH), para a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a Psicologia e para o estado de Mato Grosso do Sul. O curso de Mestrado teve um início auspicioso, com professoras(es) e estudantes entusiasmadas(os) e certas(os) de que uma bela história tinha ali seu início.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Professor da Graduação em Psicologia, da Residência Multiprofissional em Saúde e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e de Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0003-0091-1042 Contato: conradosathler@ufgd.edu.br

<sup>2</sup> Psicóloga. Doutora em Saúde Coletiva (Unifesp). Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com atuação nos cursos de Graduação em Psicologia e Nutrição, na Residência Multiprofissional em Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. ORCID: 0000-0003-3845-7914. Contato: mlourdes.dutra1@gmail.com

A construção da APCN – Avaliação de Propostas de Cursos Novos – foi um processo trabalhoso. Havíamos construído, um ano antes, um ensaio. Mas o grupo de docentes proponentes decidiu amadurecer mais um ano, construindo a revisão necessária para nossa maior segurança político-pedagógica em encaminhá-la.

A construção de um Programa de Pós-graduação implica em compromissos e nossa intenção era atender, especialmente, ao território local, pois essa é a vocação e a missão da Universidade na qual trabalhamos. Além disso, o mote *problemas locais – soluções globais* era uma perspectiva que nos afetava. Assim, a construção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia precisava manter diálogos permanentes com o território local e com as produções científicas nacionais e internacionais de nossos campos de trabalho.

O território no qual nos inserimos possui peculiaridades muito distintas. Ao afirmar isso, traremos uma compreensão do que este pensar a territorialidade nos provocou. A Universidade Federal da Grande Dourados foi criada ao desmembrar o *Campus* Universitário de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A história, no entanto, remonta a 1971, quando se instala em Dourados um Centro Pedagógico da Universidade Estadual de Mato Grosso.

Dourados é um polo regional. A cidade agrega serviços e agências administrativas dos governos estadual e federal de várias áreas: Educação – com destaque para as universidades públicas estadual e federal e duas particulares – e um *campus* do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; e entre as agências e serviços constam: Saúde, Comércio, Saneamento, Agronomia, Justiça, Receita e Segurança Pública, entre outros. Assim, Dourados atende o sul do estado de Mato Grosso do Sul, com mais de trinta municípios que se estendem até as divisas com o Paraguai e com os estados de São Paulo e Paraná.

A divisa com o Paraguai, fronteira seca em boa extensão, constitui uma condição ímpar com cidades gêmeas e populações em trânsito constante. Designamos cidades gêmeas as que são contínuas e cujas fronteiras nacionais são demarcações simbólicas.

Assim, encontramos famílias com parte de seus membros em um lado da fronteira e parte do outro lado, mas a distância entre elas é de algumas centenas de metros. Existem ruas que atravessam a fronteira e serviços comerciais, por exemplo, com matriz em um país e “filial” no outro país sem que suas lojas distem 500 metros uma da outra.

Evidentemente, essa proximidade provoca intercâmbios inesperados. Habitantes de um outro lado da fronteira buscam atendimento médico ora em um país ora em outro. Os casamentos se realizam em um país e o registro cartorial em outro e cada nubente vem de um lado da fronteira. As rádios e televisões não se limitam às suas sedes nacionais e até as campanhas eleitorais escapam das fronteiras. Enfim, há uma porosidade que permite que tudo se misture.

A complexidade histórica se reafirma a todo momento: antes da instalação colonial das fronteiras nacionais, noção que não faz parte do repertório conceitual indígena, este território era Guarani. Do ponto de vista não colonial, é Guarani. Há populações Guarani e Guarani-Kaiowá nos dois países, mas antes de se identificarem como brasileiros ou paraguaios são Guarani. A língua Guarani é falada pelos indígenas, porém é também uma das línguas oficiais do Paraguai, logo há falantes não indígenas e há também outros usos da língua: há placas, nomes de ruas e de comércios, comprovantes de compras e propagandas. A língua Guarani foi transformada em língua escrita pelo colonizador e desta forma – escrita regular com normas gramaticais – é ensinada nas escolas paraguaias.

Esse é um dos motivos de haver diferenças na língua falada pelos paraguaios – indígenas e não indígenas – que aprendem a língua nas escolas, com a língua dos indígenas que aprendem a língua Guarani nas aldeias brasileiras. As diferenças linguísticas não resultam em impossibilidade de compreensão entre os falantes de um ou outro lugar.

O território fronteiriço contém muitas outras condições que exigem deslocamentos, flexibilizações e negociações simbólicas e relacionais. Por vezes, as alterações necessárias para uma

convivência compreensiva exigem aprendizagens significativas, radicais. Entretanto, a postura colonizadora funciona como produtora de fronteiras abissais, isso significa que apenas o colonizado precisa adequar-se, aprender algo ou subordinar-se e essa aprendizagem é sob ameaça de aniquilamento e de violência constante (FANON, 2005), a postura contrária é a convivência intercultural que pede negociações e aprendizagens de lado a lado, sem haver um alvo predeterminado a ser alcançado.

A colonização europeia moderna forçou a universalização do capitalismo, do monoteísmo e da racionalidade científica como princípios inegociáveis. A cosmovisão Guarani representa, em todos os níveis, uma alteridade radical. Por exemplo: a noção de riqueza e pobreza Guarani constitui diferenças. O olhar colonizador quando avalia a condição de vida Guarani pensa imediatamente em pobreza. Aqui é preciso diferenciar as noções de riqueza e pobreza das imposições coloniais para as concepções indígenas. Os povos Guarani e Guarani kaiowá consideram que a atitude acumulativa é sinal de falta de fé na vida, pois quem acredita estar em harmonia com os espíritos e com a natureza, que coincidem, não precisa acumular. Ouvimos de uma liderança indígena que o homem rico é aquele que leva todas as suas posses em seu próprio corpo. Aquele que tem sua mobilidade limitada devido a necessidade de vigiar seus pertences é escravo de seus bens. As crianças brincando nos campos com outras crianças entre os bichos e plantas, crescendo com alegria próximo ao corpo da mãe e da proteção de pai, reconhecida pelas(os) parentes, é uma criança rica e basta isso para ser rica.

O olhar indígena, mesmo sobre as crianças que a sociedade envolvente considera rica, de famílias abastadas, é de pobreza. Assim, uma criança sem contato com a natureza, criada entre muros e paredes, distante do corpo da mãe, criança cuja alimentação é composta por refeições preparadas em escala e com frutos, legumes ou carnes não sagrados, separada da mãe por força de necessidades econômicas, levada para creches nem sempre bem avaliadas pelos pais, mas viável por força de itinerário,

proximidade ou por caber em um orçamento, enfim, uma criança das cidades modernas é uma criança pobre.

Esses são apenas alguns exemplos de diferenças que marcam o território e as marcas dessas diferenças nos conduzem a uma escolha, sob pena de construirmos campos de pesquisa desvinculados de nosso território. A disciplina Psicologia da Fronteira foi criada e é oferta obrigatória do curso.

Como carga ligada às especificidades de nosso território temos também um conjunto de ações de ensino, de extensão e pesquisa caracterizados pelos desafios de um gesto inaugural. Esta última sentença merece uma modalização: havia, no país e no estado, um conjunto de pesquisas realizadas com populações indígenas e da fronteira, pesquisas em Psicologia e também em áreas afins. O gesto inaugural aos quais nos referimos é fazer pesquisa no território indígena e com seus povos, é colaborar com os processos de aproximação da Educação e da Saúde dos povos indígenas por meio de atividades de reconhecimento acadêmico de seus modos de vida e valores.

A UFGD, universidade criada em 2006, instalou em 2012, a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Essa unidade acadêmica pode ser considerada um polo agregador de formação de professores indígenas e do campo, de pesquisas territoriais e de extensão. A pedagogia da alternância, com períodos de aulas concentradas no *campus* e períodos em que as(os) docentes visitam as escolas nas aldeias, é a metodologia prevalente em sua organização.

A presença permanente de populações indígenas e do campo na universidade nos ensina a como ser uma universidade indígena, como ser uma universidade da(s) fronteira(s). Neste momento, precisamos abrir um parêntese para não tornar esta escrita uma lente de apagamento de conflitos.

No mesmo território se nutrem Ciências Humanas, Tecnológicas, Exatas, Agrárias e da Saúde, entre outras. As mesmas disputas fundiárias, ideológicas, econômicas e políticas observadas no estado e no país estão presentes na universidade. Essas disputas

refletem os métodos empregados pelos poderes em circulação no território nacional. Além disso, as discriminações e preconceitos estruturais, fundantes do pensamento e da economia nacional, têm na universidade uma arena. Fechamos o parêntese.

Se as disputas discursivas dinamizam as instituições econômicas, os meios de produção e de conservação dos bens produzidos pela sociedade, na fronteira as tensões se potencializam, como são potencializados também hibridismos, diálogos, mutualidades, mimetismos e aprendizagens. A universidade, como qualquer outra escola, é uma parte da sociedade, os mesmos mecanismos de disputa política operados em seu entorno, ocorrem em seu interior.

Vimos, na UFGD, em junho de 2019, a posse de uma interventora no cargo de reitora. Essa primeira interventora foi derrubada por um segundo golpe e, desta vez, em fevereiro de 2021, por um segundo interventor. A interventora e o interventor tomaram o lugar de candidato legitimamente escolhido e de lista tríplice legalmente constituída. Essa impostura foi possível, somente, por se alinhar a um discurso extremista que circula na sociedade. O mau realizado pelos interventores e pelos discursos que ganharam força no governo de turno e que atravessam nossas instituições se alinhou ao discurso fascista. Da mesma forma que a presidente Dilma Rousseff foi retirada do governo, o reitor eleito foi impedido de assumir seu cargo.

Evidentemente, essa violência administrativa trouxe danos incomensuráveis. A universidade dividida e vigiada, sob ameaça constante, com técnicas(os), professoras(es) e estudantes sendo recebidas(os) no prédio que sedia a reitoria da universidade por forças de segurança, como se fossem elas(es) a ameaça violenta e com reuniões suspensas pela gestão que afirmava ser ela a sentir ameaças, houve intensa corrosão das relações de trabalho e atos administrativos se transformaram atos político-partidários. A falta de respeito nos consumiu a saúde, especialmente a saúde mental. Éramos obrigados a executar nosso trabalho da forma como era determinado pela intervenção, sem sermos ouvidos... ao final,

resistimos ao máximo e a intervenção teve seu fim em julho de 2022. Temos que lidar com as sequelas e com a presença indesejável daqueles que trabalharam contra seu próprio grupo de trabalho e a ele retornaram.

Além dessa nódoa, enfrentamos também a grande epidemia da COVID. Os anos de 2020 e 2021 foram dolorosos: as aulas presenciais foram suspensas e entramos em regime remoto de atividades acadêmicas. Aprendemos a trabalhar pelo computador. Sim, superamos e até tivemos alguns ganhos. Contudo, há dores irreparáveis: nossas(os) estudantes perderam familiares e tivemos uma mestranda que abandonou o curso devido às sequelas neurológicas da doença. Em boa parte, técnicas(os), estudantes e docentes sobreviveram às dificuldades do isolamento, da queda do poder aquisitivo, da precariedade de conexão à rede mundial de computadores e das fragilidades físicas, relacionais e emocionais causadas pelo confinamento, chegando ao final de seus projetos que precisaram ser readaptados às condições pandêmicas.

A desigualdade socioeconômica tornou evidente a exclusão social e a marginalização de estudantes com perfis de baixa renda, moradores de aldeias indígenas ou de periferias e até mesmo de recém formadas(os) com dívidas contraídas junto ao governo para cursar a graduação. Esses tiveram dificuldades que se apresentavam como limitações para acesso com qualidade mínima a internet até o atendimento de necessidades básicas.

Mesmo assim, diante das duas adversidades, houve candidaturas, seleção e novas matrículas, aulas e orientações para mestrandas(os), grupos de pesquisa se reunindo e produzindo experiências, reflexões e textos. As qualificações das dissertações e apresentações finais às bancas de avaliação foram todas realizadas remotamente, em forma de videoconferências.

Com criatividade e compromisso social irretocáveis, projetos de extensão foram realizados – inclusive com bolsa para a(o) estudante -, semanas acadêmicas, aulas magnas e um ciclo de palestras tiveram andamento, todos on-line. Vale ressaltar que a contratação da professora visitante se destacou na organização dessas atividades.

Por fim, a solidariedade se manifestou em múltiplas faces e possibilitou a permanência com um mínimo de sustentação para que as(os) estudantes mais vulneráveis seguissem em frente.

Desde a autorização de funcionamento do mestrado, sabíamos que se iniciaria uma luta conhecida somente por quem está à margem dos centros produtores de pesquisa, que são também centros econômicos, administrativos, políticos e populacionais. As diferenças que precisam ser apontadas: estar à margem ou estar na periferia é uma contingência de precariedade. As distâncias, os custos de deslocamento se tonam limitadores e o acesso direto às comunicações científicas, aos círculos de debate acadêmico e circuitos compartilhados de intercâmbios – quando autoridades internacionais visitam, promovem palestras e cursos em várias universidades por meio de convênios que dividem os custos – são praticamente inviáveis. Essas ocorrências, em nosso meio, foram gratificantes, mas praticamente restritas aos grupos de pesquisa e às nossas próprias (do corpo docente) orientadoras de mestrado e doutorado.

Se por um lado, fazer ciência à margem é expandir o conhecimento do centro que tende ao movimento centrífugo, por outro lado, pode universalizar uma realidade, apagando as diferenças dessa margem. Fazemos, com isso, referência ao pensamento decolonial (LANDER; CASTRO-GÓMEZ, 2000). Estamos à margem e nossas fronteiras contam com etnias de povos originários cuja subjetividade vem sendo violentamente atacada desde o início da colonização, e res(ex)iste com grande sofrimento e bravura. Quanto à margem nacional, nossos vizinhos não estão arrolados entre os produtores reconhecidos de ciências modernas.

Se produzir um conhecimento válido implica em compreender o contexto no qual é produzido, a produção da ciência à margem pode ser falseada por uma produção satélite. Com isso queremos dizer que a pesquisa pode entrar em uma órbita que gira em torno de um objeto, sem nunca o tocar. Para que a pesquisa busque a verdade de seu objeto é preciso compreender sua natureza, sua realidade, suas peculiaridades e, para isso, é imprescindível que o

conhecimento acumulado pelos centros seja suspenso, sob pena de subjugar, deformar e aniquilar o objeto atual.

Diante de tal realidade, desse território que nos encanta e nos desafia, nós professoras(es) do PPGPsi identificamos essa complexidade posta nas ruas, nos livros, na língua, nos mapas, nos povos daqui e de acolá e suas várias intersecções, mas também identificamos essa complexidade e atravessamentos dessa realidade naquelas(es) que adentram ao programa de pós-graduação, sejam esses mestrandas(os) ou professoras(es) que chegam para compor as linhas de pesquisa do programa.

O olhar complexo sobre a realidade, proposto pelo programa, provoca em mestrandas(os) e professoras(es) reflexões acerca da ciência e de suas práticas, esperando que essas desvelem realidades e possibilitem alguma compreensão das tessituras desse território e das relações estabelecidas entre esse lugar com os contextos regional e global.

Obviamente, buscar novas perspectivas implica em um compromisso não somente técnico-científico do programa, mas, também, em uma postura política na medida em que questiona práticas hegemônicas e, portanto, opressoras de populações e saberes nos vários campos de pesquisa da Psicologia e de outras áreas com as quais intersecciona. John Law (2004) argumenta que, na prática, a pesquisa precisa ser mais impura, diversificada e mais variada, pois é assim que a maior parte do mundo é. Desse modo, há que se considerar as múltiplas versões sobre a mesma realidade e os vários modos de produção de subjetividades para fazer pesquisa.

O comprometimento com a compreensão da realidade local e sua transformação naquilo que para si for essencial, subvertendo as práticas opressoras, seja na pesquisa ou na interface com as Políticas Públicas, é um processo que vai sendo construído por dentro do programa numa relação dialética entre as(os) professoras(es) durante o processo de formação das(os) mestrandas(os) e na relação com as dinâmicas acadêmicas de outros cursos, principalmente da FCH. Esse comprometimento não está dado e não pode ser imposto. Como no território, também no

contexto acadêmico são colocadas as diferenças, barreiras e fronteiras entre aquelas(es) que o compõem.

As(os) mestrandas(os) que chegam ao programa são o nosso ponto de contato com essa realidade local, regional e por vezes bem mais distante não só geograficamente, mas também em suas perspectivas de vida, cultura, realidades e conhecimentos. Esse encontro é vivenciado, inicialmente, pelas(os) professoras(es) e pós-graduandas(os) como um momento de instabilidade e de releituras de pessoas e de realidades distintas que procuram se reconhecer. Um encontro que provoca estranhamentos, mas é nele e nessa tensão inicial que são produzidas as relações geradoras de novas leituras e novas perspectivas para produção de conhecimento. Nem sempre é possível uma transformação, seja da realidade ou das(os) próprias(os) mestrandas(os), mas o estímulo foi dado, o encontro aconteceu, acreditamos que de algum modo ninguém permanecerá no mesmo ponto em que se encontrava inicialmente.

Despertar para o sentido que sua proposta de pesquisa para mestrado tem em sua trajetória pessoal e profissional tem sido também uma reflexão recorrente entre nossas(os) pós-graduandas(os). À medida em que avançam nos estudos das disciplinas muitas(os) começam a compreender o quanto estão implicadas(os) naquilo que pretendem pesquisar. Não raras são as expressões de surpresa diante das descobertas. Nesse ponto identificamos que uma parte fundamental do caminho já foi percorrido e, então, talvez aí comece a pesquisa, a escrita do texto e a luta consigo mesmas(os) para produzir a compreensão seja de si, do território, do mundo perto e distante que as(os)/nos impacta.

A produção empreendida não é a de conhecimento ou de um outro produto qualquer que possa ser tomado como um instrumento de intervenção direta no meio social sem que qualquer transformação na subjetividade das(os) envolvidas(os), sejam elas(es) as(os) pesquisadoras(es) ou segmentos da população a quem se dirige esse produto. Pesquisadoras(es) e população são construções da mesma natureza e, portanto, percebem igualmente

o impacto do produto ou do conhecimento veiculado. Ao final produzimos subjetividades.

Talvez seja esse mesmo o maior desafio de toda a produção no âmbito das Ciências Humanas e, mais especificamente, da Psicologia. Não há um(a) cobaia separada(o) da(o) pesquisador(a). Qualquer intervenção que se faça sobre qualquer ponto inclui uma dimensão reflexiva, aquilo que se faz sobre o meio impacta a(o) própria(o) pesquisador(a). Essa é uma implicação do ensino e da pesquisa nos valores que desejamos tocar na sociedade e em nós mesmos.

Radicalmente, não existe um outro, a sociedade que se quer transformar faz parte da subjetividade de quem deseja a transformação. Ainda nessa radicalidade podemos dizer que a ciência não é neutra e que a ciência sofre dos mesmos males que atravessam qualquer ponto da estrutura social. As relações de poder que se mostram presentes nas subordinações de gênero, de raça e de classe atravessam também a ciência, uma vez que ela mesma é uma produção de sujeitos atravessados pelos valores sociais que o constituem.

### **Nossos valores, nossos compromissos**

Nossa primeira intenção é atender a demanda loco-regional, pois essa é a razão de ser da UFGD, firmada em sua missão. Temos construído compromissos institucionais com a formação de profissionais para o estado de Mato Grosso do Sul, especialmente docentes para atender aos cursos de graduação em Psicologia e às licenciaturas nas quais as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Educação e Avaliação Escolar são regularmente requisitadas. Fizemos também compromisso para desenvolver pesquisas e projetos de extensão voltados ao Ensino Básico em nossa região.

Nossa perspectiva de Educação é sistêmica. Desta forma, compreendemos que a formação de professores não se faz apenas em sala de aula e também não se resume ao ensino de uma disciplina com uma técnica de transmissão de conteúdos.

Pensar sistêmicamente a Educação é buscar as relações entre as escolas, de todos os níveis, com a comunidade envolvente. Assim o compromisso com a educação básica é o mesmo que se identifica para a formação técnica e para a formação de profissionais do nível superior. A escola, especialmente a escola pública, precisa estar representada dentro da nossa formação. Priorizamos a escola pública por ser a única que não seleciona suas(eus) alunas(os) pelo critério econômico. Logo, a rigor, a escola pública é a única a por em marcha a inclusão social e reunir um grupo mais complexo em seus bancos.

Se tornar-se professor ou professora em qualquer nível significa conhecer a educação e o território escolar, os programas de extensão da universidade devem chegar às escolas nas quais nossos egressos podem trabalhar. Isso não significa apenas que levamos algo da universidade para as demais instituições de ensino, mas significa também que precisamos ter dentro da universidade representantes de todos os níveis e de todos os pontos do ensino e da administração escolar. A presença constante nos permite discutir a saúde relacional e a saúde mental da comunidade escolar. Temos produzido regularmente dissertações sobre esses temas escolares.

A formação continuada do corpo docente do estado e do município prescinde da universidade e da troca contínua de saberes específicos de cada comunidade escolar e do momento que cada comunidade. O acesso das(os) alunas(os), a qualidade do acolhimento, as dificuldades sociais, especialmente econômicas, mas também de deslocamento, segurança e de alimentação devem ser pensadas coletivamente.

Então, nos termos de um pensamento sistêmico, a interfaces da Educação com a Assistência Social onde existir uma população com vulnerabilidades ou com direitos violados, é indispensável. A ausência da atenção e da intervenção intersetorial é um fator que aponta a baixa eficácia de constatarmos diferenças e iniquidades entre os orçamentos da escola e da comunidade escolar como globalidade. A criança é parte de uma família e se a família se

encontra com alguma precariedade ou sofre ameaças ao seu melhor desenvolvimento, a criança que nela vive será prejudicada em sua formação e, conseqüentemente, em seu futuro.

A escola é muito frequentemente o segundo ambiente mais frequentado pela criança. E o valor que a criança recebe na escola é precisamente o valor que o estado dá a cada uma(um) de suas(seus) cidadãs e cidadãos. A criança que não é respeitada não é investida não é priorizada e recebe apenas o mínimo possível compreende desde muito cedo o valor que ela tem para o estado e para a sociedade.

Não vamos aqui retomar os atravessamentos étnico-raciais, de gênero e de classe estruturantes em nossa sociedade. Mas ressaltamos que estamos em um estado da federação onde os índices de violência sobre as mulheres e sobre as crianças são elevados, onde a taxa de lgbtfobia e a morte violenta de transexuais é das mais elevadas do país e também os índices de violência sobre os povos indígenas chega a caracterizar um genocídio.

O serviço de saúde para o atendimento das populações marginalizadas tem sido objeto de nossos trabalhos acadêmicos. Nesse aspecto tratamos das especificidades do território da fronteira. Essa peculiaridade aumenta a complexidade de nosso trabalho.

Ora, se trouxermos as experiências acumuladas dos grandes centros para aplicarmos aqui, repetiremos as atitudes colonizadoras em nossas intervenções. Desenvolvemos, então, a pesquisa descritiva, a pesquisa exploratória e buscamos cartografar as relações entre as instituições e o território. Realizamos esse tipo de pesquisa por compreendemos que a pesquisa de base não pode ser negligenciada sob pena de não tocarmos o nosso objeto. Dessa forma, precisamos desenvolver as habilidades das relações interculturais e além disso desaprender um pouco por dia dos nossos conceitos conservados culturalmente para nos abrir às perspectivas de populações que foram subaternizadas e violadas ao longo da história (MARTINS, 2022).

Assumimos compromissos também com a formação de nossas(os) estudantes. Estamos em um período no qual o governo

nacional e boa parte da população põe em marcha negacionismo da ciência. Desprezam não somente o saber científico, mas toda prática ou produto relacionado com o fazer universitário. Não houve reajuste do valor das bolsas de estudo e o número de bolsas tornou-se insuficiente para que um(a) estudante faça sua manutenção básica durante o período em que faz seu o mestrado ou o doutorado.

Além disso, temos recebido estudantes de regiões distantes da nossa sede. Nessas condições, há um período de acomodação à cidade, além da adaptação a nova instituição, suas burocracias, seu ritmo e suas relações pedagógicas. Há um número elevado de estudantes nessas condições, como aquelas(es) também que moram no entorno de Dourados e que viajam mais de duas horas para chegarem às aulas.

Além da variação das origens temos as variações de formação profissional de nossas(os) estudantes. Temos recebidos formados em Direito, Antropologia e Pedagogia, por exemplo. Outra característica importante é que parte de nosso corpo discente é formado por trabalhadoras(es). E essas(es) trabalhadoras(es) não têm produzido dissertações relativas aos seus trabalhos, o que poderia nos aproximar do que é caracterizado como mestrado profissional, pois constroem dissertações acadêmicas cuja qualidade nos agrada.

A nossa matriz curricular exige que as(os) estudantes dediquem dois dias por semana exclusivamente à sala de aula para que consigam terminar a pesquisa e apresentar a defesa de seus escritos no prazo de dois anos. Sabemos que esse tempo é exiguo.

No corpo docente temos muitas diferenças e convivemos com elas. Igualmente, não poupamos nossas(os) estudantes dessas diferenças. Sabemos que isso pode ser conflituoso e bastante desgastante para aqueles que percebem a ciência como um movimento único, homogêneo e progressivo. Temos duas linhas de pesquisa, uma de Processos Cognitivos e Comportamentais e outra de Processos Psicossociais. Evidentemente, os métodos de investigação nos distinguem. Contudo, ao mesmo tempo somos

comensais, nos alimentamos do mesmo território e nossos objetos de investigação se cruzam o tempo todo.

Participar de uma comunidade acadêmica não significa trabalhar com nossas afinidades e excluir nossas diferenças. Também não significa apagar as diferenças. Buscamos promover um ambiente de compreensão das diferentes perspectivas epistemológicas que compõem a nossa ciência. O compromisso com a ciência torna-se um compromisso em busca de saber amparado por critérios de verdade. Logo, para cada paradigma científico a ser trabalhado há um critério de verdade a ser considerado. Podemos também pensar que a ciência pode ser pós paradigmática, pode considerar simultaneamente mais de um paradigma em seu campo e superá-los na busca de consensos mais amplos.

### **Considerações finais**

O PPGPsi foi implantado pelo esforço coletivo do corpo docente do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados que agregou também experiências dos PPGs mais antigos da faculdade e de professoras orientadoras de dissertações de mestrado e de teses de doutorado de outras instituições que contribuíram com leituras e apontamentos organizacionais na construção de nossa proposta para a CAPES.

Destacamos nossa construção territorializada. O contexto multicultural e de fronteira marca nossa matriz curricular e nossas pesquisas. Nesse aspecto, consideramos que nossas produções possuem dupla categorização, pois são, ao mesmo tempo, pesquisas básicas – construindo descrições, explorações e cartografias territorializadas – e pesquisas avançadas – na medida que instigam um novo campo de estudos nas margens: Psicologia nas fronteiras da Saúde, da Educação, da Assistência Social, do Trabalho e da Justiça, entre outros campos.

Esse campo aberto por força dos contextos geográficos, históricos, antropológicos e políticos do território que habitamos e

pesquisamos se mostra aberto a novas investigações que avançam na medida em que nos comprometemos com novas epistemologias. O pensamento decolonial, o pensamento feminista negro e as epistemologias do sul constituem bases de nosso pensar e fazer investigações científicas e formação docente e de pesquisadoras(es). Esse foi um desafio interno vivido na implantação e rumo a consolidação desse Programa de Pós-Graduação.

Entre os desafios vindos do exterior do programa, apontamos dois mais relevantes: a pandemia COVID e a intervenção política do Ministério da Educação na gestão da Universidade. Se a pandemia ameaçou a vida objetiva da população e nos atingiu da mesma forma que atingiu a totalidade do país, a intervenção política, com a nomeação de uma reitora e um reitor *pro tempore*, nos abateu o espírito. A comunicação entre os setores da universidade foi fortemente afetada, as desconfianças de que vigilâncias espúrias, sabotagens, perseguições estavam em curso se concretizavam, as decisões impostas e contrárias aos desejos das bases e a falta de respeito às pessoas e suas manifestações adoeceram a Universidade. É possível afirmar que a intervenção constituiu-se em um estrago de magnitude danosa como a pandemia e que a associação pandemia e intervenção tenham causados prejuízos que nos custem alguns anos para alcançar a reparação.

As diferenças que se apresentam em nossos corpos docente e discente, em nosso território e em nossa unidade acadêmica são fundamentos de nosso potencial. Nos últimos anos agregamos novas(os) professoras(es) permanentes, ampliando nossa oferta de vagas e nossas pesquisas, especialmente no que consideramos ser nossos pontos mais avançados: as fronteiras. Das fronteiras geopolíticas, históricas e sociais até as fronteiras psicopatológicas – como sujeitos neurodiversos e personalidades fronteiriças –, nosso leque temático se desenvolve passo a passo e rumo a consolidação como um Programa de Pós-Graduação único e rico. Para além de nossa inserção social, nossa própria inclusão entre os maiores beneficiários dessa proposta merece destaque.

Por fim, tivemos alterações em nosso corpo docente. Algumas(uns) de nossas(os) pioneiras(os) na coordenação e na docência não compõem mais o coletivo do PPGPsi. Sejam quais forem os motivos desses desligamentos ou das mudanças de categoria de participação, somos gratos pela contribuição de todas e todos para que estejamos hoje compartilhando o orgulho de estarmos nesse lugar nobre que não seria possível sem todas(os) que conosco estiveram.

## Referências

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2005.

LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000.

LAW, John. **After Method: Mess in Social Science Research**. New York: Taylor & Francis, 2004.

MARTINS, Catia Paranhos. “Desaprender 8 horas por dia”: psicologia e saúde indígena. **Fractal: revista de psicologia**, v. 33, p. 192-198, 2022.



Em um dia de campo, de trabalho, na dimensão da paisagem, nas cores entrelaçadas, buscamos o fazer, o conhecer daquilo que ainda está por ser compreendido. Área da Aldeia Limão Verde, município de Aquidauana (MS). Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD.

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 11

# MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL (PROFGEO): FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Flaviana Gasparotti Nunes<sup>3</sup>

### Introdução

Até 2021 a Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possuía cinco programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos: História (Mestrado e Doutorado), Geografia (Mestrado e Doutorado), Antropologia (Mestrado), Sociologia (Mestrado) e Psicologia (Mestrado).

Em 2022 foi implantado o primeiro programa de pós-graduação stricto sensu na modalidade profissional: o Mestrado em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO).

Voltado exclusivamente a professoras(es) de Geografia atuantes na educação básica, o PROF GEO amplia e qualifica as ações da FCH na formação continuada de professoras(es), possibilitando a formação em nível de mestrado a um público que,

---

<sup>3</sup> Doutora em Geografia pela UNESP – Campus de Presidente Prudente. Professora Titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Curso de Geografia, Faculdade de Ciências Humanas (FCH). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-453X>. E-mail: [flaviananunes@ufgd.edu.br](mailto:flaviananunes@ufgd.edu.br)

devido à carga horária e condições de trabalho, nem sempre ingressa nos programas de pós-graduação acadêmicos.

Neste texto, contarei um pouco da “história” desse programa, o mais recente da FCH, o primeiro na modalidade profissional e em rede nacional. Também apresentarei algumas informações relativas aos seus objetivos e estrutura, além das propostas e perspectivas em termos de contribuições para a formação continuada de professoras(es) da Geografia e para a educação básica de forma geral.

### **Primeiros movimentos e seis anos de espera**

A história do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) inicia-se em 2014 quando o então coordenador da área de Geografia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Prof. Dr. João Lima de Sant’anna Neto, constituiu uma comissão para pensar e elaborar a proposta do programa.

Até aquele momento, a Geografia era a única área das licenciaturas que não possuía os chamados “PROFs” - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

O ProEB foi instituído pela CAPES, em 2011, com objetivo de fomentar a criação e manutenção de Mestrados Profissionais por meio da concessão de apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professoras(es) das redes públicas de educação básica (CAPES, 2011).

De acordo com Ferreira (2019, p. 32) desde sua criação, o programa tem apresentado “(...) atuação significativa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, contando com 12 programas em rede nacional tendo ofertado apenas no ano de 2017 a quantidade de 5.176 vagas em 298 *campi* distribuídos por todas as regiões brasileiras.”

O ProEB tem por objetivo a formação continuada *stricto sensu* das(os) professoras(es) em exercício na rede pública de educação

básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do país, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica.

Em 2022 a CAPES autorizou a abertura dos editais da Chamada 2022/2023 do ProEB para cursos em 12 áreas, com o total de 5.005 vagas distribuídas nos seguintes programas: Matemática (ProfMat), Ensino de Física (ProfFís), Letras (ProfLetras), Artes (ProfArtes), História (ProfHistória), Ensino de Biologia (ProfBio), Química (ProfQui), Filosofia (ProFilo), Sociologia (ProfSocio), Educação Física (ProEF) e Ensino de Geografia (ProfGeo). Há ainda o curso de Educação Inclusiva (ProfEI), porém esse só lançará edital em 2023 (CAPES, 2022).

A comissão constituída em 2014, da qual fiz parte, reuniu-se na sede da CAPES em Brasília (DF) nos dias 28 e 29 de maio de 2014 juntamente com os membros da Coordenação de Área de Geografia. Desses dois dias de trabalho, resultou o primeiro esboço da proposta e do regimento do PROFGEO. A intuito era submeter o projeto à avaliação da CAPES ainda naquele ano.

No entanto, alguns obstáculos se colocaram no processo. O primeiro deles foi a própria dificuldade em constituir uma rede de instituições em escala nacional que aderisse à proposta. Também, em agosto de 2014, houve mudança da coordenação de área de Geografia na CAPES, devido ao encerramento do mandato da coordenação anterior, o que implicou na necessidade de re colocação da proposta do PROFGEO na agenda da nova coordenação. Somado a isso, o contexto de instabilidade política que se apresentava no país não trazia segurança quanto aos rumos da educação, principalmente no que se referia à expansão e ao financiamento da pós-graduação.

Assim, aquele projeto de 2014 ficou “adormecido” durante quase cinco anos. Somente em abril de 2019, a coordenação de área de Geografia na CAPES retomou a proposta do PROFGEO. Sob coordenação da Profa. Dra. Maria Tereza Duarte Paes e tendo como

responsável pelos programas profissionais o Prof. Dr. Gláucio José Marafon, constituiu-se uma nova comissão para a elaboração da proposta do PROFGEO, da qual participaram, além de mim, os seguintes colegas: Prof. Dr. César de David (UFSM), Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho (UFCEG), Prof. Dr. Eduardo Augusto Werneck Ribeiro (IFC), Profa. Dra. Ercília Torres Steinke (UnB), Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (UFPE).

Essa comissão reuniu-se nos dias 24 e 25 de abril de 2019 na sede da CAPES, em Brasília (DF), e elaborou a proposta que foi submetida à CAPES em agosto daquele ano.

Foto 1. Reunião da comissão elaboradora da proposta do PROFGEO



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Em março de 2020 recebemos a notícia da aprovação da proposta pela CAPES, mas ainda era necessário o reconhecimento do programa pelo Ministério da Educação (MEC) com a homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que só ocorreu em 23 de novembro de 2020.

Além da morosidade do processo de reconhecimento, consequente da política de desmonte da educação pública

brasileira, principalmente do ensino superior, implantada a partir de 2018 com o governo Bolsonaro, especificamente no âmbito da UFGD, ainda tivemos uma outra luta interna para a criação e implantação do PROFGEO.

Entre junho de 2019 e junho de 2022 a UFGD viveu um processo de intervenção em sua administração central. O candidato mais votado na consulta pública realizada junto à comunidade acadêmica e indicado em primeiro lugar na lista tríplice composta pelo colégio eleitoral e encaminhada para o MEC não foi nomeado pelo presidente da república. Entre junho de 2019 e junho de 2022 foram nomeados 2 reitores pró-tempore, pessoas que não concorreram à consulta pública e sequer compunham a lista tríplice, o que os colocava na condição de interventores.

Os encaminhamentos para a criação e implantação do PROFGEO na UFGD foram diretamente prejudicados pelo contexto da intervenção, principalmente porque no ano de 2020 as reuniões dos conselhos superiores praticamente não aconteceram, sendo os atos praticados a partir de resoluções *ad referendum* da reitoria pró-tempore/interventora.

Desta forma, o curso dos processos e os ritos institucionais não seguiam os trâmites de discussão e aprovação nos conselhos superiores, ficando dependentes da “boa vontade” dos gestores. Neste contexto, depois de muita insistência e constantes embates, a criação do PROFGEO foi aprovada na UFGD por meio da Resolução COUNI *ad referendum* Nº 139, de 16 de dezembro de 2020.

Infelizmente, devido à demora do reconhecimento pelo MEC e da aprovação interna na UFGD, não foi possível publicar o edital de processo seletivo para ingresso da primeira turma em 2021. Então, tivemos mais um ano de espera para a implantação efetiva do PROFGEO.

Somente em setembro de 2021 foi publicado o edital do Exame Nacional de Acesso (ENA) para a 1ª Turma do PROFGEO cujo ingresso ocorreu em março de 2022.

## Enfim, o projeto tornou-se realidade

O PROFGEO vem suprir uma demanda de formação continuada de professoras(es) de Geografia que exercem suas atividades profissionais na rede da Educação Básica. Constituído em rede nacional, congrega 9 instituições de ensino articuladas entre si formando uma integração de educadores e pesquisadores cujo foco de atuação é o ensino de Geografia e a formação docente.

As instituições que compõem a rede nacional do PROFGEO podem ser visualizadas no mapa a seguir<sup>4</sup>:

Mapa - Instituições que compõem a rede do PROFGEO



Fonte: Coordenação Nacional – PROFGEO

<sup>4</sup> Mais informações sobre as instituições que compõem a rede do PROFGEO podem ser acessadas em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santamaria/profgeo/>

Conforme destacado na proposta submetida à CAPES, o caráter inovador do PROFGEO reside nos seguintes aspectos:

- O pioneirismo em unir e associar profissionais de diferentes instituições de ensino, de reconhecida competência na formação de recursos humanos, de diferentes regiões do país: duas do Nordeste (UFPE e UFCG), três do Centro-Oeste (UFGD, UnB, IFB), duas do Sudeste (UERJ, IFMG) e duas do Sul (UFSM e IFC). A perspectiva de expansão da rede aponta na direção ao norte do país, com a possibilidade de integração em um futuro próximo de instituições da Região Amazônica;

- A cooperação entre grupos de pesquisa e laboratórios que possuem temas e questões de investigação em comum, como é o caso do Ensino de Geografia, a Educação Ambiental, a Educação do campo, as Novas Tecnologias de Ensino, a Formação Docente, as diferentes linguagens e os processos inovadores de ensino-aprendizagem, entre tantos outros;

- As interfaces com a Educação Básica potencializando as perspectivas de dialogicidade entre Universidade-Escola, Escola-Universidade, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da educação brasileira.

Assim, o Mestrado Profissional em Ensino da Geografia tem por objetivo proporcionar a formação continuada de professoras(es) da Educação Básica, com formação em Geografia, que estejam em docência nas redes públicas e particulares no componente curricular Geografia.

Além disso, o programa tem por finalidade promover e consolidar práticas pautadas na dialogicidade entre as(os) educadoras(es) e suas comunidades, quais sejam: profissionais do ensino de Geografia dos diferentes sistemas de ensino (universidades, escolas estaduais, escolas municipais e escolas particulares) e pessoas do campo e da cidade, como possibilidade de formação contínua e permanente, problematizando o contexto e a conjuntura escolar e o processo ensino-aprendizagem em Geografia e em áreas afins, desenvolvendo uma postura crítica frente ao conhecimento, à ciência, à docência e ao próprio mundo.

Assim, reconhece-se e valoriza-se o diálogo e a comunicação entre educadoras(es) e educandas(os) com as comunidades rurais e urbanas como possibilidade de formação individual e coletiva, e, sobretudo, como condição necessária para a promoção do desenvolvimento local e para a construção das identidades territoriais. Com essas concepções associam-se ensino, pesquisa e extensão, constituindo espaço-tempo fecundo de novas aprendizagens, conhecimentos e saberes.

Pode-se, ainda, mencionar os seguintes objetivos específicos do PROFGEO:

- Desenvolver atividades pedagógicas na universidade e nas escolas que promovam a pesquisa, a extensão, a inovação e a sustentabilidade, por meio da troca de conhecimentos e práticas entre as(os) professoras(es) e educadoras(es);

- Contribuir para a formação continuada de educadoras(es) em exercício docente no componente curricular Geografia e nos temas da cultura, do meio ambiente e da cidadania, desenvolvendo por meio de suas ações a inter e a multidisciplinaridade;

- Criar espaços-tempos de articulação entre professoras(es) e alunas(os), educandas(os) e educadoras(es) das escolas e sujeitos sociais das comunidades em que atuam, na perspectiva da troca de conhecimentos e práticas, e da socialização de experiências e saberes;

- Oportunizar espaços-tempos de socialização e encontro interprofissional, a partir do trabalho coletivo, participativo e solidário;

- Desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, dos saberes tradicionais, da ética e da cidadania;

- Produzir vídeos, documentários, folders, blogs, TIC's e outros recursos e instrumentos didáticos, favorecendo a produção e a aplicação do conhecimento e a dinamização dos procedimentos e metodologias de ensino e aprendizagem;

- Produzir e socializar saberes, práticas, técnicas e metodologias que contribuam para a formação de educadoras(es)

e educandas(os) na Geografia, experienciando propostas pedagógicas inovadoras de ensino-aprendizagem;

- Contribuir no debate, revisão e (re)elaboração de documentos e referenciais de Educação, nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes redes, sobretudo no que se refere aos Projetos Políticos Pedagógicos e os currículos escolares;

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

Tendo em vista esses objetivos, a proposta do programa se estrutura a partir de disciplinas, projetos e demais atividades acadêmicas e profissionais, possibilitando o trabalho com conteúdos, técnicas, metodologias, habilidades e competências desse campo do saber.

A estrutura curricular é composta por 2 disciplinas obrigatórias (Metodologias do Ensino de Geografia e Epistemologia do Ensino de Geografia); disciplinas optativas que podem ser oferecidas na instituição ou em rede. Neste último, uma instituição é responsável pelo oferecimento da disciplina, mas as(os) alunas(os) de todas as instituições que compõem o PROFGEO podem se matricular.

Também compõe a estrutura curricular o Seminário Integrador constituído por atividades que visam oportunizar a formação atualizada e dinâmica da(o) estudante-educador(a) tais como palestras, participação em eventos, publicações, entre outras atividades definidas pelos colegiados das instituições associadas e o Seminário de Projetos no qual são realizadas atividades teórico-práticas para a elaboração do planejamento do trabalho de conclusão.

A área de concentração é Ensino de Geografia e o curso está organizado em três linhas de pesquisa:

- 1) Saberes e conhecimentos da Geografia no espaço escolar: tem como objetivo desenvolver pesquisas referentes aos temas, conceitos e categorias da Geografia e sua relação com o temário geográfico clássico, acrescido dos temas emergentes e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, com ênfase sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

2) Formação Docente em Geografia: volta-se para estudos que abordam a formação inicial e a formação continuada das(os) professoras(es) de Geografia considerando os diferentes contextos de sua prática no intuito de aprimorar seu fazer pedagógico.

3) As linguagens no ensino de Geografia: envolve pesquisas sobre o papel das diferentes linguagens no ensino de Geografia como elementos de formação de raciocínios geográficos. Dessa forma, considera-se aqui as linguagens artísticas tais como música, a literatura, a fotografia, o cinema; as linguagens técnicas tais como a cartografia, as geotecnologias em bases digitais e a linguagem didática.

Um diferencial do PROFGEO, assim como outros PROFs, é que o trabalho de conclusão pode ser apresentado em 3 formatos e não somente no formato de dissertação. Esses formatos são assim caracterizados:

- Dissertação: consiste na análise de temas (por exemplo, relações de gênero em sala de aula, políticas públicas de formação de professoras(es), percepções sobre direitos humanos na comunidade escolar, mudanças legais, definições do sistema de ensino sobre a Geografia etc.) cuja elaboração deve ser orientada no sentido de refletir acerca da repercussão desses temas para o ensino de Geografia e/ou para a qualificação do olhar da(o) docente de Geografia sobre a realidade escolar. A dissertação pode também se apresentar como uma reflexão sistemática sobre processos de ensino-aprendizagem em Geografia, práticas e percepções discentes e docentes nas/sobre aulas de Geografia, análise de livros e/ou materiais didáticos utilizados nas aulas de Geografia, entre outros.

- Intervenção Pedagógica/Sequência Didática: consiste na elaboração de um conjunto sequencial de atividades para aulas de Geografia ou de um conjunto de ações a serem realizadas no âmbito da escola e entorno, com vistas a aplicar uma perspectiva geográfica que promova a sensibilização de gestores, qualifique a prática docente e/ou aumente a inserção da escola na comunidade, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da geografia como disciplina escolar. Será uma intervenção inédita

elaborada pela(o) mestrand(a) e deverá vir acompanhada de uma fundamentação consistente, de um passo a passo de sua elaboração e de uma análise sistemática de seu desenvolvimento efetivo ou das possibilidades de sua aplicação em sala de aula. Nesse formato também se incluem análises inéditas de experiências didáticas (cotidianas ou extraordinárias) realizadas pela(o) docente e que resultam em fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade das(os) estudantes e as condições, impasses e possibilidades da(o) professor(a) para o ensino da Geografia.

- Material pedagógico: consiste na elaboração de recursos que ofereçam suporte para professoras(es) e/ou alunas(os). Deve ser um produto inédito, elaborado pela(o) mestrand(a), e deverá vir acompanhado de uma fundamentação consistente e de uma análise de uma experiência de sua apropriação e efeitos junto a professoras(es) e/ou alunas(os) (o que inclui refletir sobre a avaliação pelas(os) participantes ou usuárias(os) do material produzido). Podem ser da seguinte espécie:

a. Recursos como jogos, documentários, kits de imagens, músicas, mapas, maquetes, aplicativos e *softwares*, materiais didáticos e instrucionais, produtos, processos e técnicas voltados ao ensino da Geografia; produção de programas de mídias; aplicativos e softwares; projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos; projetos de inovação tecnológica.

b. Produção de textos originais voltados a subsidiar a qualificação de docentes, ou à utilização direta em sala de aula (não se trata de planos de aula, mas de produção textual para uso em sala de aula), organização de dicionários, almanaques, antologias ou traduções.

Verifica-se, portanto, que além da diversificação no formato do trabalho de conclusão, tais formatos estão totalmente voltados e articulados às questões teóricas, metodológicas e contextuais que envolvem a prática docente cotidiana e o ambiente escolar. Desta forma, a(o) mestrand(a) poderá qualificar e verticalizar a análise

sobre suas próprias experiências, além de, a partir dessas experiências, propor práticas e materiais inovadores.

Em 2022, ingressaram no PROFGEO 101 alunas(os)<sup>5</sup>, assim distribuídos entre as instituições que compõem a rede nacional:

Tabela 1. PROFGEO: Matrículas por instituição no ano de 2022

<b>Instituição</b>	<b>Alunas(os) matriculadas(os)</b>
UFSM	11
IFMG	12
UERJ	15
UFCG	13
UFPE	10
IFC	10
UnB	10
UFGD	10
IFB	10

Fonte: Coordenação Acadêmica Nacional – PROFGEO, 2022.

Na UFGD a 1ª Turma do PROFGEO, ingressante em 2022, possui 10 alunas(os), professoras(es) de Geografia da educação básica provenientes e atuantes em 4 estados da federação: 6 do Mato Grosso, 2 do Paraná, 1 de São Paulo e 1 de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>5</sup> É importante destacar que todas as vagas oferecidas para turma de 2022 foram preenchidas.

Foto 2 – Turma 2022 - PROFGEO/UFGD



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

As atividades do programa iniciaram-se em março de 2022, num contexto ainda bastante difícil, com o retorno presencial após o período da pandemia de COVID-19.

A implantação de um programa de pós-graduação sempre envolve muitos desafios. No contexto atual, marcado pelo processo de sucateamento e desmonte das universidades e instituições federais de ensino superior ocorrido nos últimos anos, esse desafio é ainda maior.

Mas como um programa que enfrentou tantos obstáculos e dificuldades para “existir”, tem-se a expectativa de que o PROFGEO se consolidará como uma referência para a formação continuada de professoras(es) de Geografia, contribuindo para que a Faculdade de Ciências Humanas amplie e fortaleça seu importante papel na formação de professoras(es) e na melhoria da qualidade da educação básica.

## **Referências**

CAPES. Portaria nº 209: Aprovação do regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), de 21 de outubro de 2011.

CAPES. CAPES oferece doze mestrados profissionais a professores. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-oferece-doze-mestrados-profissionais-a-professores>. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

FERREIRA, Luís E. **Mestrados Profissionais em Rede Nacional**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2019.

PROFGEO. **Proposta de Programa/Curso Novo submetida à CAPES (APCN)**. 2019.

PROFGEO. **Orientações para o Trabalho de Conclusão**. Julho, 2022.





Às vezes, com asas, chegamos a lugares tão distantes, vemos nós mesmos, a monotonia da paisagem é substituída pelo registro da satisfação do fazer.

Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Área limítrofe a Serra da Bodoquena, município de Bonito (MS).

(Acervo Pessoal Prof. Rafael Brugnolli Medeiros)

## Capítulo 12

### CENTRO ACADÊMICO DE PSICOLOGIA "VIRGÍNIA BICUDO": ESPAÇO DE FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E POTENCIALIDADES

Andress Amon Lima Mattos<sup>1</sup>

#### Introdução

Quando eu falo, falo de um lugar específico. O lugar que estou, no momento, é como estudante de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), membro da gestão 'Movimento Coletivo' do Centro Acadêmico de Psicologia Virgínia Bicudo (CAPsi), gestão 2022, eleita há menos de um mês. Aqui, apenas minha voz se faz presente, porém, nela ecoam outras tantas, que ajudaram e ajudam na construção de um movimento coletivo plural, que garante a defesa de outros muitos, que não puderam falar.

Faz-se importante demarcar esse espaço de coletividade, uma vez que o Movimento Estudantil (ME) não é composto por apenas uma pessoa, tampouco, um único sujeito o representa. Vejo meu papel aqui como um interlocutor de muitas pessoas, histórias e vivências, que pude acompanhar durante esses três anos (desde 2019) que estou sendo membro do CAPsi.

---

<sup>1</sup> Graduando do 7º semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do CAPsi-UFGD Gestão "Movimento Coletivo". Membro do DCE-UFGD Gestão "Sangue Latino". ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6007-2109>. E-mail: [a.mattos.l@hotmail.com](mailto:a.mattos.l@hotmail.com)

O curso de Psicologia da UFGD teve sua criação no ano de 2009, sendo que o Centro Acadêmico (CA) do curso data de 2010. A orientação que vai reger e coordenar as tomadas de decisão e os posicionamentos do CA dependerá da gestão eleita que gere este espaço anualmente, sendo esta guiada pelos membros que a compõem. O nome 'Centro Acadêmico Virgínia Bicudo', bem como consta no estatuto do CA, é definitivo, sendo esse uma alusão à primeira psicanalista não médica brasileira, uma mulher preta e pioneira nos estudos das relações raciais no país.

As gestões eleitas vão somar ao nome do Centro Acadêmico e representar as(os) discentes do curso, e juntamente com os demais CAs que fazem parte da UFGD, vão engendrar o Movimento Estudantil da instituição.

Em conformidade com autores como Mortada (2005), Carvalho e Barros (2014) e Vieira e Almeida (2021), considero que a formação da(o) profissional de Psicologia, bem como do sujeito dentro da sociedade que está inserido, acontece no seu dia a dia, nas interações com outros indivíduos, na troca de experiências e nas práticas coletivas. Por isso, vejo a importância da participação de todas(os) as(os) acadêmicas(os) no Movimento Estudantil, fazendo deste um espaço de aprendizagem e formação de futuras(os) psicólogas(os) com uma prática crítica, de promoção de autonomia dos sujeitos, respeitando a pluralidade de gênero, orientação sexual, racialidade e subjetividades.

### **Aproximação com o CAPsi**

Lembro do meu primeiro dia na UFGD. Quando recebi a notícia que havia sido selecionado pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), estava na casa dos meus pais, em Presidente Epitácio-SP, era uma sexta-feira, e eu precisava estar em Dourados-MS na segunda-feira para que pudesse efetuar a matrícula. Foi uma correria generalizada, contar para os familiares, me despedir de amigos, fazer as malas e pegar o ônibus interestadual que viria a ser o meu amigo fiel de retorno à minha antiga casa pelos próximos anos.

A primeira semana na Psicologia é de recepção aos calouros, cheia de atividades, desde apresentações de espaços importantes da universidade, como de grupos que eu poderia ou não somar. Dentre eles, fomos apresentados ao CA. De forma distinta, os membros da gestão vigente no começo de 2019, pensaram numa recepção mais intimista. No saguão da Faculdade de Ciências Humanas (FCH), com uma toalha de mesa no chão, elas(es) organizaram um café da manhã, com bolos, bolachas, chá, café e afins. E ali, enquanto conversávamos, nos convidaram para conhecer o Movimento Estudantil. Depois de provar o gosto doce da coletividade e do bolo de chocolate que ali estava, não consegui mais tirar o sabor gratificante do CA da boca.

A gestão de 2019 foi enorme, com mais de 30 membros presentes, realizávamos reuniões administrativas semanais a fim de manejar as ações que iríamos realizar. A partir da divisão em quatro Grupos de Trabalho: Ação Política, Administrativo, Comunicação e Eventos, os membros se organizavam de forma a proporcionar aos demais discentes do curso, espaços de debate, formação acadêmica e de produção de subjetividades que dessem conta daquilo que não fosse discutido dentro das salas de aula.

Com uma participação acanhada, a princípio, eu tentava ajudar o quanto pudesse, diante do pouco conhecimento que tinha acerca do movimento estudantil. Realizamos em conjunto, espaços importantes para tratar sobre racismo, questões de gênero, feminismo, educação e políticas públicas, condizentes com nossa realidade na época. O ano era 2019, primeiro semestre de exercício do (des)governo Bolsonaro. Enfrentamos momentos de forte embate em defesa da Educação Pública e de qualidade. Momentos de cortes na Educação, contingenciamento de verbas. Houve dias que fomos à rua reivindicar por algo melhor, por nossos direitos, dias de formação de base, em praças públicas, conversando com a população. Experiências negativas e perigosas, de quase ser atropelado por bolsonaristas que aos gritos diziam que éramos balbúrdia, maconheiros, idiotas úteis da esquerda.

Ressalto que o trabalho de formação de base é fundamental para o Movimento Estudantil, o diálogo entre comunidade acadêmica e sociedade civil é importantíssimo para as universidades públicas, para que a população tenha conhecimento daquilo que fazemos e para que possamos devolver para a sociedade aquilo que ela subsidia. Para tanto, numa tentativa de estreitar os laços entre comunidade acadêmica e público externo, o CA realiza a organização de eventos como: a Semana da Luta Antimanicomial e a Semana Acadêmica de Psicologia (SAPsi).

Desde a criação do curso, esse evento vem sendo realizado todos os anos, e há cerca de seis anos, o espaço tem sido dividido com a Pós-Graduação em Psicologia por meio do Simpósio. Em 2019, a SAPsi teve como tema “A Psicologia na fronteira e as fronteiras da Psicologia”, onde fez-se um espaço de importante debate acerca da Saúde Coletiva e da Saúde Indígena, além de tratar de aspectos raciais e da violência contra a mulher.

O ano de 2019 me foi rico em experiências, cuja correlação de veteranas(os) e calouras(os), pode proporcionar um espaço de trocas de vivências e anseios daqueles que vêm de fora do estado/município, sem qualquer vínculo e podem encontrar em pessoas desconhecidas um lugar de paz. A construção das relações com as(os) alunas(os) do curso de Psicologia e em específico, desses espaços de coletividade, certamente, foi o que me fez aguentar os dias difíceis do primeiro ano da graduação e da distância de familiares e amigas(os).

Foi nesse ano que aprendi a importância de se defender uma universidade pública e de qualidade e também, da relação entre docentes e discentes, de se lutar por aquilo que acreditamos.

## **Chegada da Pandemia**

Para o ano de 2020, pensamos em realizar algumas atividades a fim de plantar nas(os) calouras(os), assim como foi plantada em mim, a semente do Movimento Estudantil. Estava muito animado com essa recepção dos novas(os) alunas(os) do curso de Psicologia,

uma vez que seria meu primeiro ano como veterano. Organizamos Sarau, roda de conversa e apresentação do CA. No entanto, após pouco mais de um mês de aula, uma reviravolta fez com que nossos planos fossem alterados. A chegada da COVID-19 mudou drasticamente a realidade de todos e fez com que o Centro Acadêmico, bem como todo o Movimento Estudantil, precisasse repensar suas práticas para a nova realidade, onde as pessoas não poderiam mais se reunir presencialmente.

As coisas aconteceram de forma muito rápida. Ouvíamos falar sobre esse vírus que estava avançando pelo globo, mas que ninguém esperava que fosse o que foi, e continua sendo. Até mesmo quando foi decretada a suspensão temporária das aulas, imaginávamos que duraria duas semanas, no máximo um mês.

A princípio, o sentimento geral era que esse período de recesso passaria como se fosse uma espécie de férias, não havia muita dimensão do que estava por vir. Tentamos manter as reuniões administrativas semanais de forma remota, a fim de pensar em como poderíamos prosseguir com o ritmo até que as coisas voltassem ao "normal". Além de tentar assegurar, mesmo que de maneira remota, o contato que nos foi cerceado pelo vírus.

Dentro do nosso plano de ação do ano de 2020, estava a organização de Mesas Redondas, Semana da Luta Antimanicomial, Semana do Orgulho LGBTQ+, Cineclube, Discussão de Textos acerca da formação política do grupo, Semana Acadêmica de Psicologia e demais espaços de discussão. As reuniões serviram também de espaço de compartilhamento de vivências, das novas realidades dos membros do grupo, dos anseios e de formação de vínculos que iriam além da graduação.

Durante o ano de 2020, na pandemia, muitas foram as realizações do Centro Acadêmico Virgínia Bicudo<sup>2</sup>. Conseguimos

---

<sup>2</sup> VIEIRA, B. B.; SOUZA, M. P. . Coletividade e Afeto Durante a Pandemia: Experiência do Centro Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. In: Denise Machado Cardoso; Felipe Bandeira Netto. (Org.). 60 dias de isolamento: uma interpretação sobre o viver e sentir durante a pandemia. 01ed.Belém: Gato Ed, 2021, v. 01, p. 141-149.

produzir, juntamente com o Diretório Central dos Estudantes (DCE), uma **Campanha de Saúde Mental** com o objetivo de auxiliar os acadêmicos a se manterem em segurança e saudáveis durante a quarentena do COVID-19. Trata-se de uma cartilha com dicas de autoconhecimento, leituras, atividades físicas, formas de se entreter e canais de apoio e atendimento psicológico. Fizemos também a indicação de uma gama de leituras que visavam auxiliar no processo formativo dos(as) graduandos(as) em Psicologia, além de realizar a proposta de formação política.

Durante a **Semana da Luta Antimanicomial**, foram organizadas *lives*, com temas: Saúde Pública e Luta Antimanicomial no Contexto de Pandemia; História e Resistência; Potencialidades da arte na saúde mental; e A luta antimanicomial dia a dia, corpo a corpo: potências e desafios no cotidiano do cuidado.

Realizamos em parceria com Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual da Universidade Federal da Grande Dourados (NEDGS), **1º Semana do Orgulho LGBTQ+** - Raça e gênero como Resistência, toda de forma on-line, com ampla participação da comunidade acadêmica e até mesmo externa. Abordando temas como: Saúde sexual da mulher cis lésbica e bissexual; Saúde da mulher transsexual; A militância das mulheres trans e suas conquistas; Corpos negros do movimento LGBTQ+; e uma conversa sobre o filme Sócrates.

Conseguimos realizar debates sobre filmes, a partir do **Cineclube CAPSI UFGD**, no qual fazíamos uma seleção de filmes para serem discutidos via *Google Meet*.

Organizamos também *Lives* a fim de discutir temas caros aos estudantes, como por exemplo: A Violência contra a mulher na pandemia, Saúde mental dos e das estudantes, Saúde mental e permanência estudantil: Vulnerabilidades raciais no ensino remoto.

Propusemos ainda a realização de um **Web Sarau** via *Google Meet*, com um DJ convidado e palco aberto para as apresentações daqueles que se sentissem à vontade. Ficamos muito orgulhosos da

maneira que conseguimos tocar as ações do CA, mesmo diante de tudo o que se passava pelo planeta.

### **Avanço da pandemia**

Os meses foram passando e a pandemia não terminava. Pelo contrário, ficava cada vez pior. Pessoas morrendo pelo mundo, o negacionismo do (des)governo brasileiro, as falas do então presidente Jair Messias Bolsonaro, que descreditavam as pessoas do real perigo do vírus, da necessidade do isolamento e da eficácia da vacina, a falta de empatia, a negligência de sua atuação, além do amplo investimento e recomendação de um medicamento sem qualquer tipo de eficácia comprovada. O acúmulo de tudo isso foi deixando o moral dos membros mais enfraquecido, e assim, fomos perdendo força. Poucas pessoas passaram a participar das reuniões, e manter o ritmo de atividades foi ficando mais difícil.

Desde a suspensão do calendário acadêmico em abril de 2020, o Movimento Estudantil da instituição vinha se mobilizando para tentar evitar a implementação de um ensino remoto. Com uma série de movimentações, formulário de coleta de opinião de acadêmicas(os) e mobilizações sendo realizadas de maneira virtual (devido a necessidade do distanciamento), o coletivo de estudantes mostrava sua força.

O DCE criou a campanha “Nenhum estudante fica para trás”, que foi corroborada pelos CAs da UFGD, a fim da não realização do ensino remoto, que além de precarizar o aprendizado, ainda não se solidarizava com as(os) alunas(os) que não teriam condições de realizar aulas on-line, fosse por falta de equipamento, internet, ou local adequado para tanto.

Por um tempo, conseguimos barrar essa imposição, no entanto, em junho de 2020, a UFGD, em sua reitoria interventora, lançou o sistema de aulas intitulado RAE (Regime Acadêmico Emergencial), com a criação de quatro módulos, onde cada módulo durava 25 dias e a(o) discente poderia fazer até 4 matérias.

Infelizmente, com o alargamento do tempo da pandemia, a mobilização foi perdendo força e o ensino remoto acabou sendo instituído na UFGD, bem como em outras instituições federais. Para tanto, a UFGD criou um auxílio para assistir de alguma forma as(os) alunas(os) sem condições de ter acesso à internet, bem como realizou o empréstimo de celulares para alunas(os) que requisitassem.

Não precisa nem ser dito que o equipamento e bolsas não foram o bastante e que a evasão aumentou, além das vulnerabilidades das(os) acadêmicas(os) que já enfrentavam há muito um ambiente de desmorte da universidade e corte das bolsas e auxílios.

### **Uma ruptura no coletivo**

O ano de 2020 não foi fácil. A pandemia nos colocou em um isolamento que em nenhum outro momento antes fomos obrigados a realizar. Ficamos longe de amigos, família e colegas. Ao passo que estávamos cada vez mais inseridos nas redes sociais, nas telas, nas notícias que escreviam uma narrativa de medo. Medo do COVID-19, medo do Brasil de Bolsonaro, medo da barbárie, medo da ignorância. Foram tempos difíceis para todas(os). Até que em novembro de 2020, cerca de um mês após o fim da primeira Semana Acadêmica de Psicologia de forma *on-line* que realizamos com transmissão pelo *Youtube*, uma tragédia abalou ainda mais os ânimos das(os) docentes, discentes, técnicas(os) do curso de Psicologia e dos membros do CA mais especificamente.

A integrante Beatriz Frandsen, figura de grande importância na gestão e em nossas vidas, grande amiga de muitos membros da gestão e parte das gestões de 2019/2020 acabou nos deixando. É sempre muito difícil falar da dor de perder alguém para o suicídio, em específico, nesse cenário onde não podíamos estar próximos das pessoas que mais nos eram importantes. Não seria possível falar do nosso Centro Acadêmico, do ME na Psicologia e na UFGD, sem falar da Bia.

Deixo aqui, e tenho certeza de que isso ecoa em todas(os) que lerem e que tiveram o prazer de conhecê-la, a imensa perda que é não compartilhar mais momentos e vivências com a doce Bia. Sempre seremos gratos pelas trocas, pelas risadas, pelos sorrisos e pelo calor no coração que era te ouvir cantar no ukulele. Obrigado por tanto.

Após o ocorrido, houve um forte apagão no Centro Acadêmico. Foi difícil para todas(os) continuarem com qualquer regularidade, as reuniões foram minguando e os eventos deram uma parada.

No ano seguinte, voltar às atividades foi pesaroso, fizemos o que dava e o que era necessário. Mobilizamos a divulgação de canais de atendimento à saúde mental, propusemos plantões com os professores do curso a fim de construir espaços onde as(os) alunas(os) pudessem falar como se sentiam e as(os) docentes poderiam partilhar também de suas experiências.

Realizamos ainda alguns cineclubes, fizemos *posts* nas redes sociais acerca de autismo e organizamos dois grandes eventos online, através de *lives*, sendo eles, a Semana da Luta Antimanicomial 2021 e a XI Semana Acadêmica e V Simpósio de Psicologia 2021.

### **A relação entre docentes e discentes**

Como dito acima, a pandemia pegou todas(os) de surpresa. O período de adaptação às ferramentas de tecnologia que agora faziam parte do nosso cotidiano foi bem curto. A simples transposição do presencial para o remoto era cansativo e enfadonho. Fez-se necessário uma adaptação. Mudanças aconteceram na forma de se ministrar e assistir uma aula. Para que isso fosse possível, a confluência entre alunas(os) e professoras(es) precisou se alargar.

O CA proporcionou a mim uma aproximação maior com o colegiado de professoras(es) do curso, ficando a meu cargo, por determinado momento, a representação discente do curso de Psicologia da UFGD. A partir das reuniões de curso que acontecem toda segunda quarta-feira do mês, pude compartilhar desse espaço

colaborativo e tentar defender, de alguma forma, os interesses da comunidade acadêmica.

Preciso externar que não é uma tarefa fácil. Por mais que se tente horizontalizar as discussões e os espaços, a sombra da hierarquia e das posições de poder ainda pairam no ar. Por vezes, a ansiedade fez minhas mãos ficarem frias no calor escaldante de Dourados. Assim como os pés suavam de nervosismo. Em específico, num cenário pandêmico, onde muitos foram os atravessamentos, os debates e as discussões.

No entanto, foi um espaço de suma importância para construção e manutenção do que a Psicologia é hoje na UFGD. A aproximação das(os) professoras(es) e a abertura ao diálogo propiciou a criação do **Papo Psi**, pensado com a proposta da criação de encontros semanais para que professoras(es) e alunas(os) do curso pudessem compartilhar suas vivências e anseios diante do cenário de pandemia que se instaurava, além da possibilidade de discussão de temáticas que auxiliassem no enfrentamento daquilo que todos estávamos passando, como: vulnerabilidades, autoconhecimento, qualidade de vida, manutenção da saúde mental e afins.

Por meio dessa colaboração professoras(es)-alunas(os), possibilitou-se também a discussão acerca da saúde mental das(os) estudantes e a sobrecarga de demandas acadêmicas que o *on-line* nos impunha, assim como a dificuldade de ficar várias horas na frente da tela. Todas essas discussões foram fundamentais para que conseguíssemos manter minimamente a 'normalidade' durante as piores ondas da pandemia, onde o ficar em casa era a única e melhor opção.

Importante pontuar que mesmo com o retorno das atividades presenciais, o debate e a aproximação entre docentes e discentes não se desfez, a parceria com a coordenação do curso de Psicologia durante a pandemia e com o retorno das aulas pautou um regresso que atendesse, em partes, os interesses também da comunidade acadêmica.

Com o retorno das aulas presenciais, no começo do ano de 2022, o debate também se fez muito presente e importante a fim de afunilar aquilo que fosse de melhor interesse de alunas(os) e professoras(es), concomitante com a necessidade de se preservar as medidas de biossegurança primordiais para que se começasse um retorno ao presencial e se mantivesse a segurança mínima dos e das estudantes.

Para que esse retorno fosse realizado, o CA aplicou um questionário relativo à vacinação das(os) estudantes, bem como do interesse deles para o retorno presencial.

Além da promoção de discussões a respeito da disposição das salas e dos espaços da instituição para realização de aulas e estágios. Nos comprometemos a realizar encontros mensais a fim de avaliar o avanço do COVID-19 para reestruturar o planejamento, caso necessário, e firmamos acordos mútuos de realizar um retorno parcial, respeitando o distanciamento, além do uso de máscaras e o isolamento em casos de sintomas gripais.

### **Retorno ao presencial**

Em fevereiro de 2021, a UFGD, em sua reitoria interventora, adotou o Regulamento Acadêmico por Modalidades e Fases (RAEMF), que previa a realização de ensino em três modalidades: não-presencial, presencial e híbrido; a depender dos dados da saúde pública sobre o avanço do COVID-19. Nas vias de fato, a maioria dos estágios aconteceram de forma remota, sendo alguns poucos com aulas híbridas e presenciais (os quais exigiam a vacinação das(os) alunas(os)). Porém, efetivamente, apenas em 2022 houve um retorno ostensivo das(os) alunas(os).

Durante esse período, o CA de Psicologia pouco ativo, agindo apenas em situações pontuais, atendendo a demandas da comunidade acadêmica do curso. Atuamos na defesa do retorno das aulas presenciais de forma segura e que contemplasse os interesses da comunidade acadêmica. E em nossa gestão

provisória, pleiteamos a eleição de uma nova gestão, para que o Movimento Estudantil voltasse a ganhar força.

Dessa forma, em outubro do ano de 2022, a gestão provisória 'Florescer' entregou sua gestão a Comissão Eleitoral, que garantiu o pleito, respeitando os interesses da comunidade acadêmica e durante a Semana Acadêmica deste ano, empossou na nova gestão, que defenderá os interesses das(os) alunas(os) do curso de Psicologia pelo próximo ano.

Importante pontuar que após dois anos de isolamento, onde o contato foi intermediado por telas, no ano de 2022, conseguimos finalmente realizar a Semana Acadêmica de Psicologia de forma totalmente presencial. Não tenho palavras para descrever o quão gratificante foi poder retornar aos espaços de compartilhamento e construção de uma Psicologia plural e de respeito às subjetividades.

A XII Semana Acadêmica e VI Simpósio da Pós-Graduação em Psicologia da UFGD/2022 - Territórios, Ética e Práticas: Os desafios e Perspectivas da Psicologia, foi um marco do retorno do movimento estudantil do curso, sendo a data de início atestada pela eleição da nova gestão do Centro Acadêmico Virgínia Bicudo, essa intitulada 'Gestão Movimento Coletivo', que já chega à cena entregando uma semana acadêmica de 4 dias de importantes discussões e debates a respeito da prática *psi*, da ética profissional e dos territórios que habitamos.

Sou grato a todas(os) que tornaram possível a realização desse evento tão lindo de retorno às atividades presenciais e que leva o nome do Centro Acadêmico em sua excelência e magnitude.

### **Importância do coletivo**

A minha experiência com o Movimento Coletivo Estudantil foi muito rica. Venho de uma primeira graduação numa instituição de ensino particular cujas decisões em momento algum eram coparticipativas. Partindo da hierarquia, as ordens eram sempre verticais. Uma vez no ensino público federal, tento ao máximo estar

sempre presente nas esferas participativas a fim de auxiliar na construção de uma instituição de ensino público que represente os interesses das(os) estudantes.

Fazer parte do Centro Acadêmico Virgínia Bicudo para mim foi e continua sendo algo fundamental para minha formação pessoal e profissional. Os espaços que pude compartilhar de troca com os meus e minhas camaradas, colegas e amigos, proporcionaram um olhar completamente diferente acerca daquilo que é a Psicologia e do que é a Educação brasileira.

Passamos por momentos difíceis no (des)governo Bolsonaro, com cortes de verbas e imposição de uma reitoria interventora que não representava os interesses da comunidade acadêmica e tampouco técnica da instituição. Fomos insultados, diminuídos e atacados. Tudo isso por membros do mais alto escalão da administração pública federal. Fomos às ruas, gritamos, brigamos, rimos e choramos juntos. Dividimos as salas de aula, a sala do CA, as refeições e nossas casas. Ocupamos reitoria, brigamos em reuniões e organizamos espaços de partilha e debate. Fizemos muito, fizemos bem e vencemos.

Caminhamos para o encerramento do ano de 2022 com a derrota da reitoria interventora e a posse de um reitor que defende a voz dos estudantes e o interesse da comunidade. Vencemos nas urnas, o fascismo, o desmonte e a ignorância. É tempo de comemoração, mas também de mobilização, pois a luta nunca acaba. A democracia se faz todos os dias.

### **Considerações Finais**

Agradeço a todas(os) aqueles que contribuíram para a construção de um Centro Acadêmico forte e plural. Que desde minha inserção nessa graduação (e portanto, desde que eu participo dele), tem se dedicado ao máximo em tudo o que se propõe por uma ideologia, uma ideia, por acreditar que o fazer psicológico é um processo diário e não linear, no sentido de que

não acontece apenas dentro de uma sala de aula ou por uma ou outra abordagem.

Por saber que as subjetividades são múltiplas e ricas em todas as suas nuances, por entender a importância de se defender um coletivo de estudantes ativas(os) e com garra em defesa de uma sociedade mais justa, em defesa da ciência, da educação pública de qualidade e acima de tudo, para todos e todas, com a primazia de romper a bolha acadêmica e juntamente com a sociedade, desconstruir a ideia de uma educação mercadológica e à serviço do capital, mas sim, uma formação que estimule a autonomia dos corpos e a liberdade dos sujeitos. O Movimento Estudantil vive e volta a ganhar força. Seguimos, pois a luta continua.

## Referências

MORTADA, Samir Pérez. Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 25, n. 3, p. 414-433, 2005

DE OLIVEIRA CARVALHO, Pedro Henrique; DE BARROS, Maria Elizabeth Barros. A experiência do Centro Acadêmico de Psicologia da UFES e os lugares de formação do (s) sujeito (s) político (s). **Mnemosine**, v. 10, n. 2, 2014

VIEIRA, Bárbara Battistotti; ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Atuação no movimento estudantil e a formação de Psicólogas(os) para promoção da inclusão. In: ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo *et al* (org.). **Psicologia, Educação e Trabalho: inclusão em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2021. p. 97-107.





O escutar ao outro, conhecer-fazer, dimensões do aprendizado mútuo e coletivo, na sombra de uma mangueira não há hierarquia, apenas o acolhimento e o fresco necessário para o dia.

Atividade de pesquisa realizada em Moçambique junto ao

PPGG-UFGD.

(Acervo Pessoal Prof. Edvaldo Cesar Moretti)

## Capítulo 13

# EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E CONQUISTAS NA PÓS-GRADUACAO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFGD

Carla Fabiana Costa Calarge<sup>1</sup>

### Introdução

A máxima do materialismo histórico que ninguém contesta é que os homens fazem a sua história, mas não a fazem conforme sua escolha, e sim sob aquelas com aquelas que lhe são impostas, ou seja, com aquelas com as quais se defrontam diretamente e naquelas legadas e transmitidas pelo passado<sup>2</sup>. É desse ponto que inicio a reflexão sobre a minha própria trajetória na pós-graduação da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Situando meu lugar de fala, cursei o mestrado em Antropologia, primeiro como aluna especial, a partir de 2011, depois como aluna regular, entre 2012 e 2014 e, finalmente, o doutorado em História, entre 2018 e 2023. Atuei como representante discente nos colegiados dos cursos e em nível

---

<sup>1</sup> Graduada em História, Ciências Sociais e Comunicação Social. É Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) com área de concentração em Antropologia Sociocultural da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFGD. E-mail: carla.calarge@gmail.com

<sup>2</sup> MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

institucional, vivenciei experiências como docente e como bolsista, atuando nos periódicos e, nesse período, passamos pela Pandemia COVID-19 e por um processo de intervenção na Reitoria da UFGD.

A partir do presente momento, revisito minhas memórias enquanto estudante do mestrado e do doutorado e reflito a história de outros sujeitos com os quais vivenciei essas experiências. Faço isso a partir do contexto em que estive inserida com meus colegas por aproximadamente dez anos, desde meu ingresso, até a conclusão do meu doutoramento, que coincide com a época de produção desse texto. Meu texto não recorre a citações ou a análise exaustiva de fontes, porque é um relato por meio do qual busco abordar a minha trajetória e também a de outros.

### **Experiências e perspectivas na Pós-Graduação**

Ao longo da história, as universidades tornaram-se uma força importante na organização da vida cultural e produtiva da sociedade, desempenhando um papel institucional na produção, disseminação do conhecimento científico e formação de indivíduos para áreas complexas de trabalho. A partir delas se constituíram profissões socialmente reconhecidas de acordo com os interesses políticos e econômicos de cada contexto e temporalidade em que as instituições estiveram inseridas.

Mas, é preciso dizer que as forças que organizam essas instituições, especialmente no Brasil, são desiguais. A UFGD está em um contexto de periferia e localizada na fronteira, em sentido geográfico e simbólico. Somos periféricos porque estamos fisicamente distantes dos grandes centros para onde os financiamentos normalmente se destinam, onde há maior volume populacional e mais programas de pós-graduação. Em 2021, o Centro-Oeste abrigava 8,9% dos Programas de Pós-Graduação do Brasil e o Mato Grosso do Sul (MS) apenas 1,8%<sup>3</sup>. A ciência

---

<sup>3</sup> Os dados foram obtidos na Plataforma GEOCapex, disponível no link: <https://geocapes.capes.gov.br>.

brasileira é produzida em grande volume na região litorânea, e especialmente na região sudeste. Essa periferia deve ser somada ao contexto de fronteira geográfica, já que estamos no interior do Mato Grosso do Sul e distantes 150 quilômetros dos Paraguai.

Essa configuração coloca a pós-graduação nas Ciências Humanas em uma condição ainda mais particular, porque produzimos ciência a partir dela e sobre ela. As pesquisas desenvolvidas no contexto em que estamos inseridos nunca serão como as dos grandes centros nem devem pretender ser. A finalidade básica da Universidade é de produção e socialização do conhecimento científico, articulado com a formação profissionais e essa não foge das concepções de sociedade, ciência e educação que a envolvem.

Fazer ciência de onde está inserida a nossa instituição cria um ambiente particular e inédito, porque fomenta o desenvolvimento e a institucionalização de uma forma de fazer própria. Por exemplo, o acesso e a convivência da sociedade não indígena com os povos tradicionais, cujas culturas e sujeitos passam a ser foco de análise dos diversos campos das Ciências Humanas é determinante na produção de uma ciência diversa daquela produzida por um(a) estudante que nunca experimentou esse contexto.

Enquanto pesquisamos os grupos que dividem esse espaço geográfico conosco, eles também têm possibilidade de acessar a Universidade e produzir ciência sobre si e sobre os demais com quem convivem. Não que não pudessem fazê-lo nas regiões “centrais”, mas o contexto fronteiro, seja ele territorial ou simbólico, é fundamental nas nossas discussões, diferenciando o trabalho que desenvolvemos aqui daqueles que estão nos grandes centros, porque nunca terão experimentado os determinantes que acabam por estruturar a sociedade de onde estamos produzindo a nossa ciência.

Se as pessoas, de modo geral, não têm muita ideia do que é a formação superior *stricto sensu*, as(os) estudantes de pós-graduação, pela própria característica dos nossos cursos, têm dificuldade de compreender o processo de institucionalização dos mestrados e doutorados. Esse é outro espaço de privilégio em que normalmente

a(o) aluna(o) precisa estar em contato com sujeitos que compartilhem experiências a partir das quais construíram esse saber. A pós-graduação é uma experiência vivenciada e compartilhada e cada uma delas deve ser percebida como particular.

Ingressei no Mestrado em Antropologia (PPGAnt) da UFGD no segundo semestre de 2011. Naquele ano, concluindo minha segunda graduação em uma Universidade Pública, fazia parte de um percentual privilegiado da população, aproximadamente 3.5%, que tinha acesso ao ensino superior. Dos 200 milhões de brasileiros, aproximadamente 7 milhões estavam matriculados na Universidade. Ainda, as matrículas na pós-graduação alcançavam 187 mil brasileiros<sup>4</sup>. Vivíamos um momento ímpar com o fomento promovido pelos governos petistas na primeira década dos anos 2000.

A FCH, naquele contexto, era a única instituição que oferecia mestrado em Antropologia no estado de Mato Grosso do Sul. Como estudante e trabalhadora, submeter minha inscrição como aluna especial foi a alternativa possível para conhecer o programa e as(os) docentes, alinhar minhas expectativas com as possibilidades dele e experimentar a vivência na pós-graduação. Depois, poderia submeter formalmente a minha inscrição no processo seletivo regular. Essa oportunidade, disponibilizada periodicamente pelos Programas, é um caminho que pode ser escolhido por aquelas(es) interessadas(os) em testar sua vocação para o mestrado e para o doutorado, ou ainda, para construir progressivamente o currículo antes do ingresso como estudante regular.

Em 2012, ingressei na segunda turma do PPGAnt, que tinha uma configuração particular. Entre dez selecionados, metade não eram egressas(os) das Ciências Sociais. Além das(os) colegas que migraram de outras áreas, haviam aquelas(es) que retornavam à academia depois de vários anos da conclusão da graduação e, ainda, os de origem menos privilegiada, talvez os mais resilientes,

---

<sup>4</sup> INEP. **Censo da educação superior 2011**: Resumo Técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, 114p.

que administravam família, trabalho, baixa remuneração e nenhuma percepção de bolsa.

Entre essas(es) profissionais, havia uma clara intenção de discutir os aspectos relacionados à marginalidade dos grupos da região e as pesquisas relacionadas às populações indígenas eram a maioria. Essa vocação do Programa permanece, apesar de haver espaço para outras, já que a institucionalização de uma formação pós-graduada em Antropologia atrai outros sujeitos e problemáticas ampliando os temas com os quais as pesquisas estão em diálogo.

É preciso dizer que a experiência do mestrado é transformadora em muitos aspectos e impacta as(os) estudantes de maneira diversa. Há colegas que optam por passar pelo curso, obter seu diploma e seguir seu caminho, deixam a carreira acadêmica e não se relacionam mais com os temas de pesquisa. Mas há aqueles que esperam ingressar nesse universo como uma escolha de carreira. Essas(es) últimas(os) precisam ter em mente que é um momento de transformação que demanda esforços intelectuais e psicológicos, além do comprometimento de tempo que, nesse caso, não livra nem os primeiros.

Longe de considerar esse grupo como ocupante de um novo *status* – antes o pós-graduando no Brasil é um forte – a formação *stricto sensu* promove uma profunda transformação naquelas(es) que decidem vivenciá-la. Ao menos que tenham se submetido a Projetos de Iniciação Científica, nos cursos de graduação, as(os) estudantes raramente dão conta do que os Programas de Pós-Graduação podem proporcionar no que concerne ao amadurecimento teórico que se inicia no mestrado.

Além de todos os dilemas e diálogos intelectuais internos que transformam nossa forma de pensar o campo de pesquisa e a atuação profissional, há um glossário que precisa ser assimilado: número de créditos, qualificação, estágio docência e relatório, entre outros. Não apenas o desenvolvimento do projeto de pesquisa, mas um novo saber “formal” passa a ser demandado. As exigências ao corpo discente devem ser percebidas como parte importante do processo de pertencimento ao ambiente acadêmico, já que parte da

nota que compõe o Qualis<sup>5</sup> dos programas depende diretamente da produção dessas(es) novas(os) pesquisadoras(es).

Muitas expectativas são frustradas, a produção nas Ciências Humanas é quase sempre solitária. Qualquer um(a) pode ter intermináveis diálogos com orientadoras(es) e pares, mesmo nas pesquisas de campo podemos ter a companhia de colaboras(es) que são valiosos no processo de elaboração de hipóteses de pesquisa. Mas a escrita, o resultado real do trabalho, exige uma dedicação que envolve introspecção, concentração e treino.

Fica evidente que a socialização do conhecimento produzido internamente por docentes e, especialmente, para os fins desse texto, pelas(os) discentes deve ser publicizada e validada pelos demais pares. Isso se realiza por meio de eventos científicos, artigos em periódicos, capítulos de livro e outras publicações correlatas que circulam os textos e colocar em diálogo hipóteses e conclusões de pesquisa. Esse corpo teórico progressivamente institucionaliza os saberes produzidos no âmbito dos nossos cursos e valida métodos e paradigmas, contribuindo diretamente para a qualidade dos nossos Programas de Pós-graduação.

Ainda em 2012, foi fundada a Revista *Ñanduty*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia. Para mim, foi um rico período de aprendizagem junto aos docentes do PPGAnt. Passei a conhecer os processos de seleção, avaliação e edição de textos científicos e tive acesso à produção de pesquisadores em primeira mão. Internamente, servidores da Editora UFGD, responsáveis por viabilizar a publicação dos periódicos, me ensinaram a compreender aspectos formais de registro e de publicação de periódicos. O trabalho de editoria científica é volumoso, quase invisível e subestimado, enquanto grande parte das pesquisas brasileiras é divulgada por esses meios. Essa experiência colaborou diretamente

---

<sup>5</sup> O Qualis é o conceito atribuído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que avalia os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Ela gera notas, que vão de 1 a 7. O conceito mínimo para manutenção dos programas de mestrado é 3 e de doutorado.

para minha capacidade de análise e de tomada de decisão quando em contato com interlocutores ou para dar publicidade aos meus trabalhos de pesquisa.

Considero relevante registrar que vivenciamos um momento contraditório. São raras as revistas científicas na área de Ciências Humanas que cobram taxas para publicação ou acesso no Brasil, o que permite que, consideradas as linhas editoriais, qualquer estudante ou professor possa ter seu texto publicado e acessado gratuitamente, como as nossas Revistas da FCH<sup>6</sup>. Do mesmo modo, as(os) colaboradoras(es) são escassas(os), seja como membros do corpo editorial, seja como pareceristas. Esse trabalho, percebido como um esforço não remunerado, é essencial para manutenção da ciência no país, além de contribuir diretamente para a formação de competências entre as(os) jovens pesquisadoras(es).

Ainda no mestrado, vivenciei pela primeira vez a experiência de atuar como representante discente. Naquele momento, fui motivada pela ânsia de garantir voz aos colegas que enfrentavam dilemas particulares e que não tinham disponibilidade para ocupar a vaga no colegiado. Durante o mestrado não recebi qualquer tipo de financiamento e articulava 40 horas semanais de trabalho com os estudos. Ainda assim, tive oportunidade de conhecer parâmetros que são relevantes na avaliação dos programas, reivindicações discentes e como elas são confrontadas com os regulamentos que balizam a pós-graduação na FCH e administradas pelo corpo docente, como são discutidas as metas em relação às avaliações e a construção de editais, entre outros.

Minha percepção ao longo dos anos de vivência na FCH é que as(os) nossas(os) docentes e discentes sempre estiveram envolvidos nos espaços de representação da UFGD. Exemplo disso são as gestões das(os) professoras(es) Damião Duque de Farias e Jones Dari Göettert, mas não apenas, outras(os) professoras(es) ocupam hoje importantes cargos nas instâncias superiores da instituição,

---

<sup>6</sup> O acesso ao Portal de Periódicos da UFGD está disponível no link: <https://ojs.ufgd.edu.br>

representando interesses dos diversos públicos da comunidade acadêmica. Essa cultura de participação e vivência democrática cria um ambiente que é reproduzido pelos discentes desde as representações colegiadas, até o Conselho Universitário.

Egressa do PPGAnt, atuei como docente em uma instituição de ensino privada e como técnica na área de formação do mestrado. Os laços com o Programa de Pós-Graduação normalmente não se rompem, a(o) discente se mantém vinculada(o) a Núcleos ou Grupos de Pesquisa coordenados pelas(os) docentes dos programas e a atuação da(o) egressa(o) também tem importância nos processos de avaliação dos programas. Essas(es) *alumni*, agora diplomadas(os) como mestres e doutores, colaboraram na construção do corpo teórico das dos Programas com os quais inevitavelmente dialogam.

Retornei a UFGD em 2018 na condição de discente do Doutorado, agora, no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Precisei me reorientar teoricamente, outro desafio que se equipara àquele demandado no Mestrado em Antropologia. Assim como em 2011 e 2012, semanalmente saía de Campo Grande para as aulas e retornava para a jornada semanal, já que conciliava a vida acadêmica com o trabalho.

A experiência da pós-graduação para quem mora em outras cidades é uma realidade. No interior do Brasil, em muitas situações, essa é a única alternativa viável para garantir o acesso a formação pós-graduada. Vivenciamos recentemente um reajuste nas bolsas de pós-graduação, depois de quase uma década de congelamento. A bolsa de mestrado saiu de R\$ 1.500,00 para R\$ 2.100,00 e de doutorado, de R\$ 2.200,00 para R\$ 3.100,00.

O valor da bolsa de pós-graduação é, em muitos casos, a única possibilidade da(o) estudante se dedicar integralmente aos seus projetos de pesquisa. De outro modo poderiam ser forçadas(os) a desistir da pós-graduação. Esse trabalho, algumas(ns) diriam sub-remunerado, sem férias ou garantias, é um dos que pode atrair e reter talentos, contribuindo para o avanço do conhecimento no país. A bolsa é o meio pelo qual mais pessoas podem permanecer nos PPPs.

A luta pela valorização da formação de pesquisadoras(es), encabeçada pela Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) não se encerra com a conquista do aumento. Uma política de reajuste periódico das bolsas de pós-graduação é basilar para o fortalecimento das(os) estudantes de pós-graduação e fundamental para o fomento científico em nossa sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do país.

Observando a composição da turma de doutorado do PPGH que ingressou em 2018, registro os avanços na política de acesso por meio de cotas. Nas turmas de Mestrado e Doutorado, desse programa especificamente, já estava garantida a vaga para autodeclaradas(os) negras(os) e indígenas. Mas não apenas, essas políticas afirmativas passaram a ser tratadas como política institucional e são sempre progressivas, porque dependem não apenas dos movimentos sociais, mas de uma regulamentação interna para que sejam perpetuadas. Isso é notadamente importante na nossa região, em que os povos indígenas do Mato Grosso do Sul correspondem a segunda maior população do país e são grupos que apresentam os maiores índices de vulnerabilidade social.

Ainda caminhamos na garantia de igualdade de condições para mulheres e mães que acessam a pós-graduação ou atuam como docentes. Quem vive essa realidade conhece discursos como: “agora engravidou, vai atrasar a defesa” ou “sua produtividade diminuiu no período em que estive de licença maternidade”, ou “é perigoso para a mulher fazer sozinha a pesquisa de campo”, entre muitos outros. Não sou mãe, mas convivo com pesquisadoras guerreiras que conciliam cotidianamente os desafios da maternidade com a Universidade. O direito a igualdade das mulheres não deve ser apenas reconhecido, mas defendido por todas as pessoas que acreditam numa educação pública, universal e de qualidade e esse é um assunto para todas as instâncias.

Estive, entre 2020 e 2022, à frente da Editoria da Revista com outros bravos e bravas colegas que aceitaram o desafio de conduzir um periódico científico. A Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR), vinculada ao PPGH, é conduzida exclusivamente pelas(os)

discentes. Nesse período, redefinimos diversas políticas da revista, oferecendo espaços para publicação de textos livres, relatos de fontes e resumos de pesquisas de estudantes de todos os níveis, entre outros. Retiramos exigências de titulação, ampliando o acesso a pesquisadoras(es) jovens e mantendo a avaliação por pares que garante a qualidade das publicações. Ao final da avaliação da CAPES, relativa ao quadriênio 2017-2020, obtivemos nota A2, uma grande conquista para um periódico com essas características.

Retornei a representação discente, agora com outros colegas, mas em uma configuração diversa do PPGAnt. O Programa de Pós-Graduação em História se remete em seu regulamento a Associação de Pós-Graduandos(as) em História da Universidade Federal da Grande Dourados (APGH-UFGD), instituída em 29 de maio de 2006. A entidade foi fundada pelos discentes e é representativa das(os) pós-graduandas(os) e das(os) alunas(os) especiais, vinculadas(os) ao PPGH. Ainda que tenha períodos de descontinuidade, essa modalidade de representação viabiliza outras possibilidades, seja de obtenção de recursos como para mobilização.

Seguindo a mesma proposta, participei na UFGD da reestruturação da Associação de Pós-Graduandos(as) da Universidade Federal da Grande Dourados (APG-UFGD), nesse caso, buscando representar as(os) discentes de todos os PPGs da Instituição e reunindo demandas coletivas, pautas que abrangem todas(os) as(os) discentes.

A mobilização pela refundação da APG coincidiu com a saída da gestão da Reitora, professora Liane Calarge, que foi assumida pela intervenção. Perseguições diversas passaram a ser promovidas, entre elas a suspensão das reuniões dos Conselhos Superiores, perseguições a técnicas(os), discentes, docentes, com dezenas de resoluções *ad referendum* – ou seja, autoritárias. Só quem vivenciou de perto esse período tem ideia de todas as micro violências promovidas pelas pessoas que ocupavam qualquer posição de poder. A FCH, entre suas(eus) discentes, docentes e técnicas(os), foi resistência. Durante a intervenção, observei movimentos de vigilância e perseguição a professoras(es), na mesma medida em que

a Faculdade se reunia em torno da defesa pela autonomia. Lutamos muito pela reconquista da autonomia da instituição. Por outro lado, a iniciativa de formalização da APG foi deixada, em decorrência das ameaças explícitas de judicialização das(os) envolvidas(os) vindas de integrantes da gestão interventora.

Entre 2019 e 2020 também atuei como professora substituta na área da Antropologia, e ministrei disciplinas na FCH e em outras faculdades. Essa experiência é diversa daquela experimentada por mim na universidade privada e deve ser experimentada pelas(os) colegas que tiverem essa oportunidade. Além da rotina de aulas, nos testamos em relação ao planejamento didático, seleção de recursos e possibilidades metodológicas, entre outros. As(Os) estudantes da universidade pública são diferentes, não melhores nem piores do que em outros contextos, mas diferentes. A dinâmica da instituição também é singular.

### **Considerações finais**

Para aquelas(es) que almejam atuar como docentes, um dos mais relevantes aprendizados está a possibilidade de olhar a Universidade de outra perspectiva, já que passamos a atuar não apenas na condição de discentes. É preciso ter em mente que a atuação “acadêmica” exige um trabalho que não se relaciona exclusivamente ao trabalho de sala de aula, está nos colegiados e conselhos representativos da instituição, nos papéis administrativos, na produção científica, no desenvolvimento de projetos, na extensão e assim por diante.

A partir da Pandemia da COVID-19, que exigiu em março de 2020 a o isolamento social, novos desafios foram propostos às(aos) docentes e discentes. Foi um período sombrio e eu não encontro outra palavra para descrevê-lo. Eu era aluna do doutorado, atuava como representante discente, como docente e colaborava com a APG. Os movimentos autoritários da intervenção eram cada vez mais prejudiciais à instituição, questões de acesso e permanência passaram a ser centrais em todos os níveis, pesquisadoras(es)

foram afastadas(os) de espaços de pesquisa, metodologias precisaram ser ressignificadas. Afastadas(os) fisicamente, nossas(os) docentes, técnicas(os) e discentes garantiam a sobrevivência da Faculdade, em novas rotinas interação.

Cabe uma exaltação ao papel das(os) técnico-administrativas(os) que garantem o bom andamento da Universidade. Há pessoas que desconsideram o papel dessas(es) trabalhadoras(es), que são parte importante da comunidade acadêmica. Essas mulheres e homens, conhecem os processos e as regras da instituição e garantem que a vida universitária ocorra sem maiores percalços. São elas(es) que dão destino às decisões colegiadas e aos documentos institucionais, mas muito mais do que isso. Não há uma reunião ou banca realizada na instituição sem que elas(es) tenham redigido atas, registrado processos e outros.

Não apenas as(os) técnicas(os) acabam esquecidas(os), trabalhadoras(es) da manutenção, segurança e limpeza devem ser visibilizadas(os) e valorizadas(os). São sujeitos que, em muitos casos, vivem em situação de vulnerabilidade social. Essas pessoas, “os terceirizados” cuidam de cada ambiente da Faculdade. Em muitas situações não as(os) conhecemos, mas a ausência delas(es) certamente será notada.

A vivência discente na pós-graduação pode ser enriquecida a partir de diversas perspectivas. Para aquelas(es) que escolhem seguir a carreira acadêmica, é importante desenvolver muitas competências ainda no período de formação, ao longo do mestrado e do doutorado. Esses exercícios colaboram na articulação de redes e na assimilação de saberes que são fundamentais à(ao) futura(o) professor(a) ou pesquisador(a).

De fato, vários estudantes vivem em situação complicada, precisam dedicar-se a outras demandas pessoais e profissionais. Mas, longe de afastar esses sujeitos de uma perspectiva de sucesso como pós-graduandas(os), docentes ou pesquisadoras(es), sou uma incentivadora e divulgadora das diversas oportunidades que a Universidade Pública pode me proporcionar. Tenho consciência do meu lugar de privilégio, tive acesso à informação, ótimas(os)

professoras(es) e oportunidades e defendo que todas as pessoas que quiserem tenham o mesmo. Isso só será possível quando a pós-graduação e o trabalho desempenhado por essas(es) pesquisadoras(es) for valorizado.

### **Referências**

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.



O caminhar e a espera, um caminho a ser compreendido e percorrido na transformação dos indivíduos. Atividades de pesquisa e ensino, no entrelaçar da graduação e da pós-graduação. Rio Paraná, divisa de Mato Grosso do Sul e São Paulo, município de Naviraí.

(Acervo Pessoal Prof. Charlei Aparecido da Silva)

## Capítulo 14

### A FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS (FCH) E O ENSINO DE GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DAS E PARA AS HUMANIDADES

Adriana Aparecida Pinto<sup>1</sup>  
Flaviana Gasparotti Nunes<sup>2</sup>

#### Introdução

A Faculdade de Ciências Humanas (FCH) foi criada em 21 de setembro de 2006, pela Portaria nº 432 Reitoria/UFGD sendo uma das doze Faculdades que atualmente compõem a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD<sup>3</sup>).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNESP – Campus Araraquara. Professora Associada I da Universidade Federal da Grande Dourados. Curso de História, Faculdade de Ciências Humanas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6496-3744>. E-mail: [adrianaaparecida@ufgd.edu.br](mailto:adrianaaparecida@ufgd.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela UNESP – Campus de Presidente Prudente. Professora Titular da Universidade Federal da Grande Dourados. Curso de Geografia, Faculdade de Ciências Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-453X>. E-mail: [flaviananunes@ufgd.edu.br](mailto:flaviananunes@ufgd.edu.br)

<sup>3</sup> A UFGD foi criada a partir da Lei 11,153 de 29 de julho de 2005, e entrou em funcionamento a partir de janeiro de 2006, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás. Ver: Souza, Sidnei Azevedo de. Memórias da Graduação escolha e implementação dos cursos. In: FARIAS, Damião Duque de (org.) **UFGD em Memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2022. (p. 159-186).

Desde sua origem, com o Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus* de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pode-se dizer que a Faculdade de Ciências Humanas teve e tem como uma de suas principais características, o primado pela formação de professoras(es). Inicialmente, na década de 1980, com as licenciaturas em História e em Geografia e, a partir da criação da UFGD, nos anos 2000, com as licenciaturas em Ciências Sociais e Psicologia. Ademais, a FCH é a unidade acadêmica da UFGD que oferece o maior número de cursos de licenciatura presenciais. Nestes termos, convém destacar a menção honrosa à UFGD, publicizada pelo Reitor da Universidade Federal de Goiás, Professor Dr. Edward Madureira Brasil:

A UFGD é hoje uma instituição consolidada em todos os aspectos e combina uma ampla oferta de cursos de graduação de qualidade em todas as áreas do conhecimento, servindo de referência para toda a educação superior da região onde está inserida e para o país como um todo, com uma pós-graduação de excelência, cursos reconhecidos nacionalmente e produção científica relevante, o olhar regional cuidadoso, mas com abrangência global, (...) promovem o crescimento mútuo da sociedade e da universidade (BRASIL, 2022, p. 19).

A Faculdade de Ciências Humanas se insere no compromisso de fazer e manter o ensino de qualidade, sendo possível afirmar, então, que a FCH é, em sua essência, uma faculdade de formação de professoras(es)? Uma faculdade de formação de professoras(es) das e para as humanidades?

Partindo desta compreensão, que se coloca também como um pressuposto, objetivamos, neste texto, apresentar como cada um dos cursos de graduação da FCH, a partir de suas licenciaturas, têm construído caminhos para a formação de professoras(es) na área de Ciências Humanas.

Para isso, daremos ênfase ao Estágio Supervisionado, destacando seu papel e importância na formação de professoras(es), bem como para a articulação entre a universidade e as escolas de educação básica.

Assim, traremos algumas reflexões sobre o tema, na formação de professoras(es) e..., na sequência, procuraremos caracterizar o Estágio Supervisionado<sup>4</sup> nas quatro licenciaturas da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD.

## **A formação de professoras(es) e o Estágio Supervisionado**

O caminho de formação de professoras(es) em cursos de licenciaturas parte de uma estrada comum: a preocupação precípua de dar a conhecer as(os) futuras(os) licenciadas(dos) elementos que possibilitem instrumentalização efetiva, junto ao campo de atuação profissional que escolheram, ao menos em termos de formação de graduação, trilhar. Esse caminho é pautado por princípios que se encontram regulamentados por diversos dispositivos legais, instituídos por esferas administrativas federais – leis, decretos, pareceres reguladores e diretrizes curriculares, dentre outros -, e devem ser minimamente cumpridos pelas instituições formadoras, exigidos pelos entes estaduais, municipais e também pela iniciativa privada nos momentos de contratar suas(eus) profissionais.

Importante, para a discussão que se pretende neste capítulo, destacar que os pressupostos nos quais se assentam os cursos de graduação que contemplam à formação de professoras(es) em seus projetos institucionais, regem-se a partir da Resolução n. 02, publicada em 01 de julho de 2015<sup>5</sup>, a qual Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos*

---

<sup>4</sup> Salientamos que para a escrita deste texto, tomamos como referência os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e as respectivas estruturas curriculares vigentes no ano de 2022. Desde a homologação da Resolução CNE/CP Nº 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) têm sido realizadas discussões para a adequação dos PPCs das licenciaturas, no entanto, no âmbito da UFGD, essas discussões ainda estão em andamento.

<sup>5</sup> Para consultar a Resolução na íntegra acessar: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em 20 de dezembro de 2022.

*de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.*

Interessa a este artigo, em especial, o parágrafo 5º. no qual assenta-se, em boa medida, o conjunto de princípios articuladores aos cursos de licenciatura e, por conseguinte, das atividades práticas de formação, abordadas neste texto na perspectiva dos Estágios Supervisionados Obrigatórios:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (CNE/CP, n 02, 2015).

Desta feita, assentados nestes princípios basilares, apresentam-se a seguir as ramificações dos caminhos da formação de professoras(es) na Faculdade de Ciências Humanas, pautando-se nas 4 (quatro) licenciaturas que funcionam na Unidade Acadêmica.

### **Ensino e experiências: o Curso de História**

O curso de Graduação em História na UFGD passou, a exemplo de tantos outros no Brasil, por mudanças derivadas das alterações dos dispositivos reguladores do Ensino Superior ao longo dos seus 50 anos de existência, lembrando as origens que remontam ao ano de 1973, com sua implantação sob auspícios da Universidade Federal de Mato Grosso<sup>6</sup>, posteriormente,

---

<sup>6</sup> A Universidade Federal de Mato Grosso foi instalada no formato multi campi, tendo unidades em Cuiabá, Campo Grande, Dourados e Aquidauana. Para maiores informações sobre esse formato e as fases de projeto, implantação e criação da UFGD recomenda-se a leitura de FARIAS, Damiano Duque de (org.)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>7</sup>, emancipando-se em 2005/2006, dando origem à Universidade Federal da Grande Dourados.

Ao longo de sua história, obteve autorização de funcionamento de cursos de pós graduação, nível *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado)<sup>8</sup>, trazendo robustez ao quadro docente, bem como contribuições à formação de professoras(es)-historiadoras(es) à Grande Dourados, ao Centro-Oeste e ao Brasil, visto que a Universidade recebe estudantes de várias partes do país.

Parte significativa da história do curso assenta-se junto à formação de professoras(es), visto que as turmas de licenciaturas somam maior número de formandos/as ao longo de toda a existência do Curso.

Nestes termos, o componente diretamente relacionado à parte prática das atividades docentes, ganha breves elementos de historicidade, dadas as dimensões deste texto, mas que se pretendem relevantes para compor o cenário da importante discussão de formação de professoras(es) que se pretende, de modo mais ampliado. A estrutura atual do curso encontra-se organizada em Núcleos com cargas horárias distribuídas relativas aos Componentes Curriculares de Formação Comum à Universidade; Componentes Curriculares Comuns à Área de Formação; Componentes Curriculares Específicos da Área de Formação (Licenciatura); Núcleo Básico (Licenciatura e Bacharelado); Componentes Curriculares Eletivos; Componentes Curriculares Optativos (Bacharelado); Atividades Acadêmicas Específicas

---

**UFGD em Memórias:** gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015). Curitiba: CRV, 2022.

<sup>7</sup> Após a divisão do Estado, em 1977.

<sup>8</sup> Para um breve histórico sobre cursos de Pós-Graduação em História do Centro Oeste ver: PINTO, Adriana Aparecida (et al.). Por uma cartografia histórica: a produção sobre história das mulheres e gênero em Programas de Pós-graduação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. In: ZIMMERMANN, Tania Regina; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Olhares em convergências:** pesquisa em História, Sociedade e Educação. São Carlos, Pedro & João Editores. 2020. (p. 13-34)

(Licenciatura); Atividades Acadêmicas Específicas (Bacharelado); Estágio Curricular Supervisionado (Licenciatura); Estágio Curricular Supervisionado (Bacharelado). (PPC, 2017)

Nos termos da legislação em vigor<sup>9</sup>, o Estágio Supervisionado em licenciatura possui carga horária total de 486 horas-aula, iniciadas a partir do quinto semestre do curso. As atividades compreendem situações de observação em instituições educativas formais e informais, diagnóstico de contextos e cenários locais mediados por reflexões alinhavadas pelo contexto das políticas públicas para a educação em esfera municipal, estadual e federal. Contam com a orientação de docentes da Universidade, com cargas horárias destinadas semestralmente, e com a supervisão de professoras(es) e equipe escolar da rede de educação básica, que acolhem os estudantes para a realização de suas atividades nas instituições as quais estão vinculados. Os Estágios podem ser realizados em instituições públicas (preferencialmente) e/ou privadas de ensino de nível fundamental e médio, mediante convênios firmados entre os entes envolvidos.

A organicidade das ações desenvolvidas parte das ementas do componente, presentes no Projeto de Curso, são ampliadas e detalhadas nos planos de ensino apresentados as escolas parceiras, no momento de autorização para realização das atividades *in loco*. Contemplam 3 momentos, que perfazem a formação do professor/a de História, sendo o Estágio I considerado pré-requisito para a continuidade dos Estágios II e III.

Nesta primeira fase, a orientação indica a necessidade de o/a estudante tomar contato com espaços escolares e não-escolares, com lugares de memória, espaços de produção, difusão e socialização do conhecimento histórico. Contempla ainda a seleção de um ou mais espaços escolares, visando ao exame de sua configuração externa e de funcionamento ampliado, efetuando, assim um levantamento diagnóstico do espaço, do ambiente de

---

<sup>9</sup> Ver: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em 20 de dezembro de 2022.

trabalho docente, nas suas múltiplas possibilidades de atuação profissional, visto que os professoras(es) também podem ocupar cargos de chefia administrativa e coordenação pedagógica, a depender das normativas dos entes que os regem.

Atendidos os primeiros critérios de conhecimento da rotina e funcionamento escolar, os Estágios na sequência, voltam-se aos exercícios de observação e vivências em situações reais de exercício da docência em nível Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. A título de síntese e sistematização das experiências obtidas nos Estágios Supervisionados, o curso de História contempla, em seu Projeto de Curso, os componentes Trabalho de Formação Docente I e II, por meio dos quais o/a estudante produz um memorial descritivo, relacionando e analisando suas experiências formativas ao longo do curso.

### **Curso de Geografia: 40 anos formando professoras(es)**

O Curso de Geografia da UFGD foi criado em 1983<sup>10</sup> e tem origem no então *Campus* de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com a criação da UFGD em 2005 e sua implantação em 2006, o curso de Geografia teve seu quadro docente efetivo ampliado e atualmente, conta com 19 professoras(es), todos doutores, o que demonstra a ampla qualificação do corpo docente.

Durante seus quase 40 anos de existência, o curso tem primado por melhorias na qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É possível elencar ganhos significativos obtidos pelo curso com a verticalização possibilitada pela criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia nos níveis de mestrado e doutorado, sobretudo no tocante à pesquisa. Diversos

---

<sup>10</sup> O curso obteve autorização de funcionamento por meio da Portaria RTR/UFMS no 102, de 9 de setembro de 1982 e reconhecimento pela Portaria MEC no 553, de 11 de novembro de 1987, publicada no Diário Oficial da União de 12 de novembro de 1987.

projetos de extensão desenvolvidos pelo corpo docente têm propiciado a aproximação do curso com a comunidade.

Mas, sem dúvida, a principal contribuição do curso está na formação de professoras(es) de Geografia para atuação na educação básica. Embora o curso também ofereça o Bacharelado, é bastante significativo o número de professoras(es) de Geografia em atividade na rede pública e também em escolas privadas de Dourados e região, que são egressos do curso de Geografia da UFGD.

Ao longo de sua história, o curso de Geografia teve diversas estruturas curriculares. Essas estruturas refletiram, em grande parte, as mudanças nas normativas e legislações, entre elas, aquelas referentes à formação de professoras(es). A estrutura curricular em vigência é composta por um Núcleo Básico (disciplinas comuns ao Bacharelado e Licenciatura); Componentes Curriculares de Formação Comum à Universidade; Componentes Curriculares Comuns à Área de Formação; Núcleo Específico da Licenciatura; Núcleo Específico do Bacharelado; Núcleo de opções livres (disciplinas eletivas); Atividades Acadêmicas Específicas (Licenciatura); Atividades Acadêmicas Específicas (Bacharelado); Estágio Curricular Supervisionado (Licenciatura); Estágio Curricular Supervisionado (Bacharelado); Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) e Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado).

Embora seja bastante discutida a importância de que toda a estrutura dos cursos de Licenciatura esteja em diálogo com a formação de professoras(es), sabe-se que o estágio supervisionado continua sendo entendido como momento mais efetivo de experimentação da prática profissional.

No curso de Licenciatura em Geografia da UFGD o Estágio Supervisionado possui carga horária total de 504 horas/aula distribuídas em 5 momentos (semestres) a partir do 5º semestre do curso. No Estágio Supervisionado em Geografia I (72 horas/aula) o estudante é inserido e vivencia o ambiente escolar a partir da compreensão do projeto pedagógico da escola, das propostas curriculares para o ensino de Geografia, além de iniciar discussões sobre o planejamento do ensino. Os Estágios Supervisionados em

Geografia II e III (ambos com 108 horas/aula) estão voltados ao Ensino Fundamental envolvendo atividades como observação e elaboração de projeto de ensino e material didático, regência e elaboração de relatório de estágio. Os Estágios Supervisionados em Geografia IV e V (ambos com 108 horas/aula), por sua vez, envolvem as mesmas atividades dos Estágio II e III, mas voltadas ao Ensino Médio.

Essa forma de organização dos estágios possibilita o aprofundamento gradativo, tanto em termos de aproximação com o ambiente escolar, como no que concerne às temáticas trabalhadas pela Geografia e às especificidades dos níveis de ensino ao longo da educação básica.

### **Curso de Ciências Sociais: da origem no bacharelado à licenciatura**

Embora a proposta de um Curso de Ciências Sociais tenha origem no antigo Campus de Dourados da UFMS, somente com a implantação da UFGD, a proposta de criação foi efetivada e o curso iniciou-se em agosto de 2006 com o grau de Bacharelado.

O primeiro Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Ciências Sociais foi elaborado pelo corpo docente em conformidade com o Projeto de Criação e Implementação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), aprovado pela Resolução n° 261/03-CC-CPDO, de 22/08/2003, e alterado pela Resolução n° 100-CC-CPDO, de 27/05/2004, do então Conselho do Campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Conforme mencionam Aguiar e Faisting (2021, p. 194):

A partir de 2009, com o retorno da Sociologia no Ensino Médio e adesão ao Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) iniciou-se a reestruturação do curso. Em 2010 foi criada a Licenciatura que foi reestruturada partir de novas legislações culminado no Projeto Pedagógico Curricular em 2017

que manteve as habilitações de Bacharelado e Licenciatura. (PPC, 2017, pág. 11-12)

Assim, de acordo com o PPC do curso vigente, ao concluir o quarto semestre, o estudante terá cursado as disciplinas obrigatórias para os dois graus e, a partir do quinto semestre, fará a escolha entre um ou outro grau.

O Estágio na Licenciatura é obrigatório, possui carga horária total de 504 horas/aula e está organizado em quatro etapas, de um semestre cada. Na primeira etapa (Estágio Curricular I – 126 horas/aula), o foco é o espaço escolar, quando os estudantes são instigados a pensar a escola enquanto objeto de pesquisa, e isso implica conhecer seus diferentes ambientes, sua organização e sua rotina. Observar a dinâmica das relações sociais nos diferentes ambientes da escola para além da sala de aula é fundamental no desenvolvimento dessa etapa. É nessa etapa, também, que se estuda o Projeto Pedagógico da escola. (AGUIAR; FAISTING, 2021, p. 197)

A segunda etapa (Estágio Curricular II – 126 horas/aula) tem como foco a análise da legislação e do material didático. Nessa etapa, os licenciandos se dedicam à leitura e análise crítica das diretrizes e legislações que regulam as áreas da licenciatura e da formação de professoras(es), bem como dos materiais didáticos publicados para serem utilizados na educação básica. Ao final dessas análises, e com base no material didático, elaboram um projeto de oficina ou ação pedagógica para serem aplicados/desenvolvidos na escola. (AGUIAR; FAISTING, 2021, p. 198)

A terceira etapa (Estágio Curricular III – 126 horas/aula) centra-se na observação e o planejamento de aulas de Sociologia, na qual os estudantes se organizam para a atividade de observação de aulas e, ao mesmo tempo, acompanham o professor da disciplina em atividades de planejamento. Na universidade os encontros são realizados para discussão de textos sobre o ensino de Sociologia que versam sobre questões teóricas e metodológicas, sobre planejamento e didática e sobre novas linguagens e experiências pedagógicas para o ensino de Sociologia. Nessa etapa

também são realizadas aulas simuladas na universidade. (AGUIAR; FAISTING, 2021, p. 200)

Por fim, na quarta e última etapa do Estágio Curricular Supervisionado (Estágio Curricular IV – 126 horas/aula), que tem como objetivo a realização das regências, espera-se que o estagiário tenha alcançado a autonomia necessária para enfrentar o desafio da sala de aula como professor. A regência é, portanto, o resultado de um processo gradual, que vai se complexificando desde a reflexão sobre o espaço escolar e sobre a estrutura administrativa e pedagógica da escola, passa pela análise das legislações e dos materiais didáticos voltados à educação básica, pelo trabalho de observação das aulas de Sociologia e do planejamento e execução de aulas simuladas, até chegar à regência propriamente dita. (AGUIAR; FAISTING, 2021, p. 202)

Desta forma, verifica-se, assim como apontam Aguiar e Faisting (2021, p. 205) que “[...] todas as etapas do Estágio são organizadas de maneira a desenvolver o senso crítico e a percepção de que a carreira docente exige um profissional que articule teoria e prática, pesquisa e ensino.”

### **Protagonismos e formação de professoras(es): o Curso de Psicologia**

A UFGD é uma das poucas Universidades Públicas do país que conta com um curso de licenciatura em Psicologia, o que por si só já merece créditos, pois a formação complementar ofertada por esta graduação, perfaz um perfil de atuação profissional extremamente necessário à educação brasileira – o psicólogo escolar, que alia conhecimentos clínicos àqueles referentes à docência, ao ensino e à aprendizagem.

Nesta direção, o curso de graduação em Psicologia (bacharelado e licenciatura) é fruto de um conjunto de expectativas e esforços coletivos, buscando assentar os saberes da área da saúde

ao componente social que o baliza<sup>11</sup>. Em exame de seu Projeto Pedagógico, identificam-se os marcos legais que conferem legitimidade e autorização de funcionamento ao curso, em consonância às Diretrizes Curriculares em duplo atendimento – a formação do psicólogo clínico e a formação complementar do professor de psicologia. Segundo o documento,

Projetou-se um curso com uma organização curricular coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (LDB 9394/1996, CNE 2002), delimitando parâmetros a partir das necessidades regionais/nacionais. Considerando as mudanças ocorridas no âmbito da Psicologia no Brasil, nos últimos anos, busca-se a formação de profissionais familiarizados com as políticas públicas e que atuem com compromisso social em campos, tais como: trabalho, políticas de assistência social, educação, saúde, justiça e segurança pública (PPC, 2020).

Oportunamente, o curso de Psicologia está sediado na Faculdade de Ciências Humanas, elemento que, simbolicamente lhe confere uma responsabilidade social na formação de seus graduandos, complexificada pelos saberes que transcendem à área da saúde. Essa visão é contemplada pelo corpo docente, a qual se pode perceber na defesa deste campo presente no Projeto do Curso que dispõe sobre os campos de trabalho e atuação do psicólogo, os quais

[...] não se restringe mais à seleção e à política de pessoal, mas de forma abrangente, volta-se à gestão de pessoas e à saúde do trabalhador. Seu papel nas organizações tem sido ampliado, chamado a interferir em processos de saúde do trabalhador e de relacionamento no ambiente do trabalho. Essa área abre diversas oportunidades para transdisciplinaridade, visto que tem se

---

<sup>11</sup> Registramos e agradecemos a gentil contribuição da Prof. Dra. Denise de Melo Almeida, docente do curso de Psicologia e do componente Estágio Supervisionado para a formação na Licenciatura, no auxílio à compreensão de elementos relativos à estrutura e oferta do componente na Unidade Acadêmica FCH/UFGD.

preocupado com a nova organização do trabalho, mudanças globalizantes relacionadas à mundialização do capital, transnacionalização, aumento crescente da terceirização e privatizações. Tem expandido sua atuação em espaços vulnerabilizados recentemente como saúde e educação (PPC, 2020).

No que concerne a atuação no campo educacional e da Psicologia Escolar, o psicólogo atua com pedagogos no planejamento de projetos pedagógicos e comunitários, no apoio aos estudantes, às famílias e aos demais profissionais, sendo também requisitado

a atuar e intervir junto a problemas de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento, auxiliando de diversas maneiras alunos, professoras(es), coordenadores e diretores escolares, bem como familiares e até mesmo o entorno comunitário escolar, para além das perspectivas individualizantes e psicopatologizantes tradicionalmente praticas no cotidiano escolar (PCC, 2020).

A originalidade do Curso de Psicologia da UFGD lhe confere, como mencionado anteriormente, a formação complementar de Licenciatura em Psicologia e oferece a Prática a seus alunos no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação desde o início do curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas, mas promovendo a reflexão e a compreensão do contexto escolar como uma possibilidade de atuação e intervenção. Durante o estágio de formação de professoras(es), o licenciando poderá, entre outras atividades, trabalhar com temas pertinentes a área da Psicologia, no ensino fundamental, ensino médio e técnico profissionalizante. Essa atividade possibilitará a discussão de temas como direitos humanos, preconceitos, relações sociais e outras temáticas que contribuirão para sua formação.

Para Borges, Sathler e Leonetti,

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia, os Estágios em Licenciatura funcionam distribuídos em três componentes curriculares situados idealmente no 5º, 6º e 7º semestres. Contemplam, em suas ementas, o estudo da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares vigentes para licenciatura em Psicologia, do conhecimento psicológico e das referências curriculares para o ensino fundamental, ensino médio, curso técnico profissionalizante e a prática de ensino na formação inicial de professores de Psicologia nessas três esferas. A formação em Psicologia da UFGD valoriza a licenciatura por compreender que o fato de o psicólogo estar presente nas escolas contribui em muito mais do que tão somente para a formação de professores. O envolvimento de psicólogos com a educação compõe uma formação profissional mais próxima da realidade social local e enriquece os saberes acadêmicos centrados nos aspectos sociológicos e políticos do nosso presente (BORGES, SATHLER e LEONETTI, 2022, p. 11).

A perspectiva do estágio em licenciatura, oferecido como projeto complementar do curso de Psicologia, ainda que apresente peculiaridades estritamente relacionadas a área de atuação do psicólogo, em especial do psicólogo escolar, apresenta também convergências com as preocupações que emanam de cursos relacionados à formação de professoras(es), tais quais apresentadas neste capítulo.

### **Considerações Finais**

Conforme mencionamos anteriormente, a Faculdade de Ciências Humanas originou-se do Departamento de Ciências Humanas do Campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que oferecia os cursos de História (Licenciatura) e Geografia (Licenciatura e Bacharelado).

A partir da criação e implantação da UFGD, a FCH passou a ofertar os cursos de Ciências Sociais, inicialmente apenas com o

grau de bacharelado e o curso de Psicologia (Licenciatura e Bacharelado).

Mesmo que atualmente esses quatro cursos de graduação ofereçam os graus de Licenciatura e Bacharelado, optamos em destacar as licenciaturas no sentido de evidenciar que, para além da relação com a área de conhecimento das Ciências Humanas, os cursos da FCH trazem em comum a preocupação e um trabalho consistente na formação de professoras(es).

Tal consistência pode ser identificada em diversos aspectos, dentre eles, na organicidade e nas formas de desenvolvimento dos estágios supervisionados.

Como todo e qualquer curso de formação em nível superior, os momentos dedicados às vivências ou experiências em situações reais de atuação profissional conferem legitimidade aos saberes ensinados. Não seria, pois, diferente nos cursos de formação de professoras(es), sobretudo se entendermos, a exemplo do que postulam Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2004) em obra basilar para a compreensão das relações sobre Estágio e Docência,

é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e de ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. (...) para ensinar o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade (2004, p. 16).

A problematização das situações reais encontradas nos momentos de observação das instituições parceiras permite ao/a formando/a ampliar sua concepção de mundo, sua formação acerca de sua formação pessoal e social para o mundo do trabalho, mesmo que a opção pela licenciatura em curso, não seja a pretendida

inicialmente, reforçamos que, é durante a realização do componente Estágio Supervisionado que boa parte dos estudantes “se descobre” professor/a ou entusiasta da docência e do exercício do campo profissional neste âmbito. Outrossim, outras diversas habilidades são reveladas ao longo da realização do componente, visto que, mais uma vez a exemplo do que pontuam Garrido e Lima,

esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola, (...) bem como das comunidades onde se insere. (...) Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. (2004, p. 55-6)

Dentre as importantes reflexões realizadas pelas referidas autoras, destacamos o vínculo e os objetivos do trabalho docente com a formação humana. Neste aspecto, conforme procuramos expressar no título deste texto, para além de formar professoras(es) que trabalharão com conteúdos, temas e conceitos da área de Ciências Humanas, a FCH prima pela formação de professoras(es) que concebam os processos e práticas educativas como essencialmente humanos no contexto de humanidade diversa e plural.

## **Referências**

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; ZANON, Regina Basso; FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; ANACHE, Alexandra Ayach. **Psicologia, Educação e Trabalho** inclusão em contextos escolares. Curitiba: CRV, 2021. 178 p. (Coleção: Psicologia, educação e trabalho, v. 02)

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. **EDUCAÇÃO, CRITICIDADE E DEMOCRACIA: a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais da UFGD para a Formação de Professores**. In: MENEGAT, Alzira S.; CRESPE, Aline C.; AGUIAR,

Márcio M. (Orgs.) **Práticas de ensino em Ciências Sociais: entre experiências, desafios e possibilidades.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 187-208.

BRASIL, Edward Madureira. Prefácio. FARIAS, Damião Duque de (org.) **UFGD em Memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015).** Curitiba: CRV, 2022.

BORGES, Carolina de Campos; SATHLER, Conrad Neves; CORREIA, Luciana Leonetti. (orgs.) **Formação e Cuidado em Psicologia: relatos de experiências de estágios.** Curitiba, Brasil Publish, 2022.

CARVALHO, Diana Carvalho de; CORD, Denise; SGANDERLA, Ana Paola. (orgs.) **Experiências docentes em psicologia: em foco o Pibid.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Conselho Regional de Psicologia, 2018.

DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Psicologia/Formação de psicólogo e Projeto Complementar, Licenciatura em Psicologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em [www.portalufgd...](http://www.portalufgd...) Acessado 02 dez., 2022.

DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do curso de História Licenciatura e Bacharelado. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em [www.portalufgd...](http://www.portalufgd...) Acessado 02 dez., 2022.

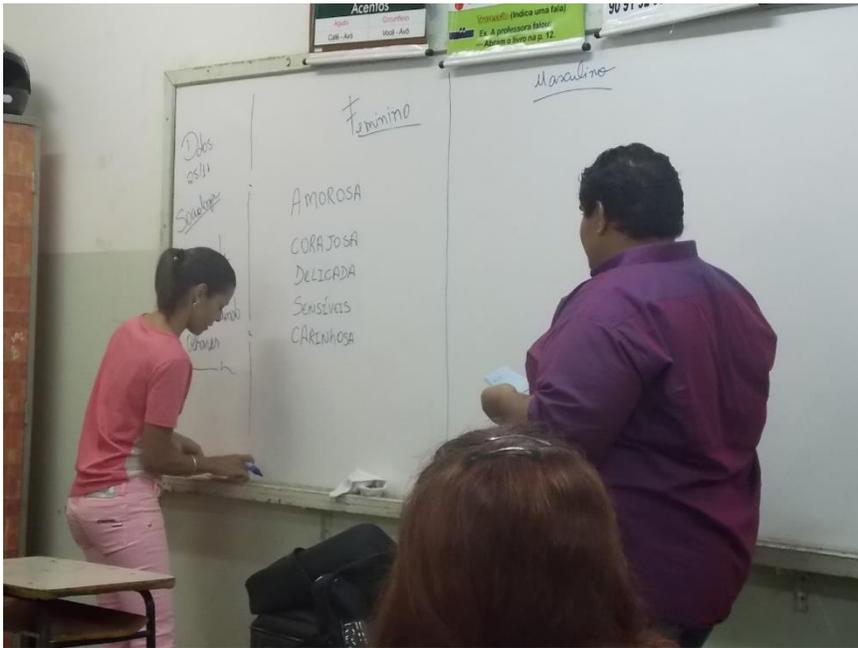
DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura e Bacharelado. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20GEOGRAFIA%202017.pdf>. Acessado 03 jan., 2023.

DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em [https://www.ufgd.edu.br/cursos/ciencias\\_sociais/projeto-pedagogico](https://www.ufgd.edu.br/cursos/ciencias_sociais/projeto-pedagogico). Acessado 03 jan., 2023.

FARIAS, Damião Duque de (org.) **UFGD em Memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015).** Curitiba: CRV, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PINTO, Adriana Aparecida (et al.). Por uma cartografia histórica: a produção sobre história das mulheres e gênero em Programas de Pós-graduação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. In: ZIMMERMANN, Tania Regina; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Olhares em convergências**: pesquisa em História, Sociedade e Educação. São Carlos, Pedro & João Editores. 2020. (p. 13-34).



Na branquitude do quadro, letras transformadas em palavras dão a tônica daquilo necessário para compreender o agora e o futuro. Pela escrita se vê aqueles e aquelas que desejam se expressar, não serem mais invisibilizados.

Atividade de ensino realizada no curso de Ciências Sociais.

(Acervo Pessoal Prof. Marcio Mucedula Aguiar)

## Capítulo 15

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Márcio Mucedula Aguiar<sup>1</sup>

#### Introdução

No ano de 2012, iniciei minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vindo de uma trajetória de atuação docente de nove anos em faculdades particulares e seis anos na Universidade Federal da Grande Dourados. Minha formação foi no bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal de São Carlos. Comecei minha carreira docente logo após a defesa do mestrado em Ciências Sociais. Não tinha qualquer formação pedagógica voltada ao ensino, educado na crença que o mais importante na carreira universitária era a produção voltada para pesquisa e criação de novos conhecimentos.

O ensino sempre sendo tratado como algo à parte, um mal necessário para a sobrevivência, mesmo a extensão não era algo valorizado, inclusive passei toda minha formação na Universidade Federal de São Carlos sem ter participado de projetos de extensão. Apesar do tripé ensino, pesquisa e extensão, desde o início de toda

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais. Professor Associado IV da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) no curso de Ciências Sociais. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1166-9837>. E-mail: [marcioaguiar@ufgd.edu.br](mailto:marcioaguiar@ufgd.edu.br)

minha formação, ensino e extensão estiveram em detrimento da pesquisa.

Em 1998, quando ingresso pela primeira vez em sala aula senti o peso dessa ausência ao me deparar com turmas imensas em torno de sessenta alunos em que eu ministraria diversos conteúdos. Essa fase de minha formação docente foi a mais desafiante. As dificuldades encontradas me fizeram inclusive a pensar na época em desistir da carreira de professor. Infelizmente essa opção não era possível dada a necessidade da sobrevivência. Aprendi a duras penas a ser professor acompanhando os colegas mais experientes e trabalhando arduamente as aulas.

Com incentivo dos colegas mais experientes e aprendendo a ser professor, fui superando aos poucos essa situação. Minha vivência era reflexo da falta de preparo para o ingresso na carreira de professor. Foi a partir disso que comecei a entender a importância de que a formação docente seja feita desde o ingresso na universidade. Acreditava que ensinar a ser professor deveria ser um dos objetivos da formação acadêmica considerando que é a principal atividade no mercado de trabalho para os licenciados. Pensando em evitar o sofrimento que havia passado aos ingressantes na Licenciatura em Ciências Sociais, acreditei ser importante participar do PIBID. Conheci o PIBID em 2011. Comecei a participar em 2012, na época com o Professor Guillermo Alfredo Jonhson, e posteriormente atuei por vários anos juntamente com o Professor André Luiz Faisting, e minha última participação foi com a Professora Aline Castilho Crespe em 2017. Esse capítulo destacará a importância do PIBID na Faculdade de Ciências Humanas a partir da experiência do curso de Ciências Sociais.

### **O PIBID e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

Geralmente quando se analisa o PIBID, busca-se enfatizar o aspecto de formação voltada ao ensino. Na verdade, a importância do PIBID vai além da formação docente implicando também em uma atividade de pesquisa e extensão. O projeto sempre se inicia a

partir de um edital aberto às escolas públicas da rede estadual e municipal de Dourados. Ou seja, o PIBID favorece a articulação entre universidade e educação básica. Esse contato é importante na formação dos futuras(os) professoras(es) e na possibilidade de a universidade propiciar retorno do conhecimento por ela produzido à sociedade.

A parceria se estende a um professor que atue na educação básica e que possa fazer a ligação entre os coordenadores de área do projeto com as demandas e necessidades que essas escolas enfrentam, tanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, como no tratamento de temas delicados que nem sempre são possíveis de serem abordados nas aulas normais.

Muito dos temas escolhidos eram solicitados por esses professores supervisores que acompanhavam as(os) estudantes no cotidiano da escola e participavam da formação das(os) pibidianas(os) na universidade. Pelos menos dois dos supervisores que participaram do nosso projeto acabaram ingressando em programas de mestrados da UFGD, um cursou mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia e outra supervisora também se tornou mestre pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia. A metodologia de trabalho do projeto implicava na participação das(os) estudantes no cotidiano da escola. Essas(es) estudantes acompanhavam as aulas, reuniões pedagógicas e eventos da escola. Ao participarem dessas atividades juntos com as(os) professoras(es) começavam a perceber certas lacunas ou temas que poderiam ser abordados através de intervenções pedagógicas na escola. Fica evidente aqui o papel do PIBID enquanto atividade de extensão ao levar as(os) estudantes e professoras(es) da universidade a se envolverem com as demandas do ensino básico.

Nesse contato quase diário das(os) estudantes com as turmas do ensino médio começavam a surgir demandas que levariam a necessidade de pesquisas que fundamentassem atividades pedagógicas. Faisting e Aguiar (2021) mostraram que um dos objetivos do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais era a

formação da(o) professor(a)-pesquisador(a). Esta perspectiva parte da compreensão de que a formação crítica, base das ciências humanas, se articula a uma postura de inquietação e pesquisa, fundamentais no desenvolvimento da formação de professoras(es). Não existe ensino desarticulado da pesquisa, ou seja, as inquietações que nascem dos problemas vivenciados no cotidiano da escola podem se transformar em objetos de pesquisas. Foi assim que vários projetos foram desenvolvidos, um deles que mostrou essa articulação foi o projeto “Mídia e Estereótipos raciais” já analisado por Faisting e Aguiar (2018).

O projeto nasceu das indagações das(os) estudantes nas reuniões quinzenais de formação ocorridas na universidade. A principal dessas indagações era como se poderiam tratar do racismo e da discriminação racial a partir do cotidiano das(os) estudantes e de suas famílias. Tendo como base a ideia da construção de uma educação antirracista, de acordo com a Lei 10.639/03 posteriormente modificada pela Lei 11.635/08 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura Indígena e Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. Maiores detalhes da metodologia de trabalho e das referências teóricas que embasaram o projeto podem ser encontradas em Faisting e Aguiar (2018). Mas, de forma resumida, os vinte e quatro alunos foram divididos em grupos de pesquisa que deveriam escolher programas televisivos que poderiam demonstrar os estereótipos raciais que ainda prevalecem nessas produções associados aos negros e que contribuem para a naturalização do racismo. Como se pode observar, a atividade exigiu formação teórica associada à pesquisa como também à produção de estratégias pedagógicas que eram discutidas coletivamente na universidade. O projeto foi desenvolvido ao longo de vários semestres enfocando desde telenovelas, programas humorísticos e músicas, até redes sociais.

Essas atividades foram fundamentais para a compreensão do PIBID enquanto projeto que combina as dimensões de ensino, pesquisa e extensão fundamentais na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A busca de metodologias

inovadoras para tratar das desigualdades raciais nasceu da articulação dessas três dimensões.

### **PIBID e permanência material**

O perfil das(os) estudantes ingressantes para as licenciaturas em Ciências Sociais geralmente é caracterizado por egressas(os) de escolas públicas. Estudantes que têm uma trajetória escolar marcada pela origem humilde e trazem consigo a esperança de uma formação que os possibilite superar o “destino” provável dos membros das classes populares em um dos países mais desiguais do mundo. A maioria tem dificuldades com as despesas diárias relacionadas à vida universitária, desde os recursos voltados para transporte e alimentação, até o acesso aos materiais necessários para sua formação. Essa situação leva a importância de programas como PIBID que por meio de uma bolsa garante a permanência dessas(es) estudantes na universidade. Acompanhei várias turmas que se beneficiaram do programa. Muitos começaram a participar já no primeiro ano do ingresso na faculdade e permaneceram até o final do curso. A maioria dessas(es) participantes se formaram e hoje estão atuando em diversas escolas de Dourados e da Região. Destacam-se também as(os) que além de estarem atuando na docência continuaram seus estudos na pós-graduação, alguns inclusive cursando doutorado em Sociologia.

O acesso à universidade é o primeiro passo para a democratização do ensino superior. Junto com isso são necessárias as políticas de permanência material. Apesar do valor reduzido da bolsa, ainda permanecendo em quatrocentos reais, este auxílio contribui para que as(os) alunas(os) se mantenham no curso e participem das atividades que ocorrem no cotidiano das escolas parceiras. A universidade também oferece algumas bolsas, mas é fundamental que a CAPES garanta recursos para formação docente. Tradicionalmente a CAPES se destacou nos recursos voltados para a permanência das(os) estudantes de pós-graduação. O PIBID é um dos primeiros programas que contribuem para a formação

daquelas(es) que irão atuar na educação básica. Infelizmente, nosso país, no decorrer de sua história, não valorizou a formação das(os) suas(eus) professoras(es). Observa-se que ainda hoje, principalmente nos últimos anos uma destruição da carreira docente e a ausência de perspectivas para o futuro da educação no Brasil. O PIBID contribuiu para garantir a permanência daquelas(es) que escolheram a carreira de professor(a). Carreiras como Medicina preveem a remuneração do período de residência com valores muito superiores quando comparados aos recursos voltados para o PIBID. A bolsa do PIBID não equivale a dez por cento da residência médica que hoje está em R\$ 4.106,09 (BRASIL, 2012).

Deve-se considerar também que o programa prevê bolsas tanto para as(os) professoras(es) coordenadoras(es) como para as(os) professoras(es) supervisoras(es) na escola. Essa remuneração é fundamental para a valorização das(os) que atuam na formação docente. Não se formam professoras(es) apenas com voluntarismo, são necessários recursos e as bolsas são fundamentais para a valorização da atividade de formação. É necessária uma política pública de valorização daquelas(es) que escolhem e das(os) que se dedicam à formação de professoras(es). O PIBID pode ser visto como o início da construção dessas políticas públicas.

Infelizmente, o programa também teve redução de recursos que se iniciaram ainda na gestão de Dilma Roussef. Antes, o grupo de vinte quatro alunas(os) era orientado por duas(ois) professoras(es) coordenadoras(es) e supervisoras(es). Também havia uma coordenação institucional que cuidava da parte administrativa e burocrática do programa. Com a diminuição das verbas, um(a) professor(a) coordenador(a) e um(a) professor(a) supervisor(a) ficaram responsáveis pelas(os) vinte e quatro alunas(os) como também pelas atividades administrativas. Essa situação gerou acúmulo de atividades, mas ainda assim o projeto se manteve. O formato inicial era o mais viável para o desenvolvimento das atividades previstas.

Um outro aspecto a ser ressaltado é relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado do curso de Ciências Sociais. É notória a

diferença, a facilidade das(os) pibidianas(os), em relação as atividades previstas pelo estágio supervisionado. Estão mais preparados em razão das experiências que vivenciaram na educação básica, com maior facilidade na elaboração das aulas e nos desenvolvimentos das práticas pedagógicas e contribuem para a formação dos colegas que não participaram do programa.

Fica evidente que esse projeto de formação é um dos poucos programas que articula ensino, pesquisa e extensão através da interação entre a universidade e educação básica. O projeto pode ser visto como início da construção de uma política de Estado voltada para a formação de professoras(es).

### **PIBID e formação da identidade docente**

A formação de identidade é um processo dialógico. Ou seja, nosso “eu” é formado pela interação com as pessoas que participam do nosso meio e cotidiano. (TAYLOR, 1994) A construção da identidade docente segue esse mesmo padrão de desenvolvimento. Ou seja, nos tornamos professoras(es) pelos estudos que fazemos e por meio das interações com outros sujeitos no espaço escolar, não apenas com as(os) docentes, mas com todas(os) as(os) trabalhadoras(es) da educação e com as(os) estudantes. Essas interações são fundamentais no desenvolvimento de nossa identidade profissional. Essa é uma dimensão fundamental do PIBID ao exigir a presença destas(es) estudantes no espaço escolar.

O espaço escolar, que a princípio pode ser visto como espaço hostil e de estranhamento, passa a fazer parte do cotidiano dessas(es) estudantes. Não só os desafios se tornam evidentes como também as possibilidades de construção de uma nova escola. A participação no PIBID favorece a adesão a uma perspectiva de educação pública, gratuita com qualidade e comprometida com os valores democráticos.

Presenciamos em vários momentos de formação a felicidade e a satisfação que muitas(os) das(os) estudantes que participaram do PIBID, ao final de uma prática pedagógica, são chamadas(os) pelas(os)

estudantes do ensino médio de professoras(es). Este é um momento importante que marca o início da formação da identidade docente.

Observamos uma mudança de postura de comportamento por parte das(os) estudantes, desde a forma de se vestir, a preocupação com a forma de interagir com as(os) estudantes do ensino médio buscando compreender os problemas que as(os) afligem. Algumas práticas voltadas ao combate de Bullying ou as violências associadas ao gênero foram construídas a partir de demandas dessas(es) estudantes do ensino médio. Uma das atividades proposta pelas(os) pibidianas(os) foi uma oficina de redação voltada a temas que poderiam ser cobrados no ENEM.

Toda a educação, desde a formação básica à formação superior, leva a uma postura passiva diante do conhecimento, se espera tudo da(o) professor(a) que é vista(o) como fonte do conhecimento e como agente de transmissão. As práticas desenvolvidas no PIBID proporcionam a transformação de licenciadas(os), de sujeitos passivos do conhecimento para sujeitos ativos que constroem as práticas pedagógicas coletivamente. Isso exige que elas(es) pesquisem materiais que vão além dos livros didáticos e proponham oficinas pedagógicas novas.

Um dos exemplos interessantes produzidos pelas(os) pibidianas(os) foi uma oficina sobre humor e racismo, discutindo o papel do riso como ferramenta de discriminação. Através da análise de programas humorísticos foi possível demonstrar a existência do racismo e da discriminação através de alguns personagens desses programas. Essa oficina foi elaborada em razão das orientações para o ensino de Sociologia que busca desenvolver a postura de desnaturalização dos fenômenos e desigualdades sociais. A análise de personagens como Adelaide protagonista do “Metro do Zorra” e sua relação com os estereótipos associados aos negros mostrou a importância do olhar sociológico para a desconstrução do racismo para as(os) estudantes do ensino médio. (FERREIRA; PEREIRA; AGUIAR, 2021, pág.353)

Nas reuniões de formação na universidade se constrói uma metodologia de trabalho coletiva. No espaço de discussão se

propõem novas metodologias, temas e ações pedagógicas que são elaboradas de forma crítica e dialógica. Isso ajuda na construção de uma perspectiva de docência elaborada coletivamente. Neste espaço de formação, que as vezes congregam professoras(es) supervisoras(es) de outras formações, as(os) estudantes aprendem a pensar estratégias pedagógicas de forma plural, e em certas situações de forma interdisciplinar, tivemos professoras(es) supervisoras(es) não só formadas(os) em Ciências Sociais, mas também em História e Geografia, contribuindo para uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

As(os) estudantes que ingressam na licenciatura em Ciências Sociais precisam iniciar o processo de transição da(o) estudante à(ao) professor(a). Este processo só é possível pela participação no cotidiano da escola. Ele se inicia na primeira visita que se faz a uma das escolas que participam do PIBID. Várias(os) estudantes relatam que ao assistirem as aulas, participarem das atividades previstas no calendário escolar, conversarem com as(os) estudantes nas escolas começam a fazer a passagem da(o) estudante de licenciatura (à)ao professor(a). O PIBID contribui para um rito de passagem. Convivendo com as(os) professoras(es) no cotidiano da sala de aula, elas(es) começam a se identificar com posturas, valores e comportamentos esperados de um(a) professor(a). Ao interagirem com os vários sujeitos que compõem o espaço escolar no seu cotidiano aos poucos vão construindo sua identidade docente. Este é um aspecto fundamental do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que precisa ser destacado com uma das grandes contribuições na formação de novas(os) professoras(es).

### **Desafios para o futuro do PIBID**

O primeiro grande desafio que o PIBID enfrenta é a recomposição do orçamento necessário para mantê-lo como também a necessidade de um reajuste dos valores das bolsas. O programa tem uma função social importante ao garantir, como apontado anteriormente, a permanência material das(os)

estudantes. Seria importante também que fosse retomada a existência de duas(ois) coordenadoras(es) de área possibilitando uma divisão melhor de trabalho entre as(os) professoras(es) coordenadoras(es) e professoras(es) supervisoras(es).

O conhecimento na atualidade é interdisciplinar. Um fenômeno é compreendido quando várias áreas de conhecimentos trabalham conjuntamente, cada uma dentro de sua especificidade contribuindo para uma visão da totalidade do que se pretende analisar. Da mesma maneira, um aspecto importante seria o desenvolvimento de novos projetos que combinem alunas(os) de cursos diferentes. Na residência Pedagógica tivemos uma experiência que articulou Geografia e Ciências Sociais. Seria necessário que se pudesse fazer esses novos arranjos como a articulação com o curso de História, ou ainda, projetos entre faculdades diferentes. É plenamente viável um projeto que articulasse o curso de Ciências Sociais e Letras, ou seja, a literatura pode ser utilizada para projetos que combinem o olhar sociológico com o conhecimento e a sensibilidade que a literatura proporciona.

É preciso ressaltar que com a mudança das áreas de conhecimento do PIBID perdemos a possibilidade de se articular projetos com o curso de Psicologia, isso precisa ser repensado, considerando que um dos aspectos previstos na Nova Base Comum Curricular é o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. As Ciências Sociais e a Psicologia podem contribuir muito com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desenvolvam essas habilidades e competência relacionadas com os campos de saber de ambas as disciplinas.

Ao propiciar a valorização da formação docente o PIBID também contribui para a discussão de políticas públicas voltadas à carreira de professor(a). Nenhum país conseguiu se desenvolver científica e tecnologicamente sem grandes investimentos na educação. Investir na educação não significa apenas garantir estrutura física, mas uma sólida carreira para a(o) professor(a). É necessário que a educação básica tenha uma nova carreira que siga o padrão das universidades públicas e dos institutos federais. Os

institutos federais já demonstraram a importância de uma carreira que tenha como base a estabilidade e a qualificação. Ou seja, professoras(es) com Mestrado e Doutorado são fundamentais para a qualidade do ensino e para a construção de novos conhecimentos através da pesquisa.

Infelizmente, a educação básica carece deste tipo de modelo. As(Os) professoras(es) da educação básica precisam ter uma carreira com estabilidade e progressões de acordo com a titularidade. Além da melhoria da qualidade das aulas que este modelo poderia gerar, essas(es) professoras(es) teriam condições de transformar a realidade escolar por meio de pesquisas sobre a educação básica. Ou seja, a escola pública se transformaria, também, em objeto privilegiado de pesquisa.

Neste momento vive-se a transição de um governo sem compromisso com a educação para um novo projeto orientado por demandas populares e que tem na educação uma das suas principais demandas. É preciso repensar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implicando numa valorização do papel das Ciências Humanas na formação das(os) estudantes, das(os) futuras(os) professoras(es).

Um outro desafio fundamental não só ao PIBID, mas a todas as esferas da educação, desde a básica até a universidade: as novas tecnologias de informação e comunicação. A pandemia do Sars-Covid 19 demonstrou como essas tecnologias podem contribuir tanto para o acesso como para a exclusão da educação. Enquanto os estabelecimentos privados possibilitaram uma série de ferramentas tecnológicas e plataformas voltadas para suprir a ausência das aulas presenciais, as(os) estudantes de escola pública enfrentaram a ausência desses recursos, não só pelas dificuldades das escolas públicas em ofertar essas tecnologias como também pela exclusão digital por parte dessas(es) estudantes, oriundas(os) de camadas populares.

A situação também demonstrou a falta de formação das(os) professoras(es) para o uso dessas novas tecnologias. As potencialidades e desafios dessas novas tecnologias são imensas. O

modelo de aula expositiva é cada vez mais considerado ultrapassado e pouco atraente para jovens que já nasceram num ambiente tecnológico muito diferente das gerações passadas. Usando um pouco nossa imaginação, uma aula sobre o Egito Antigo, através das tecnologias atuais de realidade virtual poderia discutir a arquitetura das Pirâmides por meio de uma visita virtual. Ou ainda, através da gamificação do conhecimento poderia se criar um jogo que, por meio de várias fases, ensinasse a história do tráfico e da diáspora africana.

Infelizmente nossa educação se encontra num estágio aquém do esperado numa sociedade altamente tecnológica, com isso a necessidade de maiores investimentos em programas como o PIBID juntamente com novos equipamentos que possam ajudar na incorporação desses recursos a educação, em breve os powerpoints ficarão no passado. Este é um dos grandes desafios para as novas políticas públicas voltadas à educação e podem ser iniciadas através do PIBID.

### **Para não concluir...**

O PIBID se constitui num dos programas mais importantes voltados à formação das(os) professoras(es) das últimas décadas. É um dos poucos projetos que articula ensino, pesquisa e extensão, colocando em interação a educação básica com a universidade.

Essa articulação é fundamental na democratização do acesso ao conhecimento produzido na universidade como também na possibilidade desta se modificar incorporando as demandas da educação básica nas suas pesquisas e na formação das(os) futuras(os) professoras(es).

Num país de extrema desigualdade social as bolsas se tornam um elemento importante para garantir a permanência das(os) estudantes nos cursos de licenciaturas. Observa-se que estudantes que foram contempladas(os) por estes recursos têm maiores probabilidades de permanecerem e concluírem nos cursos que ingressaram. As bolsas também são importantes para as(os)

professoras(es) coordenadoras(es) e supervisoras(es), pois valorizam e remuneram aquelas(es) que se dedicam à formação de professoras(es).

A participação no programa tem sido fundamental no desenvolvimento da identidade profissional das(os) futuras(os) professoras(es). O contato diário com as escolas propicia a convivência e interação com os vários atores que compõem o espaço escolar. Essas interações são fundamentais no desenvolvimento da identidade docente e inserem as(os) estudantes nos desafios que as(os) professoras(es) enfrentam no seu cotidiano. Essa interação é fundamental no desenvolvimento de valores, posturas e práticas que fazem a transição das(os) estudantes de licenciadas(os) a professoras(es). Ao estarem presentes no cotidiano das escolas o espaço escolar torna-se familiar possibilitando às(aos) futuras(os) professoras(es) uma melhor adaptação ao seu espaço profissional.

Cabe destaque o envolvimento da Faculdade de Ciências Humanas no PIBID que durante vários anos todos os cursos de licenciaturas estiveram participando. Foi importante também a participação da FCH na coordenação institucional do PIBID. O primeiro a atuar como coordenador institucional do PIBID foi o professor Dr. Osvaldo Zorzato, do curso de história. Em seguida, a Professora Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura, do curso de Ciências Sociais, que esteve à frente por vários anos.

A construção de uma sociedade mais tolerante, plural e democrática passa pela educação. A educação transforma a vida das pessoas e contribui para os processos de mudança social. O PIBID é um projeto fundamental para construção do futuro. É nítido que a maioria das(os) estudantes que participam ou participaram do programa passam a se identificar com a profissão de professor(a). Se nos últimos anos tivemos uma revolução no ensino superior com as ações afirmativas que propiciaram o ingresso de alunos pretos, pardos e indígenas no ensino superior, foram programas como PIBID que garantiram a permanência desses(as) estudantes. O público atingido pela Licenciatura é

majoritariamente formado por alunas(os) oriundas(os) de camadas populares e, dentre estes, por negras(os) e indígenas.

As ações afirmativas ao diversificar étnica e racialmente o público universitário propiciam também mudanças na sua estrutura curricular com a necessidade da incorporação de conhecimentos que valorizem a contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Pode-se pensar também no PIBID como uma modalidade de ação afirmativa que leva ao reconhecimento da importância da formação docente para a cidadania e desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

Enfim, os desafios que o Brasil enfrentará nos próximos anos serão imensos. Sua superação dependerá da educação e especificamente da formação de professores(as) comprometidas com uma educação pública, gratuita e de qualidade. O PIBID tem papel fundamental neste processo. Torna-se necessário que o programa se transforme numa política pública de estado de formação de professores.

## Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. Cap. VIII - Educação, Criticidade e Democracia: a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais da UFGD para a Formação de Professores. In.: MENEGAT, Alzira Salete; CRESPE, Aline Castilho; AGUIAR, Márcio Mucedula. [Orgs.] **Práticas de ensino em Ciências Sociais: entre experiências, desafios e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 288 p.

BRASIL. Bolsas de residência passam por reajuste de 23,29% a partir de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/outubro/bolsas-de-residencia-passam-por-reajuste-de-23-29-a-partir-de-2022#:~:text=A%20partir%20de%201%C2%BA%20de,Uni%C3%A3o%20de%2013%20de%20outubro>. Acesso em 04 de dez de 2022.

FAISTING, André Luiz.; AGUIAR, Márcio Mucedula. Sociologia e antirracismo: a experiência do PIBID no desenvolvimento de práticas

pedagógicas de combate ao racismo e valorização da diferença étnico-racial. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.9, n.25, p. 184-202, 2018.

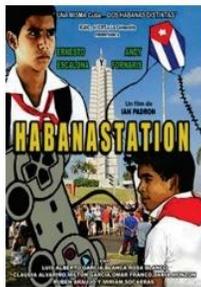
FERREIA, Camila Camargo; PEREIRA, Jéssica Aparecida de Oliveira.; AGUIAR, Márcio Mucedula. Humor e Racismo: o riso como ferramenta de discriminação racial. In.: ACÇOLINI, Grazielle; AGUIAR, Márcio Mucedula; SCAVO, Davide Giacobbo (Orgs.) **Ciências Sociais em Ação: práticas de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação/UFGD**. Curitiba: Appris, 2021.

PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFGD. Disponível em: <http://cspibidufgd.blogspot.com/> Acesso em 07 de dez de 2022.

TAYLOR, Charles et all. **Multiculturalismo**: examinando a política de Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TEIXEIRA, ANÍSIO. Mestres de Amanhã. In.: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

# VI CICLO DE CINEMA LATINO-AMERICANO



07/05/2019  
**MORANGO E CHOCOLATE**  
Direção: Tomás Gutiérrez Alea  
Roteiro: Juan Carlos Tabo

08/05/2019  
**HABANASTATION**  
Direção: Jan Kadar  
Roteiro: Jan Kadar

09/05/2019  
**RETORNO A ÍTACA**  
Direção: Laurent Cantet

**LOCAL: AUDITÓRIO I DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS - FCH**  
**HORÁRIO: 14 h.**

REALIZAÇÃO

**FCH**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

**PPGS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA GERAIS

Olhar fílmico, o aprender por uma linguagem universal, a busca de uma aproximação daquilo que nos une, daquilo que é ilimitado e ao mesmo tempo particular, o conhecer das humanidades que perpassa a heterogeneidade.

Atividade de ensino-extensão-pesquisa realizada pelo PPGS.

(Acervo Pessoal Prof. Marcos Antonio da Silva)

## Capítulo 16

### EXTENSÃO: A FCH EM DIÁLOGOS COMUNITÁRIOS

Conrado Neves Sathler<sup>2</sup>

Marisa de Fátima Lomba de Farias<sup>3</sup>

#### Introdução

A Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD) exerce suas atividades com zelo ao cumprimento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que aponta a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior.

O exercício da extensão, no entanto, não é uma produção simples e apresenta um conjunto de perspectivas que se coadunam e respondem a um sentido histórico da universidade pública e a sua missão de interatividade e inovação junto às comunidades que acolhem cada uma de suas unidades acadêmicas.

O primeiro enfrentamento histórico diz respeito ao conceito e, conseqüentemente, às práticas de extensão que vinham sendo desenvolvidas no país desde 1967, quando foi criado o Projeto

---

2 Vice-Diretor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados no quadriênio 2019 a 2023. Professor do curso de Psicologia, da Residência Multiprofissional em Saúde e dos Programas de Pós-Graduação de Psicologia e de Antropologia. ORCID: 0000-0003-0091-1042 E-mail: conradosathler@ufgd.edu.br.

3 Diretora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados no quadriênio 2019 a 2023. Professora do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação de Sociologia. ORCID: 0000-0002-3846-5140 E-mail: Marisalomba@ufgd.edu.br

Rondon. O Projeto Rondon, marco do extensionismo universitário no Brasil, se deu como uma espécie de continuidade ao trabalho do Marechal Cândido Rondon cujo objetivo era levar socorro e assistência às populações mais afastadas dos centros urbanos do país. O lema do projeto era “integrar para não entregar”. Além disso, o projeto teve sua gênese no regime militar, com coordenação do Ministério da Defesa, e mantinha a comunhão da ideologia militar com o projeto de um tipo de universidade tributária do regime.

Percebemos que, com esse lema, havia um sentido de modelo único de ação entre as missões do Marechal Cândido Rondon. Rondon instalava linhas telegráficas nas fronteiras com os países vizinhos Paraguai, Bolívia e Peru, ao mesmo tempo, dava assistência às populações indígenas encontradas em seu itinerário, a quem acolhia e proporcionava alguma proteção, dentro dos limites institucionais dos governos em que atuava.

Vamos fazer aqui uma ressalva: - evidentemente, as demarcações de terras e a criação de reservas indígenas entram no bojo dessa assistência indigenista do Marechal Rondon, o que torna relativa essa proteção oferecida às populações indígenas, pois as Reservas Indígenas serviam mais aos movimentos colonizadores do que aos indígenas que, em espaço reduzido, passaram a viver em uma espécie de confinamento, como, por exemplo, os Guarani-Kaiowá de Dourados (BRAND, 2016).

O modelo de extensão inaugurado no regime militar se articulava com uma ideia de que o sujeito universitário – na época, sujeito da elite cultural, urbano e não indígena - era responsável por levar um modo de vida, supostamente mais correto e civilizado, para um outro sujeito que era desprovido de conhecimento, a fim de integrá-lo ao desenvolvimento nacional.

Com as mudanças promovidas pelos modelos de Educação, pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e com a promulgação da Constituição Cidadã (forma como é conhecida da Constituição de 1988), esse modelo inicial de extensão universitária foi se alterando e hoje, até mesmo o Projeto Rondon, tem outras características.

A Constituição Cidadã, lei maior que rege nosso país, foi uma produção que teve a presença de muitos segmentos sociais que estavam afastados das construções político-administrativas governamentais. Esses segmentos sociais minoritários e representantes de populações marginalizadas se mobilizaram para serem reconhecidos na Carta Magna. Entre esses coletivos, podemos citar: movimento sindical, comunidades eclesiais de base, movimento das(os) trabalhadoras(es) da Saúde, movimento popular das mulheres contra a carestia, movimento nacional de meninos e meninas de rua, movimento ambientalista, movimentos negros e movimentos indígenas.

A constituinte buscou se pautar pela horizontalidade das relações sociais e promoveu direitos individuais, coletivos e sociais. Isso significa que os saberes e as práticas das elites culturais e econômicas não ocupariam mais o lugar hegemônico que vinham ocupando desde os tempos coloniais.

É nesse contexto que a extensão universitária deixa de ser um espaço de aplicação de um conhecimento típico das camadas dominantes, até então hegemônico e inacessível a uma população desfavorecida, para ser um espaço de diálogo horizontal. Um espaço de compartilhamento de saberes sem os filtros da cientificidade e da lógica acadêmica que, anteriormente, desqualificavam e desperdiçavam outros saberes e modos de existência.

### **Extensão e territórios**

A extensão universitária, em sua nova concepção, se exerce no território e com as populações que se tornam parte da comunidade universitária. Além disso, estabelecendo-se como diálogo, essa nova forma de fazer extensão universitária constrói um espaço de escuta diferenciada, pois esse espaço deve trazer para o interior da universidade o conhecimento de sua população alvo e, com isso, buscar compreender as demandas de cada população e as prioridades estabelecidas nos contextos sociais, econômicos e identitários de cada coletivo. Ultrapassando a experiência de escuta e de aprendizagem,

esse diálogo funciona, também, como uma avaliação efetiva dos métodos de trabalho e da capacidade de produção de ações coletivas e resolutivas das produções acadêmicas.

Dentro dessa perspectiva, desde o seu início, a FCH estabeleceu parcerias e se voltou para a construção de vínculos, para o diálogo com as populações com as quais poderíamos desenvolver projetos e produções mútuas. Dessa forma, a FCH promoveu aproximações com as populações do campo, quilombolas, assentadas e com os povos indígenas, e esses coletivos se tornaram parceiros diletos. E, entre as temáticas que se inscrevem como abordagens institucionais da UFGD, a Saúde (Programa +Saúde), a Arte (Programa UFGD +Cultura) e a Agroecologia (Programa UFGD Sustentável) se destacam.

Reconhecendo que o discurso universitário não é um saber hegemônico, que as populações do campo não são compreendidas pela sociedade das elites como grupos de iguais e devido às condições históricas de conflitos fundiários no estado de Mato Grosso do Sul e em outros rincões nos quais a ocupação territorial foi forçada pelo governo para atender a interesses econômicos e de solidificação das fronteiras nacionais, a presença da universidade significa muito mais do que uma parceria pacífica de produção mútua.

A universidade, na medida em que se alia às comunidades com seus programas, projetos e ações de extensão, se implica no reconhecimento dos movimentos sociais do campo como espaços legítimos de resistência, de busca de reorganização do território, de suas riquezas naturais e de novas formas de trabalhar junto às famílias e às comunidades como partes do Estado, com todos os direitos sociais garantidos pela Constituição Cidadã.

Afirmamos isso por compreender que, como servidores públicos federais, temos a responsabilidade de nos dispor à atuação articulada com os Direitos Humanos e Direitos Sociais, reconhecendo, também, que essas parcelas populacionais, tantas vezes discriminadas, merecem tratamento socialmente equitativo e, portanto, inclusivo e inovador.

Se focarmos mais atentamente a educação no campo, podemos perceber que esses territórios, lugares alternativos nas suas práticas de ocupação da terra, de distribuição de funções de trabalho e, portanto, com formas de produção distintas dos latifúndios e do agronegócio, contém em si um potencial transformador de modos de produção de bens comunitários e sociais.

Essa percepção nos leva, necessariamente, à compreensão de que a educação também se faz como instrumento de inclusão, de transformação dos modos de produção de saberes e de bens e, ainda, de reconhecimento da premência do exercício pleno e universal da cidadania. No entanto, no interior dessas comunidade persistem ainda os segmentos sociais mais discriminados: as mulheres, as crianças e as(os) idosas(os), as(os) negras(os), as pessoas com deficiência, as(os) trabalhadoras(es) ligados às artes, aos trabalhos domésticos, ao sustento familiar e aos trabalhos manuais que, pelo olhar do capitalismo neoliberal, correspondem a mão de obra de menor valor, mas, dentro do edifício global da sociedade, têm funções indispensáveis para a manutenção das famílias e para a reprodução de saberes comunitários. Dessas(es) trabalhadoras(es) se expropria, de forma mais cruel, a força de trabalho.

Logo a educação no campo é uma prática muito distante de práticas escolares tradicionais e, mais especificamente, de sala de aula dos meios urbanos e industrializados nos quais um saber docente preestabelecido se coloca como um discurso verdadeiro a ser inoculado nas crianças, prioritariamente, e em toda a coletividade, de forma indiferenciada. As populações do campo e seus movimentos sociais representam, para além de um modelo alternativo de produção e de acumulação de riquezas, resistência às bases do funcionamento da sociedade capitalista, patriarcal e machista que sustenta o capitalismo colonial que se desenvolve por meio da exploração violenta das populações escravizadas e expropriadas de suas próprias produções e saberes.

Com isso, a atenção voltada às produções da agricultura familiar, à agroecologia e aos trabalhos artesanais se tornam prioritários. Isso significa que a comunidade universitária e suas

práticas extensionistas precisam se despirm dos saberes hegemônicos para ouvir, aprender, se deslocar e propor, junto com os coletivos das comunidades, formas de construção de práticas inovadoras, compromissadas com a resistência aos modelos hegemônicos advindos do pensamento colonial e das formas econômicas herdadas dos modelos extrativistas de exploração que resultam no latifúndio com monoculturas e no agronegócio com produção de commodities, sem a justa distribuição das riquezas daí advindas.

A construção de uma sociedade inovadora prescinde do reconhecimento de marcadores sociais de gênero, raça/etnia e classe. Esses marcadores se estabelecem como divisores de acesso aos bens produzidos, às formas de produção, às divisões de trabalho por idade, gênero e sexualidade. Assim, a educação no campo é um compromisso também de inovação social e de resistência aos antigos modelos de opressão.

Outra característica marcante de nosso território é a multiplicidade étnica. Os mais antigos moradores dessa região são os povos indígenas Guarani, em particular, e o grupo Kaiowá. Houve, no entanto, um reagrupamento das populações indígenas no início do século XX com a instauração da Reserva Indígena de Dourados. Essa reserva indígena contou com a participação do Marechal Cândido Rondon como representante do governo.

A reserva indígena é, portanto, uma intervenção governamental na forma de organizar os povos indígenas e submetê-los aos interesses do governo nacional. As populações Guarani Nhandeva (aqui, autodenominadas Guarani) e Guarani kaiowá foram trazidas de diversas aldeias da região e confinadas em área delimitada pelo Estado. Vale dizer que existem diferenças e singularidades nas aldeias e esse agrupamento forçado sofreu forte resistência, mas, vencida em parte, o território passa por constantes processos de desterritorialização e retorritorialização. Somaram-se aos povos indígenas da região um coletivo Terena, vindo de outra localidade, com outra língua, outros valores, outros hábitos e outra forma de organização social.

Os conflitos deixam de ser da ordem do convívio das diferenças para se tornar também um conflito político mais amplo, pois além das relações internas das três etnias, da divisão em aldeias e das parentelas da Reserva Indígena, ainda há as tensões estabelecidas pela interferência governamental que nomeia capitães - autoridades indígenas não naturais, mas que por circunstâncias (geo)políticas ou linguística são privilegiados pelos não indígenas.

Sem nos alongarmos na descrição dessas tensões e nos inconvenientes provocados pelo governo nacional, vamos apontar que esses problemas foram criados pelos não indígenas e parte da solução das tensões criadas pelos embates entre as lideranças naturais e capitães cabe a esses não indígenas.

O trabalho com os povos indígenas exige um mínimo de conhecimento das diferenças das etnias e, nas etnias, as diferenças entre as parentelas. Além disso há uma pré-condição para se estabelecer uma relação que não seja reprodutora da violência colonial. Essa pré-condição é a interculturalidade.

Precisamos assegurar, a nós mesmos, que nossas relações não sejam pautadas por relações de poder opressoras, nem que nossa escuta seja seletiva e tenha como direção a busca do apagamento das diferenças ou ainda de nivelamento das diferenças por meio de uma acomodação aos nossos princípios e valores como equivalentes às diferenças. Essa atitude anularia a possibilidade da alteridade dos povos indígenas.

A livre circulação de saberes é mais complexa do que a hierarquização de saberes e isso implica na igualdade de valores profissionais e de posições nas relações sociais. Reconhecer a saúde e a educação indígenas, por exemplo, sem buscar (re)validá-las e transformá-las em saberes científicos modernos passa pelo reconhecimento de que os saberes tradicionais têm o mesmo valor e que diferentes epistemes e saberes podem coexistir.

Muitos projetos de extensão são realizados visando a coexistência mais respeitosa e saudável com os povos indígenas. Isso tem uma primeira implicação: o trabalho com os povos indígenas precisa ser primeiro, e antes de qualquer outra coisa, um

trabalho com a população não indígena que, de alguma forma, se relaciona com os povos indígenas. É necessária a preparação de professoras(es) para as escolas indígenas, principalmente as(os) professoras(es) não indígenas. Mas todo conjunto profissional que atua com as populações indígenas precisa ser preparado: equipes de conselhos tutelares, da atenção primária à saúde, da assistência social, da segurança pública e da justiça, por exemplo, são populações alvo de nossos projetos e ações de extensão.

O contato intercultural prescinde, então, de uma intensa preparação da equipe e de um reconhecimento dos valores, das práticas, dos modos de vida e das expressões dos povos indígenas. Historicamente, as expressões indígenas têm sido marginalizadas e esse quadro dificulta as relações sociais e, conseqüentemente, a extensão universitária. A produção de espaços coletivos para que essas expressões sejam manifestas e acolhidas pela sociedade envolvente são, também, tarefas iniciais da extensão universitária.

Nesse sentido, promovem-se ações de exposição da cultura indígena para estudantes, professoras(es) e outras(os) profissionais da sociedade envolvente para que possam compreender um pouco mais os povos indígenas, seus valores, seus históricos e suas especificidades. Além disso é preciso reconhecer a história das relações da população indígena com a população não indígena e com o governo nacional.

Dessa forma, outro conjunto de ações se fazem necessárias para se reconhecer a história das nações indígenas, da formação dos Estados nacionais e de suas fronteiras, das relações da distribuição da terra, dos movimentos migratórios e de como isso foi e tem sido tratado pelos Estados nacionais. Porém, como essa história não está organizada e registrada documentalmente, além disso, os registros históricos das documentações fundiárias e trabalhistas estão dispersos. Torna-se necessário que seja interpretado, catalogado e disponibilizado ao público. Temos, então, um novo conjunto de ações de extensão a cargo da universidade.

Sinteticamente, vamos expor um terceiro conjunto de ações e de projetos relativos aos povos indígenas. As relações opressoras,

historicamente estabelecidas, precisam ser reconhecidas e reparadas. Do conjunto de violências ainda em marcha, as violências racistas, podemos citar como especificidades a violência obstétrica, as violações de direitos - especialmente das crianças e adolescentes - e as relações de trabalho exploratórias.

Esse conjunto de reparações não se constrói como um mecanismo administrativo da esfera da justiça, embora envolva também a justiça, essas atividades dirigidas à reparação exigem nova aproximação e reconstrução mais centrada no respeito às diferenças e na busca de apoio para soluções apontadas pela própria comunidade.

Além dos povos indígenas, a presença de paraguaios é significativa na cidade, pois estamos a aproximadamente 100 quilômetros da fronteira nacional e, portanto, numa faixa que favorece relações mais intensas. Encontramos na universidade, entre técnicas(os), docentes e discentes, sujeitos cujas famílias habitam os dois lados da fronteira, falantes das línguas guarani, castelhana e portuguesa. E como o comércio de fronteira atrai também outros povos, temos a presença de outras nacionalidades e línguas faladas na universidade.

Apenas a título de exemplo, em levantamento informal em sala de aula nos últimos dez anos, encontramos falantes de inglês, francês, alemão, catalão, tâmil, árabe, japonês, mandarim, coreano, grego, hebraico e latim, além de línguas crioulas e as já mencionadas guarani e castelhano. Outros pequenos grupos de estudantes compõem a universidade, há os intercambistas africanos – com destaque para angolanos, moçambicanos e guinês – e latino-americanos, colombianos, especialmente.

A região conta com algumas pequenas colônias e outros grupos emigrantes e refugiados. Os haitianos merecem destaque, pois a cidade de Dourados aparece como um de seus destinos mais frequentes, mas venezuelanos e coreanos também são encontrados. Para esses grupos, ações de extensão de acolhimento como o ensino do português e a produção de manuais de ajuda para obtenção de

documentos e de orientação para acesso a serviços são confeccionados e traduzidos para suas línguas maternas.

### **Extensão, Economia Solidária, Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias**

A UFGD, desde a sua criação, no ano de 2005, foi envolvida por princípios solidários e inclusivos, haja vista a participação ativa de movimentos sociais no processo de definição de metas e estratégias educativas pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura assumiu a política de extensão e cultura da UFGD e a instituiu em consonância com o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt), diretrizes internas “em diálogo permanente com a política externa para colaborar com a transformação social” (FERNANDES, 2022, p. 255).

As propostas para as ações de extensão foram iniciadas com características marcadamente sociais, imbuídas de propiciar o envolvimento de grupos do campo/rural<sup>4</sup> que apresentaram as principais demandas voltadas à formação para o trabalho e o aumento de renda com aprendizagens autônomas e emancipatórias.

Nesse contexto, famílias da Comunidade Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira, localizada na Picadinha (Rodovia Itahum-Dourados/MS), mulheres dos Assentamentos Lagoa Grande (Itahum-MS), Santa Rosa e Guaçu (Itaquiraí-MS) e São Judas (Rio Brillhante) formaram os primeiros grupos que demonstraram interesse em iniciar experiências de extensão.

De pronto, a UFGD se abriu para tais grupos e gradativamente outros foram sendo envolvidos, desde que concordassem com os princípios de inclusão socioeconômica solidária por meio de aprendizagem e abertura para a reflexão crítica da sociedade. O que queremos dizer com isso? Não tínhamos a intenção de agregar grupos ligados ao “pequeno agronegócio”, por exemplo. Tanto

---

<sup>4</sup> A CUFA (Central Única das Favelas), também foi incubada, entretanto as atividades não se concretizaram efetivamente.

que, no ano de 2007, a instituição criou a Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias (ITESS), iniciando um processo aglutinador entre instituições parceiras, com ampla experiência neste princípio extensionista e o Governo Federal.

Qual é o lugar da FCH neste contexto? A faculdade foi uma das principais propulsoras desse movimento de ampliação das ações de extensão e de criação da ITESS, por meio do envolvimento de docentes com conhecimentos acumulados em suas trajetórias anteriores ao ingresso na instituição que se juntaram àqueles(as) que fizeram parte da UFMS, da mesma forma, com experiências e memórias de lutas e atividades dialogadas com grupos sociais em condições de vulnerabilidades. Gradativamente a FCH envolveu docentes de outras faculdades e áreas do conhecimento, como agronomia, zootecnia, ciências biológicas, gestão ambiental e engenharia agrícola, dentre outras, com experiências anteriores e significativas na extensão.

Uma das especificidades importantes foi priorizar a criação de uma incubadora social e interdisciplinar, diferentemente do predomínio das propostas empresariais, um fator reconhecido em todos os eventos, congressos e atividades que participávamos. Muitos cursos de formação foram realizados por docentes que atuavam diretamente na ITESS e grupos incubados, oferecidos pela Secretaria Nacional da Economia Solidária durante os dois mandatos do presidente Lula (2003 até 2006, e de 2007 até 2011). Nos referidos períodos, o Movimento da Economia Solidária era forte e coeso, além disso contava com a liderança do Professor Paul Singer.

Outros fatores relevantes para os bons resultados alcançados durante os anos de estruturação da ITESS foram as parcerias com universidades como a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) além da Rede de Economia Solidária de Dourados e do Fórum Municipal

de Economia Solidária de Dourados<sup>5</sup>. Na UFGD/FCH foram implementados diversos projetos interinstitucionais com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e de Ministérios do Governo Federal.

Foram anos de aprendizados e de muita dedicação de um conjunto significativo de docentes, discentes e servidoras(es) técnicas(os) administrativas(os) para a aproximação com os movimentos sociais, seus conhecimentos e suas experiências e, por fim, contamos com o apoio incondicional da reitoria da UFGD. Com isso, essas aproximações e ações se desdobrou em outros cursos e merecem o registro: Licenciatura em Ciências Sociais (2008-2012/INCRA/PRONERA), Curso de Especialização ProJovem Campo (2009-2011/Secretaria Estadual de Educação de MS), Curso de Especialização em Residência Agrária (2013-2015/INCRA/PRONERA/CNPq), Curso de Especialização em Estudos de Gênero e Interculturalidade (2011-2013) que somente se tornou possível pelos diálogos iniciados nas ações anteriores, fomentados pela parceria com o INCRA/PRONERA)

Tais considerações têm o objetivo de apresentar as circunstâncias nas quais o pilar extensão dialogado com o ensino e a pesquisa foi, paulatinamente, se fortalecendo na UFGD e intrinsecamente à FCH que atuou como uma liderança na ampliação das ações, agregando docentes e áreas consideradas distantes e de difícil diálogo. Além disso, ressignificou as redes políticas necessárias para o envolvimento dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica e da sociedade civil, de modo geral,

---

<sup>5</sup> O município de Dourados-MS, nos dois mandatos do Partido dos Trabalhadores (2001 até 2004, e de 2005 até 2008), teve como uma das políticas prioritárias, a economia solidária, um período no qual foram oferecidos mecanismos diversos e amplos para a geração de trabalho em renda para a população das áreas periféricas, com destaque para a participação das mulheres e da ONG Mulheres em Movimento, a criação do Banco Social Pirê (FERNANDES; VILPOUX, 2013).

tanto na Grande Dourados como em outros municípios do estado de MS, a exemplo do município de Itaquiraí.

Para que a extensão cumpra seu papel social, político e educativo é premente que siga alguns princípios fundamentalmente transgressores, dialógicos, multiculturais, coletivos e ético solidários para que as pessoas envolvidas aspirem a emancipação, criatividade e autonomia. Isso posto, as ações constitutivas de projetos de extensão em uma instituição orientada por tais princípios vão além de concretizar atividades e alcançar objetivos.

### **Extensão e a formação política emancipatória**

As ações extensionistas ocorrem mediante orientações teórico-metodológicas indissociáveis do ensino e da pesquisa que alicerçam o processo educativo criado e recriado cotidianamente na FCH, na UFGD, nas demais faculdades e instituições que primam por uma extensão com vínculos estreitos com a educação popular.

É concebida, na FCH, como uma práxis político-pedagógica que transcende a instituição, pois a sociedade civil, em especial, grupos em condições de vulnerabilidades interseccionadas são prioritários. O processo de imersão nesses grupos é estabelecido gradativamente com o envolvimento e interesse dos mesmos, são protagonistas em conjunto com estudantes, docentes e movimentos sociais progressistas com um projeto de sociedade justa e igualitária<sup>6</sup>.

As propostas emergem de experiências pedagógicas instituídas e que surgem considerando os temas estudados nas disciplinas, os debates em sala de aula, os eventos, a realidade compartilhada nos diversos grupos que convivem na faculdade, ou seja, há uma intrínseca relação entre teoria e prática. Os frutos dessa relação instigam as práticas extensionistas.

---

<sup>6</sup> Fazemos questão de acrescentar qual é o projeto de sociedade, considerando o que vivemos nos últimos anos no Brasil, quando mobilizações de cunho conservador e fascista se apresentaram como alternativa para a transformação social.

E, ao mesmo tempo, as práticas extensionista influenciam consideravelmente e qualitativamente no processo ensino-aprendizagem nos diversos cursos da FCH. Há uma inequívoca percepção da ampliação da capacidade crítica de docentes e discentes, não são os mesmos sujeitos com o passar do tempo diante de uma sociabilidade experienciada entre quem está “dentro” e quem está “fora” da academia. Há um choque de realidade que incentiva, quase obriga a repensar temas, conteúdos, metodologias e relações ensino-aprendizagem.

A realidade se escancara para quem está “dentro” como um conflito epistêmico, a teoria e as práticas pedagógicas são questionadas à medida que os saberes e fazeres dos grupos interagem com os da academia e constata-se que não há conhecimento transformador, dialógico, multicultural, coletivo e solidário – os princípios da extensão citados acima –, se a academia conceber o conhecimento como monopólio, como único, superior e inquestionável.

A ciência para a extensão, como práxis político-pedagógica, cria perspectivas mobilizadoras de criatividade, prazer, coletividade e ética solidária, considera os movimentos sociais como protagonistas e extrapola as fronteiras da universidade. Fronteiras compreendidas como físicas, culturais e étnicas, com concretudes e simbologias para o bem e para o mal.

Não há limites para os princípios possíveis na extensão, pois a realidade em cada território/fronteira é dispare e até mesmo surpreendente, no entanto, neste momento serão dissertadas as que foram registradas neste texto; se aproximam da experiência da FCH e podem ser expressões para o aprimoramento das ações extensionistas, especialmente no momento atual de Curricularização da Extensão<sup>7</sup>: princípios transgressores, dialógicos, multiculturais, coletivos e ético solidários.

---

<sup>7</sup> Mais detalhes, ver: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doc)

Antes de adentrarmos à reflexão sobre tais princípios, é pertinente uma breve digressão a respeito do nosso entendimento sobre práxis político-pedagógica. Iniciaremos com uma citação que elucida a compreensão de modo objetivo:

Na perspectiva freiriana, a palavra práxis representa a ação transformadora do mundo e no mundo. Dentro da filosofia da práxis temos cinco categorias fundantes que asseguram a dignidade humana, a liberdade e a justiça social: 1. Politicidade; 2. Comprometimento, 3. Eticidade, 4. Democracia, 5. Dialogicidade. (HARDAGH; GAMEZ, 2021, p.15).

Ao olharmos para a experiência da FCH, a transformação da realidade social esteve na base do pensamento e das opções metodológicas para a orientação dos projetos e da definição dos grupos prioritários, haja vista uma Grande Dourados tensionada historicamente por disputas de terra, de poder político e econômico com mecanismos atroz de atuação. Não poderíamos fechar os olhos para uma práxis acolhedora dialética e ao mesmo tempo, sensível às consequências desse contexto na vida social, que adentra a UFGD trazida por estudantes ávidas(os) por conhecimento e reconhecimento enquanto sujeitos de direito.

### **Considerações finais**

Assim sendo, a extensão na FCH tem uma origem política, comprometida, ética, democracia e dialógica que é resignificada, tempos em tempos, diante das transformações de uma sociedade multifacetada e multiconflituosa, por isso ações de extensão frágeis em suas opções teóricas, metodológicas e abstratas geram reações esvaziadas politicamente e resultados ignóbeis.

A práxis político-pedagógica para um futuro que exigirá atenção cuidadosa e rigorosa para a implementação da

Curricularização de Extensão será extensionista primordialmente: práxis político-pedagógica extensionista transgressora frente as regras neoliberal e facistas do mercado; dialógicos para fazer jus à capacidade popular de criar e recriar modos criativos de viver; multiculturais como são os povos quilombolas, indígenas, migrantes, fronteiriços e cada estudante e docente envolvida(o) no processo; coletivos para que indivíduos e grupos possam se conhecer, reconhecer e transformar (com)ciência e, por fim, o princípio ético solidário como um motor promotor de capacidades de problematização da realidade-vida-vivida, de questionamentos da desumanização de seres em seus diversos sentidos e significados, e de se revoltar, no sentido freiriano, diante da opressão e das violências que nos assolam e interrompem a nossa curiosidade epistêmica.

Aqui devemos fazer um destaque para diferenciarmos duas concepções. Enquanto no projeto da globalização todo o poder se centra nas empresas capitalistas internacionalizadas, no projeto da planetariedade tem-se como orientação que haverá uma consciência planetária a partir das atitudes dos indivíduos. Deixamos claro que a consciência dos indivíduos não resulta de uma capacidade isolada, mas é resultante da práxis inserida e participativa de organizações e movimentos que têm como objetivo a construção do projeto de sociedade e de conhecimento que sejam solidários e sustentáveis.

Diante do que foi dito, retornamos ao princípio da nossa experiência extensionista, como já apontamos. A realização dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais (2008-2012/INCRA/PRONERA), Especialização ProJovem Campo (2009-2011/Secretaria Estadual de Educação de MS), Especialização em Residência Agrária (2013-2015/ INCRA/PRONERA/CNPq), Especialização em Estudos de Gênero e Interculturalidade (2011-2013/INCRA/PRONERA) foi um desafio indiscutível, pois junto com outros grupos sociais aprendemos a questionar as teorias dogmáticas e coloniais – até então, predominantes nos currículos e na prática docente da instituição –, por meio de confrontos

epistemológicos: conhecimentos tradicionais, comunitários e o saber-fazer vindos de lugares outros e alimentados de vida, memória e sonhos adentraram a FCH trazidos por mulheres, homens e crianças e mostraram a luta pelo direito a ter direitos de maneira concreta e simbólica. Portanto, a FCH inspirou outras práticas extensionistas e continua com uma postura crítica, agregadora, sensível e dialógica, sabendo que nunca estaremos prontas(os) e esse é o mistério criativo.

Desse modo, podemos dizer que a nossa práxis, na FCH, é político-pedagógica extensionista.

## Referências

BRAND, A. “Quando chegou esses que são nossos contrários”- a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. **Multitemas**, [S. l.], n. 12, 2016. DOI: 10.20435/multi.v0i12.1235. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1235>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Arte, Cultura e Extensão na UFGD. *In.*: FARIAS, Damião Duque (Org). UFGD em **Memórias: gestão democrática e excelência acadêmica (2005-2015)**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2022.

FERNANDES, Mariluci; VILPOUX, Olivier Francois. A moeda social no desenvolvimento de uma rede de economia solidária: o caso do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. *In.*: FARIAS, Marisa de Fátima Lomba; OLIVEIRA, Euclides Reuter; FAISTING, André Luiz (Org.) **Experiências Interdisciplinares para a construção de Conhecimentos Solidários**. Dourados: Editora da UFGD, 2013.

HARDAGH, Cláudia Coelho; GAMEZ, Luciano. Paulo Freire e a Práxis Pedagógica na Cultura Digital para a Justiça Social. *In.*: HARDAGH, C. C.; GAMEZ, L. (Org.) **Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade**. Diadema: V&V Editora, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.47247/VV/CCH/88471.23.4>>. Acesso em: janeiro, 2023.



O marco marca, mas ele quase sempre é desigual, na fronteira  
essa desigualdade não é uma linha marcada, ela é contradição que  
se expressa, se vê.

Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Linha de  
fronteira Brasil-Paraguai.

(Acervo Pessoal Prof. Jones Dari Goettert)

## Capítulo 17

### BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO NÚCLEO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS DE FRONTEIRAS

Catia Paranhos Martins<sup>1</sup>

#### Introdução

Neste texto almejo tecer breves considerações tomando o Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteiras (NEEF), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como ponto de partida e chegada. Participar deste livro da Faculdade de Ciências Humanas é uma importante oportunidade para pensar e registrar alguns acontecimentos, bem como elencar os desafios experimentados na qualidade de coordenadora do Núcleo, nos anos de 2021 e 2022.

Por prudência e respeito, faço algumas advertências. O texto é pessoal (e como não seria?) e busca colocar as instituições em análise. Possivelmente, as minhas ponderações não refletem a posição das e dos colegas que compõem o NEEF. O pessoal aqui é sempre político. Sou uma pesquisadora feminista e lésbica, grata pela luta de todas(es) que me antecederam. Nessa entrada, política e produção de conhecimento comportam sonhos plurais, sonhos de outros modos de pesquisar e viver nessas terras

---

<sup>1</sup> Coordenadora do NEEF (2021/2022). Professora da graduação e da pós-graduação em Psicologia (GCH/UFGD) e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do HU/UFGD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4905-5865>. E-mail: [catiamartins@ufgd.edu.br](mailto:catiamartins@ufgd.edu.br)

sagradas, tal como as e os Kaiowá e Guarani me ensinam e, de forma concomitante, sangradas pelo projeto desenvolvimentista.

É importante também registrar que oscilo entre o singular e o plural, contrariando a norma (essa também não seria uma de nossas tarefas?). Embora não fale por colegas, a UFGD é um grande espaço de formação para mim onde completarei uma década quando essas páginas estiverem publicadas, com esse argumento justifico o uso da primeira pessoa do plural em alguns momentos.

Portanto, as considerações abaixo são fruto dos muitos diálogos e dos encontros com as e os amigas(es/os), colegas de trabalho e estudantes que me provocam a questionar núcleos de saberes, poderes e subjetividades; estudos, investimentos e desejos; estratégicos, o que é ou deveria ser prioridade, público, comum; e as fronteiras modernas e coloniais, que definem as vidas que podem ser choradas e, para além, aquém, fora delas.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiro, uma breve apresentação do NEEF e, na sequência, proponho uma cartografia a partir de recortes do cotidiano. Essa é uma estratégia metodológica que venho amadurecendo em minhas pesquisas (MARTINS, 2011, 2015, 2022) e nas orientações. A partir dos registros em diário de campo do cotidiano institucional, destaco abaixo alguns analisadores para problematizar o Núcleo, e de forma concomitante, o presente. Por fim, alguns comentários de eventos e fotos que sinalizam que o NEEF tem potência para produzir contundentes respostas coletivas.

### **NEEF: “Ocupe-me”**

O NEEF<sup>2</sup> foi inaugurado em 2015, com a finalidade de “contribuir para o fortalecimento da articulação de pesquisadores,

---

<sup>2</sup> Fronteira(s) é grafado no singular e no plural em diferentes documentos institucionais. No regulamento geral, está no singular. No site, na época da inauguração, está grafado como “Núcleo de Estudos Estratégicos – Fronteiras”. E, em publicações mais atuais, está no plural, como “Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteiras”. Utilizo fronteiras por entender a pluralidade como valor.

laboratórios e grupos de pesquisa, prioritariamente da FCH, FACAILE [atualmente FALE] e FAED, em atividades de estudo, pesquisa e extensão sobre a temática “fronteiras” (UFGD, 2016). É de responsabilidade colegiada das três Faculdades e reúne nove laboratórios da FCH, dois da FALE e dois da FAED.

Fronteira(s) é um termo polissêmico e, através do Núcleo, convida para o diálogo as seguintes disciplinas: Antropologia, Sociologia, História, Geografia, Psicologia, Artes, Letras e Educação. Os laboratórios da FCH são: Laboratórios de Antropologia 1 e 2; Laboratório de Ensino e Pesquisa em História Indígena; Laboratório de Pesquisas Territoriais; Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre Direitos, Diversidades e Diferenças na Fronteira; Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade; Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Fronteiras, Identidades e Representações; Laboratório de Geografia Física e Laboratório Interdisciplinar de Psicologia na Fronteira. Da FAED, são: Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação; e Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial. E os da FALE, são: Laboratório InterArtes de Mídia e Imagem e Laboratório de Estudos do Discurso e da Violência.

São duas instâncias colegiadas para a gestão do NEEF: o Conselho Gestor, formado por representantes das faculdades citadas e indicadas(os) pelos respectivos Conselhos Diretores; e o Conselho Pleno, composto pelo Conselho Gestor, direção das faculdades envolvidas, coordenações dos laboratórios, coordenações das pós-graduações e representação discente da graduação e da pós-graduação.

Após essa breve contextualização, começo por uma ação provocativa, o mural colaborativo instalado no *hall* do prédio do NEEF. O recado parecia simples “Sou um mural colaborativo. Ocupe-me”. O primeiro desafio que merece atenção é o da ocupação. Além do prédio do NEEF que precisa ser mais frequentado pela comunidade acadêmica, há outras dificuldades

elencadas abaixo, estes são tempos pós-pandêmicos de Codiv- 19 e intervenção na Universidade.

Nos últimos anos, os cenários local e nacional foram marcados por ataques à Democracia e à Ciência, pelas vidas perdidas pela Codiv-19 somado à negligência do Estado na condução da pandemia e até da sociedade brasileira. Mais uma camada de incerteza e revolta esteve no posicionamento dos ministros da Educação que declaram ser a universidade pública um antro de “balbúrdia” e de “produção de maconha e droga sintética”<sup>3</sup>. E, ainda, como sabemos, a UFGD passou por uma longa intervenção, com duas reitorias arbitrárias que desrespeitaram as regras democráticas por mais de mil dias. Quais fronteiras foram rompidas? E quais feridas carecem de cuidados?

Os impactos dos tensos cenários local e nacional são percebidos nas narrativas de estudantes, técnicas(/os) e docentes. Vão desde sobrecarga de trabalho até exaustão e, inclusive, com repercussões na saúde mental da comunidade acadêmica. Cito o preocupante levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, realizado antes da pandemia, sendo 83,5% das(os) estudantes de universidades federais brasileiras já enfrentaram alguma questão de ordem emocional (ANDIFES, 2019). Como sonhar com uma universidade que não adoça as pessoas? Como seria/será tomar trabalho e saúde como dimensões complementares e não fronteiras opostas?

O complexo jogo local/nacional está marcado por projetos em disputa e fronteiras abissais. De forma simplista, de um lado temos perspectivas individuais, privadas e privatizantes, de outro o compromisso na construção do que é público, comum, de todos. Das injustas condições no cenário acadêmico, cito as grandes universidades e as localizadas nas periferias; as métricas dos órgãos de fomento; as divisões de tarefas internas (nos cursos,

---

<sup>3</sup> No final de 2019, Abraham Weintraub, ministro da Educação à época, fez graves acusações às Universidades Públicas e foi convocado a dar explicações à Comissão de Educação. Vide: <https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>

entre docentes, entre docentes e técnicas(os)) e externas (entre as faculdades); a divisão dos recursos financeiros entre as ciências, entre áreas predominadas por homens ou por mulheres cis gênero, dentre outras.

Os ataques à Ciência, aqui em especial às Ciências Humanas, vivenciados ao longo da gestão presidencial de 2018-2022, não nos deixam esquecer que “um ataque às Ciências Humanas é grave não apenas porque promove uma vitória da moral sobre a política para favorecer o neoliberalismo, mas porque diminui aquilo que o mercado não pode comprar: a nossa humanidade” (ANDRADE, 2019). Frente ao conservadorismo moral nas defesas de deus (único e cristão), pátria (submissa ao Império), família (hetero e branca) e armas (mais importantes que feijão<sup>4</sup>) dos “cidadãos de bem”, como ampliar as fronteiras por outras humanidades?

Parece-me que o NEEF como proposta coletiva requer, por enquanto, disposição extra das(os) integrantes. Tenho a impressão que ainda não cabe na agenda, não cabe no orçamento. O prédio é considerado distante, está no fundo do *campus* e longe dos olhos. Mas, por sorte e/ou acaso, ou porque desconheço a história e se já foi contada pelas coordenações anteriores, a sua posição geográfica é estratégica. Está perto da ousada Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), do viveiro de plantas medicinais e das crianças (Centro de Educação Infantil).

Quais aprendizados e sonhos de outras humanidades poderíamos ter a partir de perspectivas ameríndias, não medicalizadoras e alegres? E se apostássemos na potência da periferia com seus saberes ancestrais, práticas e estratégias de resistência? As férteis terras vermelhas produzem saberes fronteiriços que precisam ser (re)conhecidos e valorizados.

---

<sup>4</sup> Embora o País tenha voltado para o Mapa da Fome, o então presidente declarou: “(...) tem que todo mundo comprar fuzil, pô. (...) Tem um idiota: 'ah, tem que comprar é feijão'. Cara, se não quer comprar fuzil, não enche o saco de quem quer comprar”. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/08/27/bolsonaro-chama-de-idiota-quem-afirma-que-e-preciso-comprar-feijao-em-vez-de-fuzil.ghtml> Acesso em: 10 dez. 2022.

Voltamos ao mural colaborativo. Destaco mais alguns aspectos que servem para pensar o Núcleo e as (suas, nossas, ainda) fronteiras. Nele, algumas questões convidam ao pensamento, tais como: “Fronteiras: o que são? Para que servem? Onde estão? Como funcionam? Podemos rompê-las? Viveríamos sem?” e, ainda, “Quem somos? O que fazemos e para quê? Quais nossos sonhos e produções?”

Parece-me que um dos muitos desafios seja do NEEF, seja do presente, é a construção de *um nós*. Ressalto aqui o paradoxo um/nós. A lógica neoliberal atravessa corpos, desejos e sonhos. Docentes parecem funcionar como empresas de si mesmas(os). Tenha um projeto aprovado para ter recursos e acessá-los cada vez mais. Acostume-se ao ranqueamento e comemore a hierarquia. Otimize a agenda para fazer o que alimenta o *Lattes*. Não tenha tempo para atividades que não sairão no boletim de serviço. Em processo de construção, de forma concomitante, está o nós, o sonho de um coletivo formado por estudantes, técnicas(os), docentes da UFGD e diversas parcerias unidos pelas “fronteiras” que nos marcam e pela busca por tecer conhecimentos, enfrentamentos e laços de solidariedade.

Outro desafio posto, e principal justificativa para não ocupação dos laboratórios, é a necessidade de investimento no NEEF. O Núcleo padece dos males da Educação Pública brasileira. É sabido pelas pessoas que trabalham por ali que há problemas estruturais a serem resolvidos. Ainda não há equipe administrativa, internet de qualidade e financiamento para as pesquisas. As pesquisadoras(es) envolvidas(os) equilibram-se entre as demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão da Universidade.

Na qualidade de gestora, grande parte do tempo e da energia foram gastos na tentativa de conseguir incluir o Núcleo na rotina da Universidade, em especial as necessárias manutenções prediais. Ao longo do período, tive a oportunidade de ter conversas com as(os) funcionárias(os) terceirizadas(os) e que não me deixavam esquecer das fronteiras.

As mulheres da limpeza contaram-me sobre a quantidade desumana de trabalho que elas têm e suas dores em corpos submetidos ao trabalho precarizado fora e dentro de casa. A pergunta é retórica e precisa ser feita: quem limpa a sujeira do mundo e de que cor é? Algumas pessoas, pela baixa escolaridade, não conseguiam relacionar o nome na porta do laboratório com a sigla na chave. Outros me perguntaram se o ensino era gratuito e como funcionava para estudar ali. Quantas pessoas ainda não conhecem a UFGD e os caminhos para o acesso à Universidade Pública? O nosso sonho de educação pública e de qualidade é direito ou privilégio?

“Precisamos aprender a contar”, é com essa provocação de Cristiane Brasileiro (2016), que foco minha atenção na equidade de gênero nos espaços acadêmicos. Essa é uma fronteira fundamental e ainda longe de ser transposta, mesmo quando limitada às mulheres cisgêneros. Vejamos os números, embora sejam de 2016, sabemos que a vida das mulheres e experiências outras não ficaram melhores desde o golpe:

As mulheres são, atualmente, 60% dos estudantes universitários brasileiros; entre os mestres, são 53%; entre os doutores, caem para 47%. Na hora de avançar na carreira, no entanto, vai se acentuando de forma assustadora a tendência já visível nos dados anteriores: somos apenas 23% entre os pesquisadores 1A do CNPq, e muito menos do que isso entre os professores titulares (BRASILEIRO, 2016).

Amélia Artes (2018, 2017) afirma que a expansão do ensino superior foi favorável às mulheres, embora mantendo-as nos cursos de menor prestígio social (educação e saúde), e destaca a necessidade de: “Discutir e dimensionar, quantitativamente, a ocupação dos espaços acadêmicos por sexo e as hierarquias entre cursos é essencial para problematizar que apesar das mulheres serem maioria no ensino superior brasileiro, a esperada equidade

na ocupação dos espaços acadêmicos é ainda um grande desafio” (ARTES, 2017, p. 01).

É com ironia que a Cristiane Brasileiro responde ao que denomina “aparente sequestro em massa das acadêmicas”: “não sabemos bem se as mulheres vão emburrecendo com a idade ou se o nosso tempo vai sendo ocupado com filhos<sup>5</sup> e faxinas de um jeito que o dos nossos colegas de trabalho nunca é” (BRASILEIRO, 2016). No Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2016, eram “18 membros e só duas mulheres; no Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os membros natos, há apenas uma mulher entre sete pessoas” (BRASILEIRO, 2016). Atualmente, dos 18 membros são cinco mulheres no CNPq<sup>6</sup>, e na CAPES<sup>7</sup> somente uma mulher, na qualidade de presidente, sendo homens todos os membros natos.

Talvez seja parte da justificativa para o CNPq, somente em 2021, ter incluído o registro do período de licença-maternidade no Currículo *Lattes*. Quais outros avanços precisaríamos desde o Ministério da Educação (MEC), CAPES, CNPq e também aqui na UFGD para enfrentar fronteiras e intersecções de renda, raça/cor/etnia, gênero, sexualidade, localidade/geografia, curso/área de conhecimento e tantas outras?

Voltamos ao mural colaborativo. Nele, há uma afirmação que almeja denunciar as violências da matriz cisheteropatriarcal: “Vomite tudo aqui!”, tal como vi em fotos de aula de Maria Lugones, em suas peregrinações para “viajar-mundos” (BIDASECA, 2022). O que precisamos colocar para fora? Como desnaturalizar o cenário de barbárie e violação de direitos com as

---

<sup>5</sup> Sobre as pesquisadoras mães na pandemia, sugiro “Uma janela para o mundo: ensaio sobre maternidade, produção científica e uso de tecnologias em tempos de pandemia”, de Ariana Campana Rodrigues (2020).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/conselho-deliberativo>

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt/aceso-a-informacao/institucional/conselho-superior>

vidas de mulheres, crianças e existências feminizadas, racializadas, loucas, indígenas, periféricas, dissidentes e outres?

A história hegemônica é parte do projeto de desumanização de mulheres e pessoas negras, indígenas, não brancas, latinas, periféricas e dissidentes. Os séculos de violência, descrédito, apagamento, silenciamento de experiências outras produziram lacunas e também lutas, conhecimentos e outros modos de resistir, produzir e conhecer. Enquanto a racionalidade moderna pode ser sintetizada em “penso, logo existo”, a resposta radical à violência patriarcal branca de Audre Lorde é “sinto, logo sou livre” (2020).

Assim, a matriz eurocêntrica, repetida desde as importantes universidades brasileiras, localizadas com predomínio no Sul e Sudeste e algumas capitais, é composta por quais fronteiras? Tal matriz ainda serve para colocar o sul global em análise? Quais as minhas (quicá as nossas) limitações já que sou (somos) constituída(s/es/os) pela racionalidade colonial-moderna? E quais são as violências e fronteiras naturalizadas, incluindo os espaços acadêmicos?

O cenário do qual participo é marcado pelo crescimento de mulheres nos espaços decisórios, mas em sua maioria são sobrecarregadas com atividades de menor visibilidade que os colegas. Acrescento o óbvio, poucas(os) pesquisadoras(es) negras(es), indígenas, pessoas com deficiências e LGBTQIA+. Desconheço se há levantamento oficial, mas parece-me que a UFGD tem somente uma mulher Terena, um homem Kaiowá e uma mulher surda que ocupam as cadeiras como docentes efetivos. Não há nenhuma pessoa não-binária, travesti e/ou transgênero como docente.

Essas são algumas fronteiras que merecem ser problematizadas com mais força nos espaços colegiados. O que tais barreiras de acesso nos contam? Quais outras ainda não enxergamos e precisaríamos enfrentar de forma coletiva? Mesmo numa Universidade localizada numa das incontáveis periferias do sul global, o que equem ganha a centralidade?

Sim, as questões são muitas e não tenho a pretensão de respondê-las. As ideias estão em processo de amadurecimento e há muitos aspectos que merecem (a minha, talvez a nossa) atenção. Mesmo numa paisagem tão marcada pelo deserto da monocultura, há inúmeras estratégias de resistência às tentativas de capturar e homogeneizar as vidas (MARTINS, 2019, 2021, 2022; FARIA, MARTINS, 2020, 2022).

### **Para encerrar, as respostas coletivas**

Como última etapa dessa cartografia, apresentarei breves comentários de momentos marcantes e algumas fotos. Aqui estão os indicativos de que o NEEF produz respostas contundentes aos desafios do presente.

No saguão do prédio, na 5ª Exposição Culturas Indígenas, organizada pelo Laboratório de Ensino em História Indígena e em parceria com o Programa de Educação Tutorial - PET História, pude escutar a dor de uma nhandesy, liderança tradicional, que teve a sua oga pisy, casa de reza, queimada. A emoção das e dos presentes não pode ser contida quando nos contou do medo, da incompreensão e do desalento de assistir tantos sagrados serem transformados em cinzas.

O crescimento da intolerância religiosa, de lideranças e comunidades violentadas por seus saberes e práticas tradicionais, de mulheres torturadas e com promessas de serem “jogadas na fogueira” compõem o mapeamento “Corpos silenciados, vozes presentes: a violência no olhar das mulheres” feito pela Kunângue Aty Guasu (2020), movimento das mulheres Kaiowá e Guarani. As denúncias se acumularem no judiciário e em organismo internacionais. Tal como essas mulheres me ensinam, as categorias coloniais são limitadas para descrever o cenário de violação de direitos. Através do mapeamento feito por elas e sobre suas vidas e dores, estão renomeando as violências e são protagonistas de um movimento que tanto denunciam quanto curam as feridas coloniais.

Na imagem nº 1, visita das crianças, estudantes da Rede Municipal de Educação, à 5ª Exposição Culturas Indígenas.



Acervo pessoal, NEEF, 2022.

O Laboratório de Geografia Física ocupou, ao longo de 2021/22, o hall do prédio com atividades envolvendo suas(eus) pesquisadoras(es) e estudantes de escolas públicas e privadas. Ao apresentarem o acervo, conversavam também sobre a importância da UFGD e do investimento nas pesquisas.

Na imagem nº 2, atividade do Laboratório de Geografia Física, em 2022.



Acervo do Laboratório de Geografia Física, NEEF, 2022.

Numa parceria entre o Laboratório de Antropologia, o Laboratório Interdisciplinar de Estudos Sobre Direitos, Diversidades e Diferenças na Fronteira e o Laboratório Interdisciplinar de Psicologia na Fronteira, realizamos o evento “Conversações nas fronteiras: obras publicadas em 2021/2022”. Autoras(es) puderam compartilhar as suas produções numa grande roda de conversa. Discutimos o triste cenário nacional e os avanços e os desafios da produção de conhecimento nesse território tão rico e tão violento.

As conversações continuaram pelo e-mail institucional. Foi emocionante acompanhar a cascata de importantes publicações das(os) colegas da FCH. Há uma produção genuinamente nossa e que precisaríamos pensar, com mais carinho, em estratégias de compartilhamento.

Na imagem n° 3, registro do evento “Conversações nas fronteiras: obras publicadas”.



Acervo pessoal, NEEF, 2022

E na imagem n° 4, estão algumas estudantes das turmas de estágio específico “Processos Psicossociais e Saúde Coletiva”, supervisionadas pelo Prof. Bruno Pizzi e por mim, em 2022. Ressalto que a maioria desconhecia o NEEF e poucas já tinham

visitado a FAIND, embora estavam no último ano do curso de Psicologia.



Acervo pessoal, NEEF, 2022.

Grandes desafios estão postos, mas os feitos e efeitos produzidos pela UFGD na região da Grande Dourados dão indicativos de um potente movimento coletivo em curso e as análises implicam muitas(es/os) denós. Os gérmenes de futuro estão também no NEEF e trazem as apostas coletivas de sermos capazes de sair de nossos laboratórios e disciplinas e nos aventurarmos a pensar e sonhar para além do que sabemos.

Após anos de desgoverno, são tempos de esperar por avanços democráticos e por investimentos na Educação, Saúde Pública e Ciência comprometidas com o enfrentamento radical das injustiças. Que essa terra vermelha, tão fina e tão forte, continue se infiltrando entre nós, marcando corpos e produzindo outros sonhos. Que possamos, coletivamente, ser transformadas(es/os) pelos saberes e pelas belezas dessas gentes. E que o compromisso de Audre Lorde (2021, p. 24) me/nos guie:

me lembro duma promessa que fiz à minha caneta  
nunca deixá-la jazer no sangue de outra pessoa.

## Referências

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES**. Brasília-DF, 2019. Disponível em: [https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/v\\_pesquisa\\_do\\_perfil\\_dos\\_graduandos\\_16\\_de\\_maio.pdf](https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/v_pesquisa_do_perfil_dos_graduandos_16_de_maio.pdf) Acesso em: 15 dez. 2022.

ANDRADE, Erico. O preço do ressentimento: sobre o ataque às ciências humanas. **Le Diplomatique Brasil**, 11 out. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-preco-do-ressentimento-sobre-o-ataque-as-ciencias-humanas/> Acesso em: 10 dez. 2022.

ARTES, Amélia. A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, **Anais**, Florianópolis, 2017. p. 01-12. Disponível em: [http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817\\_ARQUIV\\_O\\_fazendogenero\\_final.pdf](http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817_ARQUIV_O_fazendogenero_final.pdf) Acesso em: 12 dez. 2022.

ARTES, Amélia. ARTES, A. Dimensionando As Desigualdades por Sexo e Cor/Raça na Pós-Graduação Brasileira. **Educação em Revista**, v. 34, n. 0, p. 1–23, 2018.

BIDASECA, Karina. **Antología Feminista Decolonial**. Ituzaingo: El Mismo Bar, 2022.

BRASILEIRO, Cristiane. Mulheres nas universidades: por que precisamos aprender a contar? **Carta Capital**, 01 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mulheres-nas-universidade-cristiane-brasileiro-fala-porque-precisamos-aprender-a-contar/> Acesso em: 12 de dez. 2022.

LORDE, Audre. **Nossos mortos em nossas costas**. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

FARIA, Lucas Luis de; MARTINS, Catia Paranhos. Fronteiras coloniais, Psicologia da Libertação e a desobediência indígena. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 33, p. 33-42, 2020 .

FARIA, Lucas Luis de; MARTINS, Catia Paranhos. Autoetnografia e a potência do habitar e (des)aprender com territórios indígenas:

contribuições para de(s)colonizar a Psicologia. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 91-107, 2022.

KUÑANGUE ATY GUASU. **Corpos silenciados, vozes presentes**: a violência no olhar das mulheres. Kunângue Aty Guasu. Dourados - MS, 2020.

MARTINS, Catia Paranhos. A vida e a arte como dimensões inseparáveis: uma cartografia. In: GOETTERT, J. et al. (org.). **Geografiando afetos**: escritos, imagens, intensidades. Porto Alegre: TotalBooks, 2022. p. 99-115.

MARTINS, Catia Paranhos. (Des)Aprendizagens com as e os Kaiowá e Guarani: uma provisória cartografia daterra vermelha. In: DUTRA, M. L.; SATHLER, C. N. (org.). **Psicologia, Direitos Humanos e Psicologia**: ética e intervenções. São Carlos: Pedro&João, 2021. p. 39-53.

MARTINS, Catia Paranhos. Alinhavos para pensar o presente: arte de Rosana Paulino e Beth Moysés. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-62, 2020.

MARTINS, Catia Paranhos. Por outras políticas e poéticas: as mulheres e as artes. In: TEDESCHI, L. A.; BIDASECA, K. **Fronteiras de gênero**: corpos, feminismos e histórias das mulheres (org.). Ponta Grossa: UEPG; Ed. UFGD, 2019.

MARTINS, Catia Paranhos. **A Política Nacional de Humanização na produção de inflexões no modelo hegemônico de cuidar e gerir no SUS: habitar um paradoxo**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015.

MARTINS, Catia Paranhos; LUZIO, Cristina Amélia. Considerações sobre o processo de humanização no H.U. de Dourados - MS. **Caderno HumanizaSUS - Atenção Hospitalar**. 1ed. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2011, v.3, p. 63-79.

RODRIGUES, Ariana Campana. Uma janela para o mundo: ensaio sobre maternidade, produção científica e uso de tecnologias em tempos de pandemia, **SCIAS Edu., Com., Tec.**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 308-327, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Regimento do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira. **Boletim Oficial de Atos Administrativos**, nº 2140. Dourados – Mato Grosso do Sul, 14 abril de 2016.



Nos planos de uma só cor, nas escalas, a contemplação do fazer-  
conhecer, o aprendizado pelo olhar-conhecer, o viver do conhecimento  
tempo-empírico.

Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Município de  
Aquidauana (MS).

(Acervo Pessoal Steffanny Cristina Pereira Santos egressa do PPGG)

## A IMAGEM COMO UM REGISTRO HISTÓRICO DO TEMPO-MUNDO-LUGAR: NOTA DA CURADORIA

Charlei Aparecido da Silva<sup>1</sup>

...la imagen como grafia remite a uma materialidade. Es decir, existe una relación entre la imagen/idea y el soporte que permite su inscripción – un papel, una pantalla, una tela, um muro, la piel, entre tantas otras materialidades posibles (Hollman, 2022, p.41).

Em um mundo sobrecarregado de imagens, muitas efêmeras e transitórias, o olhar sobre as coisas, objetos, pessoas e ações tem ocorrido como uma ação que define o tempo e até mesmo seu significado social e espacial. Não há como negar, o século XXI é marcado pelo significado da imagem na construção das relações pessoais e interpessoais. O processo de comunicação neste século se dá por meio de uma multiplicidade de signos, símbolos, palavras e imagens, o surgimento de novas tecnologias da informação e de comunicação cria uma vertigem comunicacional viabilizada pela troca incessante de imagens para construção de narrativas e argumentos – Freitas, 2013.

O primeiro registro fotográfico conhecido e reconhecido ocorreu em 1826; realizado por Joseph Nicéphore Niépce, na cidade de Saint-Loup-de-Varenes, na França. O registro efetuado por Niépce, que está próximo de completar dois séculos, marca essencialmente duas coisas: a invenção, a técnica utilizada para o registro da imagem, e, olhar do indivíduo sobre o mundo, o seu lugar no seu tempo-histórico-social. A fotografia de Niépce congela

---

<sup>1</sup> Doutor em Geografia. Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5598-7848>. E-mail: [charleisilva@ufgd.edu.br](mailto:charleisilva@ufgd.edu.br)

seu olhar no tempo, o tempo visto por sua janela. O olhar sobre o mundo-tempo nunca mais foi o mesmo a partir de então – figura 01.

Figura 01 – O olhar de Joseph Nicéphore Niepce sobre seu tempo-mundo-lugar<sup>2</sup>



É emblemático que a primeira fotografia realizada seja o olhar de uma janela, o sincretismo envolvido é o de pensar que a ventana traz consigo a ideia de passagem para um tempo-mundo novo que vieram a marcar o século XX, e, ainda mais o XXI. Ao contemplarmos a imagem de Niepce concluímos imediatamente o quanto as técnicas de registro da imagem evoluíram, os borrões deram lugar a nitidez, o degrade do matiz das cores preto e branca a uma multiplicidade cores. Para além disso, o uso restrito e de acesso limitado não é mais um fato – Kawakami e Veiga (2012). Os

---

<sup>2</sup> A fotografia de Joseph Nicéphore Niepce está disponível para consulta pública na rede mundial de computadores no endereço [https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Nic%C3%A9phore\\_Ni%C3%A9pce](https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Nic%C3%A9phore_Ni%C3%A9pce) .

avanços tecnológicos e as tecnologias de informação presentes no século XXI marcam assim a relação da sociedade com a imagem e seu tempo-lugar, a massificação da imagem como essencial no que se refere a ideia de comunicação.

Em 4 de janeiro de 2019, uma conta anônima foi criada no Instagram (@world\_record\_egg), nela foi publicada a fotografia de um ovo com a mensagem "*Let's set a world record together and get the most liked post on Instagram.*" Em uma tradução livre: "Vamos estabelecer um recorde mundial juntos e obter o post mais curtido do Instagram". Com pouco mais de 60 dias a fotografia acumulou mais de 53 milhões de curtidas após sua publicação, um recorde que absoluto. Os criadores de (@world\_record\_egg) foram Chris Godfrey e Alissa Khan-Whelan, mais tarde se soube que a ação fazia parte de uma estratégia de marketing vinculada a uma campanha para promover o debate acerca da saúde mental em escala global. Em 2022, após quase 4 anos, um novo recorde foi estabelecido, a imagem de Lionel Andrés Messi Cuccittini<sup>3</sup> futebolista argentino segurando a taça da Copa do Mundo do Catar ultrapassou os 70 milhões de curtidas em um curtíssimo espaço de tempo. Uma consulta rápida na rede mundial de computadores permite conhecer a imagem citada, realizada pelo fotógrafo Shaun Botterill.

Importante, a foto do ovo publicada no Instagram foi originalmente realizada por Serghei Platonov, que a postou o arquivo no Shutterstock, isso em 23 de junho de 2015 com o título simplório de "ovos isolados no fundo branco" (figura 2).

---

<sup>3</sup> [www.instagram.com/leomessi](http://www.instagram.com/leomessi)

Figura 02 – O olhar de Serghei Platonov sobre seu tempo-mundo-lugar<sup>4</sup>



Aqui cabe explicar o que é o Shutterstock, uma empresa de capital aberto cujas ações são negociadas na bolsa de valores de Nova York; de fato a empresa é um provedor americano de banco de imagens, vídeos, músicas que acumula mais de 300 milhões de imagens entre fotos, vetores e ilustrações. O Shutterstock portanto é em grosso modo um acervo imagético daquilo que a humanidade vê e em certa medida compartilha no ciberespaço. Lembremos, o ciberespaço é um ambiente existente no mundo de comunicação no qual a presença física do homem não é efetivamente necessária, não é essencial a existência de relações afetivas e/ou humanizadas para constituir a comunicação, a ênfase se dá no ato da imaginação que terá comunhão com os demais. A mudança de paradigma está assim no que tange o processo de interpretação da imagem, no olhar daquele que decodifica e a interpreta, agora segundo um conjunto de valores e percepções de seu mundo-lugar.

Não de menor importância é a imagem icônica do Papa Francisco vestido com um casaco *fashion* branco que dominou o ciberespaço<sup>5</sup> em 2023 (figura 3). A imagem, que não é uma fotografia, é uma criação de um laboratório de pesquisas Midjourney situado

---

<sup>4</sup> A fotografia de Serghei Platonov pode ser adquirida e consultada em [@world\\_record\\_egg](#).

<sup>5</sup> Monteiro (2007)

em São Francisco, nos Estados Unidos. A imagem, elaborada por meio de um serviço de inteligência artificial (IA) traz consigo um tempo-lugar que não existe e, portanto, não carrega consigo as intencionalidades daquele que registra a imagem.

Figura 03 – O olhar do tempo-mundo-lugar inexistente<sup>6</sup>



O que separa e ao mesmo tempo une os registros fotográficos de Niepce e Platonov, e mesmo a imagem produzida pela Midjourney, não é somente o tempo, o aspecto cronológico ou mesmo técnico ou a forma como se deram os registros. Nem mesmo o alcance social que as imagens tiveram. Aqui ousou escrever que é o significado do tempo social-histórico posto nas imagens em si que é o elemento mais importante, o elo de ligação. Observemos, as imagens não trazem consigo beleza cênica, técnicas rebuscadas de

---

<sup>6</sup> A imagem produzida pela Midjourney está disponível para consulta na rede mundial de computadores.

fotografia; elas são registros de coisas aparentemente sem maior significado, telhados, um ovo e uma personalidade, um clérigo, de casaco. O que imediatamente pode ser mais desinteressante? Nos três casos aquilo que se evidencia é o protagonismo daqueles que fizeram as imagens, a escolha daquilo que é mais significativo naquele momento, o olhar subjetivo na interpretação da realidade a ser registrada ou mesmo criada no caso da imagem criada pela inteligência artificial. Talvez seja esse o elemento central da importância social-histórica das três imagens, entendidas aqui como uma memória social imagética, resultado da construção de histórias pessoais e coletivas nas quais a fala e a escrita são sobrepostas ou complementadas pela imagem.

Aqui recorremos a Debord (2000) para alcançar os fundamentos que nos ajudam a explicar uma sociedade baseada na imagem e no espetáculo. De forma social temos que concernir que a sociedade moderna é anunciada por desdobramentos contínuos de acúmulos de espetáculos, na inversão da concretude da vida o mundo imagético segue um fluxo de um pseudomundo à parte cuja concretude fica restrita, agora no século XXI ainda mais, ao ciberespaço cujo objetivo muitas vezes se é somente a contemplação e exibicionismo, é o movimento autônomo do não-vivo.

Por outro lado, admitindo o poder e a importância do imagético na construção do contexto histórico-social, e, ao observar o espectro da contradição posta pelo uso das imagens em nossa sociedade no processo de comunicação, sejam elas fotografias ou modelos matemáticos, se observa a importância do conhecer e do reconhecimento dos interlocutores. Aqui neste instante surge a ideia do singular, de algo único, distinto e ímpar.

O olhar sobre esse espectro permite concluir que o domínio da produção de imagens no intuito de capturar para si o seu contexto social-histórico e a apropriação do seu mundo-lugar traz consigo elementos singulares que não podem ser desprezados ou mesmo minimizados. A imagem assim torna-se ao especial, rara e de significado para aqueles que se reconhecem no registro, temos com isso o tempo-social-afetivo.

Neste sentido no tempo-social-afetivo o primeiro elemento a ser considerado é a captura de um mundo sob uma ótica particular no qual muitas vezes o outro, o estrangeiro, não consegue imediatamente enxergar ou compreender. A captura em si viabiliza a concepção da particularidade do mundo vivido. A poética presente na música “O estrangeiro”, escrita por Caetano Veloso em 1989, retrata essa expressão e importância da particularidade do olhar:

O pintor Paul Gauguin amou a luz da Baía de Guanabara  
O compositor Cole Porter adorou as luzes na noite dela  
A Baía de Guanabara  
O antropólogo Claude Lévi-Strauss detestou a Baía de Guanabara  
Pareceu-lhe uma boca banguela  
E eu, menos a conhecera, mais a amara?  
Sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la estrela  
O que é uma coisa bela?

O segundo elemento diz respeito ao reconhecer no mundo vivido o protagonista, o autor do registro, e, a partir disso, as relações que surgem entre o autor e o observador, esse último sempre onipresente no futuro. O registro sempre é o passado, e, a observação, a interpretação, o futuro. Esse reconhecimento de tempos do mundo vivido e a relação possível entre o autor e o interprete torna menos subjetivo o processo de compreensão e significado da imagem, essencialmente porque o observador-interprete de certa forma reconhece o significado do tempo social-histórico que une ambos. Sob essas condições a interpretação da imagem no futuro pode trazer consigo elementos de afetividade e a compreensão dos tempos do mundo vivido do autor e do observador; dessa relação surgem a empatia e o reconhecimento de si e do outro.

Foi considerando esses aspectos, o registro histórico do tempo-mundo-lugar, e, a relação de tempos afetivos entre o autor e o interprete no mundo vivido, que a curadoria de imagens foi pensada e desenvolvida para o livro “**Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia, Atena e Psiquê: a Faculdade de Ciências Humanas da**

**UFGD em narrativas**". As imagens selecionadas retratam e dialogam com momentos históricos, diferentes cenários e ambientes da Faculdade de Ciências Humanas, nos quais conceitos das ciências humanas, o ato de pesquisar, da extensão universitária e a humanização do processo ensino-aprendizagem estão inseridos no cotidiano. Não de menor importância é a intencionalidade da imagem enquanto representação das ações e seus protagonistas, como registro do diálogo possível e desejável com os capítulos que estruturam o livro e seus temas centrais e transversais. As imagens escolhidas portanto trazem consigo o tempo-lugar da própria FCH.

### **Narrativas da FCH em imagens de seu mundo-lugar vivido**

Falemos um pouco do pensar e do processo de seleção das imagens que abrem os capítulos do livro e mesmo das demais imagens que integram e compõem a obra. A ideia inicial tem como base que a fotografia, a imagem, é uma memória social de um tempo-mundo-lugar-vivido, no qual o registro guarda a percepção dos indivíduos sobre suas ações e aquilo que o cerca, neste sentido não é a espetacularização vazia anônima, pelo contrário, é a construção da afetividade. Ao mesmo tempo como a imagem pode ser um instrumento revelador da humanização do ato praticado.

Há clareza que a história da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD guarda elementos do presente que se interligam com o pretérito, dessa forma optou-se por tornar o processo da construção do acervo de imagens um ato colaborativo. Para isso foi pensado e criou-se um instrumento simples no qual os interessados, essencialmente docentes e técnicos administrativos, pudessem encaminhar registros de suas ações laborais, de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão ou mesmo de seu cotidiano junto a Faculdade de Ciências Humanas, a FCH. Um formulário foi criado no *Google Forms* a fim de receber as contribuições, isso viabilizou a criação de um acervo preliminar.

No processo de análise do acervo buscou-se compreender as imagens encaminhadas e seus significados na concretude da

história e consolidação da FCH, bem como, a importância de suas ações no âmbito social, político e ambiental. Foi observado a importância e responsabilidade da FCH enquanto um agente transformador de realidades; seu papel no acolhimento de sujeitos vulneráveis e invisibilizados socialmente; no tratamento de causas cujos atores nem sempre são os preteridos, e, no processo de transformação da sociedade por meio da geração e compartilhamento de conhecimento. Para além disso foi considerado a manifestação de atos e ações que estão inseridas no desenvolvimento tempo-mundo-lugar-vivido de seus protagonistas sejam eles docentes, técnicos administrativos e/ou acadêmicos.

A análise das imagens fez surgir um mapa conceitual de palavras síntese que de certa forma dão ao leitor uma melhor compreensão da intencionalidade da escolha e seleção das imagens (figura 4). As palavras-conceito são os elos de ligação da imagem com as palavras dos textos, seus temas e registros do tempo presente da FCH.

Figura 04 – Palavras que congregam em si o significado da Faculdade de Ciências Humanas



No que tange a autoria das fotos, no final do livro em, **Autoria das fotografias**, estão listados os autores das imagens selecionadas para abertura de cada capítulo e/ou seção do livro. Não foi possível identificar com precisão a data dos registros encaminhados, assim optou-se por não citar a exatidão dos mesmos, condição que as torna atemporal na construção da história da FCH. Aqui neste momento apresentamos uma sinopse que contextualiza a magnitude cada uma delas na ordem que aparecem no livro:

- O novo chega, o inesperado se faz presente, mas não nos afasta. Reunião da FCH realizado durante a Pandemia COVID-19, página 18;

- A poesia em duas cores. O caminhar entrelaçado com o olhar para o amanhã. Painel da FCH, página 51;

- O lugar do lutar, a rua. Docentes e discentes da FCH em manifestações em favor da democracia. Avenida Marcelino Pires, Dourados (MS), página 82;

- O fazer de coisas a fim de humanizar. Atividades de discentes realizadas na FCH, a pandemia COVID19 chegaria em breve, página 120;

- Olhar o pretérito é essencial para humanizar o futuro. Mãos desconhecidas trazendo o desconhecido ao conhecido. Atividades de pesquisas do Laboratório de ETNOLAB-PPGant/FCH. Escavações no município de Naviraí (MS), página 154;

- A materialidade da construção de um sonho idealizado coletivamente, pensado por alguns em benefício à tantos/as. O ano de 2007 na unidade II, a FCH, página 174;

- O olhar, o caminhar sobre a trilha acompanhado pelo outro, o instigante exercício do pensar e do fazer. Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD, trabalho de campo em aldeia indígena de Mato Grosso do Sul, página 198;

- No mosaico e na rigidez geométrica as vezes encontramos respostas para a sociedade, mãos humanas, ideias, levemente descortinam o futuro. Atividades de pesquisas do Laboratório de ETNOLAB-PPGant/FCH. Escavações no município de Alcínópolis (MS), página 218;

- No matiz de luzes e sombras quase sempre encontramos a diversidade e nos faz compreender o outro e a si mesmo. Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD, página 238;

- Com sentidos inibidos restaram a audição e o olhar, o toque negado não restringiu o afeto, acostumados, mas não convencidos, o olhar e o sorriso instigavam o futuro, o resgate do acolhimento na forma de abraço. Reunião da FCH, página 256;

- Em um dia de campo, de trabalho, na dimensão da paisagem, nas cores entrelaçadas, buscamos o fazer, o conhecer daquilo que ainda está por ser compreendido. Área da Aldeia Limão Verde, município de Aquidauana (MS). Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD, página 274;

- Às vezes, com asas, chegamos a lugares tão distantes, vemos nós mesmos, a monotonia da paisagem é substituída pelo registro da satisfação do fazer. Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Área limítrofe a Serra da Bodoquena, município de Bonito (MS), página 290;

- O escutar ao outro, conhecer-fazer, dimensões do aprendizado mútuo e coletivo, na sombra de uma mangueira não há hierarquia, apenas o acolhimento e o fresco necessário para o dia. Atividade de pesquisa realizada em Moçambique junto ao PPGG-UFGD, página 306;

- O caminhar e a espera, um caminho a ser compreendido e percorrido na transformação dos indivíduos. Atividades de pesquisa e ensino, no entrelaçar da graduação e da pós-graduação. Rio Paraná, divisa de Mato Grosso do Sul e São Paulo, município de Naviraí, página 320;

- Na branquitude do quadro letras transformadas em palavras dão a tônica daquilo necessário para compreender o agora e o futuro. Pela escrita se vê aqueles e aquelas que desejam se expressar, não serem mais invisibilizados. Atividade de ensino realizada no curso de Ciências Sociais, página 340;

- Olhar fílmico, o aprender por uma linguagem universal, a busca de uma aproximação daquilo que nos une, daquilo que é ilimitado e ao mesmo tempo particular, o conhecer das

humanidades que perpassa a heterogeneidade. Atividade de ensino-extensão-pesquisa realizada pelo PPGS, página 356;

- O marco marca, mas ele quase sempre é desigual, na fronteira essa desigualdade não é uma linha marcada, ela é contradição que se expressa, se vê. Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Linha de fronteira Brasil-Paraguai, página 374;

- Nos planos de uma só cor, nas escalas, a contemplação do fazer-conhecer, o aprendizado pelo olhar-conhecer, o viver do conhecimento tempo-empírico. Atividade de pesquisa realizada junto ao PPGG-UFGD. Município de Aquidauana (MS), página 390.

Creio que seja fundamental constar nessa nota da curadoria ressaltando a importância das imagens selecionadas que retratam o mundo-tempo-pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021 por todos da FCH, período que marca o afastamento causado pela COVID-19. São registros de um tempo-social repleto de desafios e otimismo, por atos de resistências e enfrentamentos. Pela construção de uma unidade que no âmbito da UFGD permitiu passar por uma reitoria intervencionista, e, externamente, pelo desconhecimento e consequências da própria pandemia. Um tempo marcado pela negação da ciência, o estabelecimento e acirramento de uma necropolítica<sup>7</sup> com traços de autocracia o qual podemos denominar de um mundo-tempo pandêmico, remoto e autocrático<sup>8</sup>. O afastamento forçado nos fez perceber a importância das relações humanas na construção das ideias que permeiam os fazeres da FCH. Para além da materialidade física, a infraestrutura existente é apenas um fragmento para aquilo que significa a produção do conhecimento e das ações dos docentes, dos técnicos administrativo e dos acadêmicos.

Finalizo, agradecendo aos organizadores do livro, a professora Marisa de Fátima Lomba de Farias e o professor Conrado Neves Sathler, pelo convite realizado, por me permitirem coordenar essa curadoria, a qual espero ter executado dentro da importância que

---

<sup>7</sup> Mbembe (2016; 2018); Teixeira e Silva (2022)

<sup>8</sup> Silva e Berezuk (2021)

o livro tem para a história da FCH. Ao professor Conrado também agradeço pelo diálogo que estabelecemos a fim de selecionar o material que está presente no livro.

## Referências

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

FREITAS, Neli Klix. Representação, simulação, simulacro e imagem na sociedade contemporânea. **Polêmica**, v. 12, n.2 , abril/junho. 2013, 334-340p. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/6435>. Acesso abril de 2023.

HOLLMAN, Verônica. ¿Qué hacen las imágenes entre ellas? Itinerarios iniciales de um proyecto de investigación. In GIRARDI, G; OLIVEIRA JUMIOR, W. M. de e NUNES, F.G. (Orgs.) **Pegadas das imagens na imaginação geográfica: pesquisas, experimentações e práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, 145-162p.

KAWAKAMI, T. T. e VEIGA, I. M. A. A popularização da fotografia e seus efeitos: um estudo sobre o a disseminação da fotografia na sociedade contemporânea e suas consequências para os fotógrafos e suas produções. **Projetica**, v. 3, n. 1, 168–182p. 2012. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/10538>. Acesso abril de 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **Arte & Ensaios**, n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MONTEIRO, Silvana Drumond. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. DataGramZero - **Revista de Ciência da Informação**, v.8, n.3 Jun/07, 01-20p. 2007. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/6089>. Acesso março de 2023.

SILVA, C. A.; BEREZUK, A. G. Geografia, Geografia Física: o pensar e o fazer geográfico em um mundo-tempo pandêmico, remoto e autocrático. In: Charlei Aparecido da Silva; André Geraldo Berezuk; Camila Riboli Rampazzo; Adelsom Soares Filho. (Org.). **Geografia & Pesquisa: do pensar e do fazer**. Porto Alegre (RS): TotalBooks, 2021, v. 1, p. 13-40.

TEIXEIRA, Luiz Belmiro e SILVA, Julio Cesar Gonçalves da. **Bolsonarismo e Necropolítica: administração da morte e gerenciamento da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Curitiba (PR). Kotter Editorial, 2022, 264p.

## Sobre As(Os) Autoras(es) de capítulos e imagens

**Adauto de Oliveira Souza** - Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1986), graduação em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1983), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente (1995) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é Professor Titular Aposentado da Universidade Federal da Grande Dourados. Na Pós-Graduação é professor sênior no Programa de Pós da UFGD, onde tem atuado com orientações na área de Políticas Públicas Espaciais, com temáticas em modais de transportes e logística; políticas de assistência farmacêutica; política de assistência à Atenção Básica; políticas de turismo; parcerias público-privada e desenvolvimento regional.

**Adriana Aparecida Pinto** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), mestra em Educação pela mesma universidade, campus de Marília (2001), doutora em Educação Escolar pela mesma Universidade, campus de Araraquara (2013), realizou estágio de pós-doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis (2018). Há 17 anos atua no ensino superior público federal em Mato Grosso do Sul e desde 2014 é docente do curso de graduação em História, no qual ministra as disciplinas de Ensino de História (I, II, III) e Estágios Supervisionados em Licenciatura. É também docente do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Autora de livros que abordam pesquisas no campo dos impressos periódicos e história da educação regional e do ensino de história. Líder do GEPEHED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação, pesquisa temas relacionados à área de Educação, com ênfase em História da Educação, ensino e história da educação, imprensa

periódica geral e educacional e aspectos históricos da educação em Mato Grosso do Sul.

**André Luiz Faisting** - Bacharel em Ciências Sociais pela UFSCar e Bacharel em Direito pela UEMS. Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar. Realizou estágio de pós doutorado no International Institute for the Sociology of Law, IISJ, Espanha e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIOESTE. Atualmente é Professor Titular na UFGD, atuando nos cursos de Graduação em Ciências Sociais e no Mestrado em Sociologia. Foi coordenador da área de Sociologia do PIBID e do Projeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia do Residência Pedagógica. Foi coordenador pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA e coordenador do Curso de Especialização do Residência Agrária/PRONERA. Desenvolve atividades de ensino nas áreas de Fundamentos da Sociologia, Teoria Sociológica e Educação em Direitos Humanos, e de pesquisa e extensão nas áreas de Sociologia do Direito, Sociologia da Violência e Direitos Humanos, com ênfase nos estudos sobre sistema de justiça criminal, violência em regiões de fronteiras e políticas de direitos humanos. É coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre Direitos, Diversidades e Diferenças na Fronteira (LADIF/UFGD).

**Andress Amon Lima Mattos** - é formado em Jornalismo pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e atualmente cursa o 4º ano de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi membro do Programa de Ensino Tutorial (PET) pelo período de 2020 a 2022. É membro do Centro Acadêmico de Psicologia (Capsi) desde 2019 bem como do Diretório Central das e dos Estudantes (DCE/UFGD) desde 2022. Gosta de escrever sobre o sentir e o viver, além de pautar a necessidade de se defender o Sistema Único de Saúde (SUS) e a importância do Ensino Público de Qualidade em um Estado Democrático e de Direito para todas, todos e todes, em especial, da população LGBTQIA+.

**Carla Fabiana Costa Calarge** - Graduada em História, Ciências Sociais e Comunicação Social, e possui especialização em Docência no Ensino Superior. É mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da mesma instituição. Sua experiência acadêmica se concentra nas áreas de Antropologia e História, com ênfase na antropologia indígena, etnohistória e história indígena. Desde 2009, atua como formadora na Educação a Distância, modalidade que acredita ser um caminho para o acesso à educação pública de qualidade. Atualmente, é servidora pública da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculada à Diretoria de Educação a Distância.

**Cátia Paranhos Martins** – Psicóloga, Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2015). Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil, nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Estratégia e Fronteiras – NEEF (2020-2022). Especialista em Saúde Mental pela UNICAMP e em Saúde do Trabalhador pela FIOCRUZ. Trabalhadora de vários pontos da atenção e da gestão do Sistema Único de Saúde, com destaque para o Ministério da Saúde, na Política HumanizaSUS. Temas atuais de estudo e trabalho: Psicologia Social, Saúde Coletiva, Sistema Único de Saúde, HumanizaSUS, Saúde Indígena/Indigenista, Gêneros, Saúde Mental, Loucura, Desejo, Esquizoanálise e Cartografias.

**Charlei Aparecido da Silva** – Geógrafo. Doutor em Geografia pela Unicamp (2006). Mestre em Geociências pela Unesp de Rio Claro (2001). Realizou pós-doutoramento na Unesp de Presidente Prudente, no curso de Geografia, em 2014. Docente e pesquisador do curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados.

Coordenador do Laboratório de Geografia Física (LGF-NEEF). Consultor ad hoc de agências de fomento. Editor e parecerista de periódicos científicos nacionais e internacionais. Bolsista produtividade do CNPq (Nível 2).

**Conrado Neves Sathler** – Psicólogo. Mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa (1998), Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na Universidade São Francisco - Itatiba - SP. Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Grande Dourados e está vice-diretor da Faculdade de Ciências Humanas (2019 – 2023). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Saúde e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Modos de produção de Subjetividade, Análise do Discurso, Ensino em Saúde e Psicopatologia. Líder do Grupo de Pesquisa Território, Discurso e Idedntidade TDI – CNPq/UFGD. Autor do livros e artigos.

**Damião Duque de Farias** - é docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em História do DCH/UFGD. Foi Reitor da UFGD entre os anos de 2006 a 2015. Possui mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo, na área de História Social e pós-doutorado pela UNIOESTE/PR, na área de filosofia moderna e contemporânea. É autor de diversos livros, capítulos de livros e artigos.

**Edvaldo Cesar Moretti** - Graduado e doutor em Geografia. Professor titular da Universidade Federal da Grande Dourados nos cursos de Graduação e Pós Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas. Coordenador do Grupo de Pesquisa Território e Ambiente da UFGD. Membro da Rede de Pesquisa Turismo em tempos de pandemia. Uma abordagem geográfica multi e trans-escalar, e da Rede Fórum Universitário do Mercosul.

**Erika Santos Gutierrez** - Especialista em Gestão Organizacional pela Universidade Federal da Grande Dourados (2009). Graduação em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006). Servidora técnico-administrativa na Universidade Federal da Grande Dourados desde 2008.

**Esmael Alves de Oliveira** - Graduado em Filosofia (UFAM) e Psicologia (UFGD). Mestre em Antropologia Social (UFAM) e doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Antropologia Social (UFRGS). Professor nos cursos de Ciências Sociais e de Psicologia e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Antropologia (UFGD). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Pesquisador vinculado ao Impróprias - Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq), ao DiVerso: pesquis(ações) sob(re) resistências sociais (UFGD/CNPq), ao Grupo de Pesquisa TDI - Território, Discurso e Identidade (UFGD/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças (UFPEL/CNPq).

**Flaviana Gasparotti Nunes** - Licenciada, mestre e doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidad de Buenos Aires. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realiza pesquisas e possui publicações sobre ensino de Geografia, linguagens e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos. Pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa Imagens, geografias e Educação.

**Jones Dari Goettert** – Reitor da Universidade Federal da Grande Dourados (2021-2025). Diretor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (2015-2019). Pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2010-

2011). Mestre e doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000), graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e especialização em Literatura: Tradição e Cânone Literário pela Universidade Federal da Grande Dourados (2012-2013). Atualmente é professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia da População, atuando principalmente nos seguintes temas: fronteira, migração, território, trajetórias individuais e geografia e literatura

**Leandro Baller** - Doutor em História pela UFGD, onde é Professor Associado atuando na Graduação, Mestrado e Doutorado. Pesquisa e Orienta temas ligados às Fronteiras com ênfase para a Região Oeste. Atualmente é Coordenador do Curso de Graduação em História, Licenciatura e Bacharelado. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Fronteiras, Identidades e Representações (LEPHIR). Coordenador do Projeto de Pesquisa "Fronteiras: a produção da memória e a construção histórico-social entre Mato Grosso do Sul, Paraná e Paraguai". Pesquisador vinculado a Cátedra da Unesco/UFGD "Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras".

**Maria de Lourdes Dutra** – Psicóloga. Doutora e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior com bolsa CAPES na Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Sociais nos períodos de 03/2016 a 09/2016 e 03/2017 a 09/2017). Foi professora Visitante na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) entre 2021 e 2022, atuando como docente no Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde (HU UFGD). Atuou como Apoiadora Institucional/FIOCRUZ no Ministério da Saúde para implementação do Projeto QualiSUS-Rede na Região-tipo de Fronteira Internacional Brasil/Paraguai (11/2011 a 07/2015). Tem

interesse no estudo de temas como redes sociais e socioinstitucionais, violência contra as mulheres e organização de serviços das áreas de saúde e assistência social.

**Márcio Mucedula Aguiar** - Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Doutor, mestre e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos e Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e na Graduação em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem se dedicado a pesquisas relacionadas à inclusão étnico-racial no ensino superior e educação e diferença.

**Marisa de Fátima Lomba de Farias** – Pedagoga. Mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara. Realizou pós-doutorado interdisciplinar na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, onde atua na graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Diretora da Faculdade de Ciências Humanas (2019 - 2023). Desenvolve pesquisas em assentamentos de reforma agrária com ênfase nas relações de gênero, epistemologia feminista, mulheres, educação, trabalho, conhecimentos tradicionais, economia solidária, memória e movimentos sociais.

**Nauk Maria de Jesus** - Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (2022/23) e no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2012/13 com bolsa CAPES). Leciona nos cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados e pesquisa temas relacionados a administração e sociedade na História do Brasil colonial, com ênfase em Mato Grosso setecentista. Entre as suas publicações, o e-

book *As doenças e as artes de curar na capitania de Mato Grosso (1727-1816)*. Editora Karywa, 2022 (*on-line*), o artigo “O contrabando na fronteira oeste da América portuguesa no século XVIII. *História Revista*, Goiânia, 2018, e a organização da coletânea *Cenários da fronteira oeste*. *História e historiografia de Mato Grosso (séculos XVIII e XIX)*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2020.

**Noêmia dos Santos Pereira Moura** - Professora associada e docente no curso de Ciências Sociais e no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada, especialista e mestre em História, com ênfase em História Indígena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu sua formação acadêmica na interface da História com as Ciências Sociais, principalmente com a Antropologia, realizando estudos com o povo Terena sobre o protagonismo no processo de apropriação do cristianismo pelos indígenas convertidos ao catolicismo, protestantismo e pentecostalismo. Atualmente, desenvolve estudos sobre educação escolar indígena entre os povos indígenas do Cone Sul e do Pantanal e participa de projetos de pesquisa e extensão sobre histórias e culturas dos povos Kaiowá, Guarani, Terena e Kinikinau.

**Rodolfo Arruda Leite de Barros** - Professor Adjunto do Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/FCH), Docente permanente do Programa de Mestrado em Sociologia PPGS/UFGD. Doutor em Ciências Sociais pela UNESP. É membro pesquisador do LADIF/UFGD (Laboratório Interdisciplinar de estudos sobre Direitos, Diversidade e Diferenças na Fronteira) pesquisando temas relacionados à Educação em Direitos Humanos, Democracia, Cidadania, Ascensão Autoritária e Neoliberalismo no Brasil. Foi Coordenador do Programa de Mestrado em Sociologia PPGS/UFGD nos anos de 2019/2020. Atualmente é pós-doutorando no Programa de Ciências

Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (PCHS/UFABC).

**Silvana de Abreu** – Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Titular, atuando no Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGG/UFGD e no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO). Pesquisa programas de governos e políticas educacionais, de desenvolvimento e de inclusão social, com foco, sobretudo, em impactos no Mato Grosso do Sul e coordena o Grupo PODER/CNPq, criado em 2006. Atuou como coordenadora do PIBID Geografia/UFGD desde 2006, quando da criação da Universidade, até 2014, tendo nessa função atuado como coordenadora nacional do Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração (ForPlad/2012-2013).

**Thiago Leandro Vieira Cavalcante** - Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e doutor em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atualmente é docente dos cursos de graduação e de pós-graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas - FCH da UFGD.

**Veronica Aparecida Pereira** – Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do curso de Graduação e Pós Graduação em Psicologia. Psicóloga, com Doutorado em Educação Especial (UFSCar) e estágios de Pós-Doutorado na Universidade do Porto e Unesp-Bauru. Áreas de atuação: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Judiciária. - Assessoria na área de Psicologia junto à Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção – ANGAAD.



## **Autoria das fotografias encaminhadas<sup>1</sup>**

**Ângelo Franco do Nascimento Ribeiro** – Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD com a tese intitulada: "Desafios e Conflitos na produção do Espaço no Município de Bonito/MS: agricultura, turismo e apropriação da natureza". Bacharel e Licenciado e Mestre em Geografia pela mesma instituição. Atualmente é Técnico de Laboratório de Geoprocessamento da FCH/UFGD. Tem experiência na área de Geografia, com pesquisa nas áreas de Políticas Públicas e Geoprocessamento, atuando principalmente nos seguintes temas: Geoprocessamento, SIG, Sensoriamento Remoto, Topografia, Drone, Impacto Ambiental, Bacias Hidrográficas e Análise Ambiental, Unidades de Conservação e Assentamentos Rurais.

**Jennifer Simpson dos Santos** – Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

**Jaqueline Batista de Oliveira Costa** – Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestre em Educação: Formação de Professores pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); graduada em Psicologia pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN); e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do curso de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora do curso de Psicologia da UFGD e líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Saúde/LEPPSI. Desenvolve pesquisas em educação, violência, formação de professores e representações sociais.

---

<sup>1</sup> Ver nota da curadoria das ilustrações.

**Lisandra Pereira Lamoso** – Possui licenciatura, bacharelado e mestrado em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp – Presidente Prudente), e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2001). Fez estágio de pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e na Universidad Autónoma de Madrid (2017) e no Instituto de Geociências da Unicamp (2022). É Professora Titular na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde atua nos cursos de Geografia, Relações Internacionais e no Programa de Pós-graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado). Pesquisa desenvolvimento econômico brasileiro, processos de industrialização e cadeias produtivas em Mato Grosso do Sul. É bolsista de produtividade em pesquisa 2, pelo CNPq.

**Marcos Antonio da Silva** - Doutor em Estudos sobre a Integração da América Latina (PROLAM/USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi membro do Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre a América Latina (LIAL) e, atualmente, é membro do Laboratório de Estudos sobre a Democracia e Marxismo (LEDEMA).

**Rafael Brugnolli Medeiros** – Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Geografia da FCH/UFGD. Pós-Doutorando em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro dos Projetos de Pesquisa "Diagnóstico geoecológico das paisagens das bacias hidrográficas cênicas de Bonito e Jardim - Mato Grosso do Sul: subsídios para a construção de um atlas ambiental" e "Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação - Amazônia Legal (PDPG - AMAZÔNIA LEGAL)".

**Steffanny Cristina Pereira Santos** – Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi bolsista de PET Geografia da UFGD.

A Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, criada em 2006, congrega graduações em História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia e Programas de Pós-Graduação em História e Geografia (Mestrado e Doutorado), Sociologia, Antropologia e Psicologia (Mestrados Acadêmicos) e Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional. A(O) leitor(a) encontrará uma rica apresentação dos cursos e exemplos de ações de Pesquisa, Extensão e Ensino que permeiam a formação de centenas de licenciadas(os), bacharéis e pesquisadoras(es) que passam por seus núcleos de saber.

