

## A LINGUAGEM E A COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM GRUPOS DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PET

Natália Luiza Silva Carvalho\*

**Resumo:** Neste trabalho será apresentada uma pesquisa em andamento, parte do curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, cujo objetivo geral é descrever e interpretar a experiência de professores/as tutores/as e estudantes no âmbito do Programa de Educação Tutorial - PET da Universidade Federal de Uberlândia no que se refere à formação para a linguagem acadêmica e para a interação no trabalho coletivo. Para alcançar o objetivo proposto, optei por uma abordagem hermenêutico-fenomenológica do objeto de pesquisa (FREIRE, 2010). Os dados serão construídos a partir de conversas hermenêuticas individuais com professores/as tutores/as e coletivas com estudantes do PET na Universidade. Essa proposta se fundamenta numa concepção de educação que tem como princípios a complexidade e a transdisciplinaridade. Conforme Moraes e Navas (2010), o papel da educação, nessa perspectiva, é o de promover intervenções em ao menos cinco dimensões: 1) no desenvolvimento do pensamento alternativo; 2) na construção e consolidação de atitudes e procedimentos de autoformação; 3) no desenvolvimento da capacidade dialógica como mecanismo de cooperação e articulação social; 4) na construção de conhecimentos e habilidades para manejo e seleção de informações relevantes; e 5) na aprendizagem do amor. A transdisciplinaridade, que é um dos pilares do PET, constitui uma nova maneira de se encarar a realidade e a existência humana, que gera consequências na forma de se compreender o processo de construção do conhecimento e, portanto, a educação. E a Universidade Federal de Uberlândia é, atualmente, uma importante referência nacional no tocante à experiência com o Programa de Educação Tutorial.

**Palavras-chave:** Linguagem e comunicação; Transdisciplinaridade; Educação tutorial; Formação universitária.

**Resumen:** Este trabajo presentará una investigación en progreso, parte del Curso de Doctorado en Estudios Lingüísticos, cuyo objetivo general es describir e interpretar la experiencia de tutores y estudiantes dentro del Programa de Educación Tutorial - PET de Universidad Federal de Uberlândia en que se refiere a la capacitación para el lenguaje académico y para la interacción en el trabajo colectivo. Para lograr el objetivo propuesto, opté por un enfoque hermenéutico-fenomenológico del objeto de investigación (FREIRE, 2010). Los datos se construirán a partir de conversaciones hermenéuticas individuales con preceptores y colectivas con estudiantes de PET en la Universidad. Esta propuesta se basa en una concepción de educación cuyos principios son la complejidad y la transdisciplinariedad. Según Moraes y Navas (2010), el papel de la educación, en esta perspectiva, es promover intervenciones en al menos cinco dimensiones: 1) en el desarrollo del pensamiento alternativo; 2) en la construcción y consolidación de actitudes y procedimientos de autoformación; 3) en el desarrollo de la capacidad dialógica como mecanismo de cooperación y articulación social; 4) en la construcción de conocimientos y habilidades para la gestión y selección de información relevante; y 5) en el aprendizaje del amor. La transdisciplinariedad, que es uno de los pilares del PET, es una nueva forma de ver la realidad y la existencia humana, que trae consecuencias en la forma de entender el proceso de construcción del conocimiento y, por lo tanto, de la educación. Y la Universidad Federal de Uberlândia es actualmente una referencia nacional importante con respecto a la experiencia con el Programa de Educación Tutorial.

---

\* Graduada em Letras, Mestre em Educação e Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Endereço eletrônico: [nat\\_luiza@yahoo.com.br](mailto:nat_luiza@yahoo.com.br).

**Palabras clave:** Lenguaje y comunicación; Transdisciplinarietà; Educación tutorial; Formación universitaria.

## 1. Introdução

Como Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia, trabalho no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, mais especificamente na Diretoria de Ensino. Desde 2013, dentre minhas atribuições estão incluídos o apoio administrativo, o acompanhamento e a avaliação do Programa de Educação Tutorial – PET, que passarei a apresentar, a seguir.

Conforme Barbosa et al. (2013), após a Reforma Universitária de 1968 (Lei N.º 5.540/1968), o ensino superior brasileiro passava, na década de 1970, por um período de transformações. Dentre as mudanças implementadas, se poderia citar a extinção das cátedras, a instituição dos exames vestibulares, a criação dos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, a criação do sistema de créditos e a constituição de várias universidades a partir da junção de faculdades isoladas. É nesse contexto que surge o, então, Programa Especial de Treinamento – PET.

De acordo com Dessen (1995, apud Barbosa et al., 2013), o Programa foi idealizado pelo ex-diretor geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Claudio de Moura Castro. Ele foi criado em 1979 com o objetivo de apoiar estudantes que se destacassem por seu potencial, interesse e habilidades. Segundo os documentos oficiais que instituíam e orientavam o funcionamento do Programa, ele buscava, naquela ocasião, oferecer a alguns estudantes de graduação um treinamento especial para a pesquisa e a pós-graduação. Esse treinamento ocorria por meio de um processo de formação integral, realizado, principalmente, a partir de atividades extracurriculares. A ideia era a de buscar promover uma aprendizagem menos tecnicista, mais crítica, com mais compromisso social e em que houvesse maior articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. Buscava também disseminar a relação tutorial entre professores e estudantes e formar uma elite de estudantes capacitados para prosseguir os estudos em nível de pós-graduação e para o desenvolvimento de pesquisas de inovação tecnológica. Portanto, a criação do PET se justificava, segundo Barbosa et al. (2013), pela busca da melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação e visava atender, pela via da formação acadêmica, as necessidades de desenvolvimento do país nas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico.

Para Dessen (1995, apud Barbosa et al., 2013), a história do Programa pode ser dividida nas seguintes fases: experimental (1979-1985), quando ocorreu a implementação dos grupos a convite da Capes; de institucionalização (1986-1989), quando passou a ser gerido em dois níveis: na Capes e nas Instituições de Ensino Superior – IES; de expansão desordenada (1990-1992), quando houve aumento significativo do número de grupos; e de consolidação (1993-1994), que se caracterizou pela reorganização do Programa. Müller (2003 apud Barbosa et al., 2013) cita que, posteriormente, pode-se distinguir, ainda, uma fase de desestruturação do Programa (1995-1997) e outra de articulação de um movimento em defesa do PET (a partir de 1998).

Ainda que tenha permanecido restrito a um número relativamente pequeno de estudantes, o Programa seguiu em expansão até 1997, quando o MEC passou a apresentar indícios de que cogitava sua extinção. É que a Capes havia solicitado, junto ao Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior da USP (Nupes/USP) e junto a uma comissão mista (composta de três tutores e três professores sem vínculo com o PET), uma avaliação dos impactos do Programa na graduação. Essa avaliação deveria basear-se em dados quantitativos, relacionados a resultados práticos, como o desempenho acadêmico dos/as estudantes vinculados ao PET, a

quantidade de atividades desenvolvidas, dentre outros. Mesmo com resultados satisfatórios, a interpretação construída a partir das pesquisas encomendadas foi a de que os impactos do Programa ainda eram pequenos em relação ao dinheiro investido, em comparação com outros programas que tinham objetivos semelhantes. Essa avaliação resultou, então, na suspensão de novos investimentos para ampliação do PET. Martin (2005, apud Barbosa et al., 2013) relata que nesse período começaram a ocorrer atrasos no pagamento da bolsa de estudantes, a bolsa de tutores deixou de ser paga, além da paralisação do processo de expansão.

Müller (2003, apud Barbosa et al., 2013) relata que em 1997 a Capes chegou a enviar uma correspondência às IES informando sobre a decisão de reduzir pela metade o número de bolsas e a verba destinada ao PET. Pouco depois, em março de 1999, foi anunciada a extinção do Programa, por meio do Ofício Circular nº 030/99/PR/Capes, que estabelecia como data limite para seu funcionamento o dia 31 de dezembro de 1999.

A partir de então, teve início um forte movimento de resistência, caracterizado por uma articulação em nível nacional. Foi criada, no ano de 1999, a Comissão Executiva Nacional do PET (Cenapet). Seu objetivo era o de construir uma representação que pudesse estabelecer interlocução com os órgãos federais responsáveis. Toda a movimentação promovida por meio da Cenapet levou à revogação da decisão de extinção do Programa, que foi oficializada por meio do Ofício Circular 13300/SESu/MEC, de 11 de novembro de 1999.

Nesse contexto, a gestão do PET foi transferida da Capes para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), ficando a cargo da Coordenação de Relações Acadêmicas da Graduação, do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – Depem. Além disso, no âmbito das Universidades, passou a ser gerido pelas Pró-Reitorias de Graduação e não mais pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação.

Barbosa et al. (2013) destacam, todavia, que não haviam acabado, ainda, as ameaças ao Programa. Portanto, nos primeiros anos da década de 2000, a comunidade do PET intensificou um processo de luta, manifestações e negociações em diversas instâncias e por todo o país. Mas tudo isso acabou fortalecendo o Programa até que, em 2005, foi publicada a Lei Nº 11.180, que o institui oficialmente e que altera seu nome para Programa de Educação Tutorial. Isso porque a metodologia da educação tutorial já vinha ganhando destaque. Com algumas reformulações, o PET retomou um movimento de expansão, que durou até o início do mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2011.

Conforme o Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial (MEC, 2006), o Programa funciona, atualmente, a partir da constituição de grupos, que contam com um/a professor/a tutor/a e até dezoito estudantes (sendo até doze bolsistas e até seis não bolsistas). Cada grupo planeja e desenvolve atividades extracurriculares que articulam ensino, pesquisa e extensão, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do(s) curso(s) de graduação ao(s) qual(is) está vinculado.

A partir de sua nova configuração, o PET vem buscando desconstruir a representação de que seus grupos constituem uma “elite” de estudantes – ideia característica da proposta original do Programa, como Programa Especial de Treinamento. Além da formação para a pesquisa e do incentivo à inovação pedagógica, vem buscando fortalecer seu caráter extensionista, de modo a promover maior intervenção social, sobretudo junto a comunidades populares. Outra alteração importante quanto às concepções iniciais do Programa é a possibilidade de constituição de grupos interdisciplinares, e não apenas vinculados a cursos específicos. Para Barbosa et al. (2013), a atual filosofia do Programa se caracteriza pelo aprender fazendo, dentro de uma concepção que valoriza o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Barbosa et al. (2013) defendem também que existe uma sintonia entre a atual proposta do Programa com as orientações da Lei N.º 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enquanto a lei sugere metodologias inovadoras que levem o/a estudante a construir seu conhecimento de modo mais autônomo, a partir da observação, da reflexão e da

teorização, sem depender exclusivamente da figura do/a professor/a, a atual concepção do PET se contrapõe ao ensino centrado na memorização e propõe o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades para resolução de problemas.

Outro destaque quanto à atual configuração do PET é que, a partir de seus últimos editais, publicados entre 2009 e 2010, é possível observar uma tendência de estimular a criação de grupos em áreas consideradas prioritárias pelas políticas governamentais, atendendo a políticas de desenvolvimento e buscando contribuir para a correção das desigualdades sociais e para a interiorização do Programa. Além disso, suas normatizações mais recentes buscam incentivar ações para redução da evasão na graduação e para a permanência, na Universidade, de grupos em situação de vulnerabilidade social.

Atualmente, o Programa conta com 842 grupos distribuídos entre 121 IES brasileiras. A Universidade Federal de Uberlândia - UFU está entre as IES com o maior número de grupos PET em funcionamento no país. Além dos 18 grupos vinculados ao MEC/SESu, possui mais 12 grupos mantidos e geridos pela própria Universidade, somando 30 grupos ao todo, distribuídos entre diferentes áreas e nos diversos campi da Instituição. E a UFU viabilizou, ainda, em 2019, a criação de mais 10 grupos PET, que darão início ao seu processo de implementação em 2020. Por isso, é uma importante referência nacional no tocante à experiência com o Programa de Educação Tutorial. E esse é um dos elementos que justificam a proposta desta pesquisa.

A filosofia do PET, desde sua origem, é pautada pelo trabalho coletivo e pela interdisciplinaridade (que também aparece, vez ou outra, nos documentos oficiais do Programa, como transdisciplinaridade). Como já foi apontado, sua finalidade última é a de promover a elevação da qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica de estudantes e professores envolvidos. Na UFU, isso tem se traduzido também pelo objetivo de desenvolver competências básicas no uso da linguagem escrita e oral, em idioma estrangeiro e na área de tecnologia de informação e comunicação - uma das metas estipuladas para os grupos de todas as áreas disciplinares na Instituição.

No exercício de minhas atividades profissionais, tenho percebido que muitos/as professores/as se queixam das fragilidades dos/as estudantes quanto às suas habilidades de leitura e escrita, especialmente a partir da democratização do acesso às universidades. Existe uma crença geral de que o/a estudante oriundo das escolas públicas brasileiras chegam ao Ensino Superior com muitas falhas em sua formação, sobretudo no que se refere à Língua Portuguesa. Portanto, a reflexão sobre as questões relacionadas à linguagem e à comunicação no processo educativo parece crucial, sobretudo no contexto brasileiro atual.

Além disso, um levantamento realizado pela Diretoria de Ensino da UFU, entre os anos de 2013 e 2014, apresentou índices alarmantes de evasão e de retenção na Instituição. O levantamento mostrou que cerca de 40% dos/as estudantes que ingressam no ensino de graduação evadem; outros 40% são retidos; e apenas 20% conseguem sucesso acadêmico. Ao mapear os componentes curriculares que constituem os maiores “gargalos”, desponta, além dos componentes básicos das áreas de exatas (como o cálculo, por exemplo), o Trabalho de Conclusão de Curso. E a maior dificuldade na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso, apontada pelos/as professores/as da Universidade, de modo geral, refere-se à escrita acadêmica.

Acredito que se nada for feito para auxiliar os/as estudantes também nesse aspecto de sua formação, boa parte deles/as não conseguirá concluir seu curso ou o fará com dificuldade, mantendo, ao final da graduação, as mesmas fragilidades formativas relacionadas à produção textual. Nesse sentido, como detalharei melhor mais adiante, defendo uma concepção de educação complexa e transdisciplinar, que seja voltada, em todas as suas etapas, para o desenvolvimento das pessoas em suas múltiplas dimensões, inclusive nas dimensões linguística e comunicativa. E qualquer contribuição que a experiência do PET possa oferecer nesse aspecto para o ensino de graduação, de modo mais geral, pode ser valiosa.

Considero, ainda, que os objetivos do PET incluem a formulação de novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país, bem como a introdução de novas práticas pedagógicas na graduação. E dentre as tendências mais amplamente discutidas no que se refere à inovação na educação superior e a formas alternativas de organização curricular estão as metodologias ativas e a aprendizagem baseada em problemas, que já vêm sendo experimentadas em alguns cursos de graduação do país, sobretudo na área da saúde e nas engenharias. Tais propostas se estruturam justamente a partir da metodologia da educação tutorial, que é a base do PET. Por isso, ratifico que a experiência do Programa pode ser um importante ponto de partida para o planejamento de mudanças no ensino superior.

A partir das ponderações apresentadas, propus a investigação ora apresentada em torno das seguintes questões: Qual a natureza da formação para a linguagem acadêmica e para a interação no trabalho coletivo de petianos/as? Qual a natureza da experiência de professores/as tutores/as e estudantes do PET em relações de ensino e aprendizagem de competências para o uso da linguagem escrita e oral? Qual a natureza da experiência comunicativa no processo de interação entre os/as petianos/as e entre petianos/as e tutor/a no desenvolvimento de atividades coletivas?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo descrever e interpretar a experiência de professores/as tutores/as e estudantes no âmbito do Programa de Educação Tutorial - PET da UFU no que se refere à formação para a linguagem acadêmica e para a interação no trabalho coletivo.

## **2. Rota traçada: os caminhos planejados para a pesquisa**

Para alcançar os objetivos propostos, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutico-fenomenológica. Conforme destaca Freire (2012), a pesquisa qualitativa constitui uma visão metodológica que reforça a dimensão empírica, permitindo que a experiência humana seja objeto de investigação e legitimando as qualidades que emergem dessa atividade investigativa. Conseqüentemente, rompe com a dicotomia entre objetividade e subjetividade, que é uma forte herança do positivismo. Essa nova visão propõe, ao invés de antagonismo, uma relação de complementaridade, considerando ambos igualmente importantes. Se, por um lado, o pesquisador não deve guiar-se por um rigor teórico-metodológico desmedido, que enrijeça suas possibilidades de interpretação, por outro, também não pode fazer suposições ou interpretações que não estejam devidamente fundamentadas nas informações construídas no processo de pesquisa ou na aplicação adequada da teoria utilizada como suporte.

Nesse sentido, trata-se de uma metodologia qualitativa e interpretativista que ratifica a pesquisa empírica, buscando compreender o significado da experiência humana. E para que seja possível perceber as qualidades das experiências vividas, é preciso promover um movimento de retrospectão. Isso porque “o mundo é primeiramente concebido pela participação e, depois, pela reflexão” (MCCOY, 1993, p. 4 apud FREIRE, 2012, p. 183). Sendo assim, o pesquisador precisa compreender que

Uma experiência vivida não se evidencia como algo percebido ou representado; não me é dada, mas a realidade de uma experiência vivida está lá para mim porque eu tenho consciência reflexiva dela, porque a possuo imediatamente como me pertencendo, em alguma medida. Apenas em pensamento, ela se torna objetiva (DILTHEY, 1985, p. 223 apud FREIRE, 2012, p. 183).

Para Freire (2012), as experiências constituem um fluxo, uma sequência temporal, ou, em outras palavras, uma cadeia histórica. Há uma relação entre as experiências passadas e as mais recentes, de modo que as primeiras oferecem suporte interpretativo para as últimas. Mas a consciência da natureza dessa relação, bem como o significado dessas vivências não se revelam no momento exato da experiência. Elas só se revelam a partir da reflexão retrospectiva. E a pesquisa hermenêutico-fenomenológica busca propiciar essa reflexão para que se possa interpretar as experiências vividas, compreendendo seu significado. Fazer pesquisa, nesta perspectiva, é questionar a forma como experienciamos o mundo; é procurar compreender o que realmente significa uma experiência para quem a vivenciou.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, como o próprio nome indica, tem raízes filosóficas na fenomenologia e na hermenêutica. A fenomenologia investiga a natureza essencial de um fenômeno; é o estudo das essências (MERLEAU-PONTY, 1962, p.vii, apud FREIRE, 2012, p. 184). Já a hermenêutica busca apreender a intenção e o significado de um texto; tem como problema central a interpretação, a produção de sentido e a inseparabilidade entre sujeito e objeto. Por isso mesmo, renuncia à pretensão de verdade absoluta (HERMANN, 2002, p. 24, apud FREIRE, 2012, p. 186).

Ao refletir sobre essas duas orientações filosóficas, Van Manen (1990, p. 4) explica que a fenomenologia descreve como a experiência vivida é orientada, enquanto que a hermenêutica descreve como interpretar os textos da vida. Junto disso, a semiótica ajuda a desenvolver uma escrita prática ou uma abordagem linguística para o método da fenomenologia e da hermenêutica. O autor utiliza, então, o nome fenomenologia hermenêutica para designar a metodologia de pesquisa que articula as duas correntes. Segundo ele, a fenomenologia hermenêutica é o estudo científico humano dos fenômenos. Caracteriza-se como um estudo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo da experiência humana. Para tanto, precisa se desenvolver a partir de uma prática atenta da consciência. Em síntese, é a descrição dos significados das experiências que vivemos como a vivemos.

Freire (2012), porém, prefere o termo “hermenêutico-fenomenológica” para denominar esse tipo de pesquisa, pois, segundo a autora, deixa mais claro o caráter indissociável entre as duas orientações filosóficas que o constituem. A abordagem hermenêutico-fenomenológica seria, para ela, então, a pesquisa que se propõe descrever e interpretar manifestações de um dado fenômeno, buscando “por meio da textualização de experiências de quem o vivencia, identificar os temas que o estruturam, que compõem sua essência e que, portanto, lhe conferem identidade” (FREIRE, 2010, p. 23). Todavia, ao mesmo tempo, considera que o fenômeno em si é muito mais complexo, ou intrincado de relações, que qualquer processo de interpretação textual possa apreender. Nesse sentido, essa abordagem de pesquisa

[...] visa compreender, de forma mais aprofundada, uma experiência de vida, um fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, em um determinado momento social e histórico e, portanto, simultaneamente revela significado e importância pessoal e social, na medida em que também desvela fatores qualitativos dos indivíduos, suas histórias, seus comportamentos e suas experiências situadas em uma determinada dimensão espaço-temporal (FREIRE, 2012, p. 196).

O processo investigativo, dentro dessa abordagem, envolverá ao menos três etapas: o de apreensão da(s) vivência(s) do fenômeno investigado, o de textualização e o de análise. Para o primeiro passo, há uma enorme gama de procedimentos investigativos que podem ser utilizados. No entanto, um procedimento típico da abordagem é a conversa hermenêutica. A noção de conversa hermenêutica tem origem na discussão feita por Gadamer (1975) e

[...] designa a(s) conversa(s) mantida(s) entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação e construção de significados. Partindo dessa definição, a conversa hermenêutica, utilizada como instrumento de pesquisa, se diferencia de uma entrevista, na qual, geralmente, o pesquisado tem as informações de que o pesquisador necessita (FREIRE, 2010, p. 21).

O primeiro ponto a ser destacado é que trata-se de uma proposta em que o pesquisador abre mão da prerrogativa de conduzir a interação. Sendo assim, quanto menos for direcionada, mais genuína será a conversa. Ela deve ser vista como um processo para gerar compreensão, o que implica na transformação dos sujeitos pela comunicação. Nesse sentido, todos os participantes de uma conversa se engajam na tarefa de buscar compreender, discutir e refletir sobre os pontos de vista expostos. Somente assim torna-se possível interpretá-los, reinterpretá-los, reelaborá-los e, como consequência, expandir o entendimento inicial.

Utilizando a metodologia apresentada, a fim de buscar descrever e interpretar a experiência de professores/as tutores/as e estudantes no âmbito do Programa de Educação Tutorial - PET da UFU no que se refere à formação para a linguagem acadêmica e para a interação no trabalho coletivo, para a construção de informações para estudo, realizarei conversas hermenêuticas individuais com professores/as tutores/as e conversas hermenêuticas coletivas com estudantes do PET.

Farei a divulgação da pesquisa com o apoio do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação - CLAA da UFU. O Comitê enviará o convite para o e-mail dos grupos PET da Universidade com sede em Uberlândia. Desta forma, os/as professores/as que tiverem interesse e disponibilidade poderão se manifestar, enviando correspondência eletrônica para o e-mail da pesquisadora, indicado no convite, a fim de agendar o dia e o horário da conversa. Já os/as estudantes serão convidados/as para uma roda de conversa e aqueles/as que se interessarem e que tenham disponibilidade de participar em um dos dias e horários apresentados, poderão efetuar sua inscrição preenchendo formulário do Google Docs cujo link também será indicado no convite. No formulário, será solicitado apenas o nome do/a estudante, idade, grupo PET ao qual pertence e data de ingresso no grupo.

A escolha de convidar apenas os grupos com sede em Uberlândia se justifica por dois motivos. O primeiro é que se a pesquisa abrangesse todos os grupos existentes na Instituição, a quantidade de dados construídos poderia ser excessiva para a análise de apenas uma pesquisadora dentro do prazo estipulado para a conclusão do curso de Doutorado. O segundo é que a pesquisa será desenvolvida com financiamento próprio e a necessidade de deslocamento, seja da pesquisadora, seja dos/as participantes, entre Uberlândia e as cidades onde se localizam os campi fora de sede poderia onerar o orçamento previsto a ponto de tornar o estudo inviável.

A UFU possui, ao todo, 18 grupos PET com sede em Uberlândia. O convite será enviado a todos estes grupo e será viabilizada a participação de todos/as os/as professores/as tutores/as que tiverem interesse e disponibilidade. Desta maneira, o estudo contará com a participação de até 18 professores/as. Na medida em que forem se manifestando, farei o agendamento individual das conversas que serão fonte de textualização para posterior análise.

Já em relação aos/as estudantes, farei a divulgação de duas sessões de rodas de conversa, em dias e horários diferentes, nas dependências da própria UFU, em campi distintos, na cidade de Uberlândia. Cada sessão terá 25 vagas, para o diálogo com aqueles/as que quiserem e puderem falar sobre o assunto nos dias e horários definidos. O Programa da UFU conta com de cerca de 300 estudantes de graduação em Uberlândia e as vagas para as rodas de conversa serão preenchidas por ordem de inscrição. O número limite de 25 estudantes por roda de conversa foi definido a fim de viabilizar a efetiva socialização de experiências por parte de todos/as. Caso optasse por um número maior, o tempo de fala de cada um/a poderia ficar prejudicado.

As conversas serão registradas em áudio e posteriormente transcritas para que possam ser analisadas. A análise das informações da pesquisa desenvolvida a partir da abordagem hermenêutico-fenomenológica ocorre a partir dos procedimentos de interpretação que Freire (2010) chama de rotinas de organização, interpretação e validação. Essas rotinas são constituídas de processos que compõem como que um ciclo em que alguns passos podem ser repetidos várias vezes. O primeiro processo é o da textualização das experiências vividas. No caso desta pesquisa, a textualização será obtida a partir da transcrição das conversas hermenêuticas realizadas com professores/as e estudantes.

Depois disso, será preciso realizar o processo de tematização. Isto é, a partir da realização de várias leituras dos textos resultantes da textualização, buscarei identificar as primeiras unidades de significado perceptíveis na interpretação dos textos e relacionadas ao tema da investigação. As unidades de significado identificadas “[...] de forma sintética, expressam como se constitui e o que está envolvido na experiência interpretada, fornecendo, em última instância, sua estrutura, sua essência” (FREIRE, 2012, p. 192).

O passo seguinte constitui o processo de refinamento. Ele possibilita que as unidades de significado identificadas em princípio sejam confrontadas, confirmadas ou descartadas. Desta maneira, poderão ser reformuladas e outras unidades poderão surgir. Esse processo dá origem ao de ressignificação, que se refere ao movimento interpretativo, permitindo que as interpretações iniciais sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas. Pouco a pouco, essas interpretações vão dando lugar a nomeações mais pontuais: os temas, que são os substantivos que capturam a essência do fenômeno a partir da(s) experiência(s) investigada(s).

Esses processos de refinamento e de ressignificação deverão ser repetidos várias vezes, de modo a aprofundar, cada vez mais, a interpretação, evidenciando o que a autora chama de mergulho interpretativo. É a partir dessa repetição que se constitui o que Freire (2010) chama de ciclo de validação, que é justamente o que “confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade interpretativa, que é inerente à abordagem” (FREIRE, 2010, p. 24).

Sendo assim,

Textualização, tematização - operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação - e ciclo de validação constituem o que denomino rotinas de organização, interpretação e validação (Freire, 2006, 2007), traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2012, p. 193-194).

### **3. A formação universitária na educação tutorial**

Para discorrer um pouco mais sobre a proposta de educação tutorial no âmbito da formação universitária, primeiramente é necessário delinear melhor a concepção de formação universitária que pauta este trabalho. E, para isso, começo por destacar que o projeto de educação que defendo se caracteriza por assumir, como sua função social, a

[...] formação de sujeitos sociais autônomos que, mediante o conhecimento e a capacitação técnico-profissional e, primordialmente, os valores mais universais e permanentes da humanidade, se inserem crítica, criativa e construtivamente na produção da vida pública (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 24).

Nessa perspectiva, o conhecimento e a técnica, ambos fundados na ética, tornam-se meios essenciais de realização da humanidade em patamares mais elevados. Referindo-se mais

especificamente à educação superior, Dias Sobrinho (2009) afirma que ela deve formar profissionais que auxiliem na promoção do bem-estar da população e do desenvolvimento nacional. O oposto disso seria a formação de profissionais individualistas, preocupados/as somente com interesses privados.

Assim, para o autor, a educação superior tem, sim, a função de contribuir no desenvolvimento da economia. Mas esta não pode ocupar papel central na sociedade nem constituir sua razão de ser; por isso, a educação precisa fortalecer não uma economia qualquer, mas aquela que acrescenta mais humanidade ao mundo humano.

Diante disso, Dias Sobrinho (2009) considera que a construção, a socialização e os usos da ciência e da técnica, sob o foco da reflexão e da crítica, constituem bases e instrumentos do desenvolvimento humano integral. Portanto, a docência na universidade deve desenvolver as capacidades de crítica, de reflexão e de aprendizagens ao longo da vida e a interpretação dos significados das transformações. Seu compromisso está muito além da transmissão de conteúdo, mas se relaciona ao campo social, em que a formação está estritamente ligada à vida pública e à melhoria do modelo de sociedade nacional e de sociedade mundial.

Ainda segundo o autor, o essencial da responsabilidade das instituições educativas é o compromisso com a formação de valores éticos e democráticos. Para ele, a superação das desigualdades sociais é fundamental no desenvolvimento da nação; sendo assim, a integração desse elemento é imprescindível ao se pensar a responsabilidade social da educação superior. Defende, inclusive, uma democracia cognitiva, o acesso de todos ao conhecimento, ressaltando-se que tal conhecimento não se separa dos significados sociais e dos valores em que se fundamenta.

Por todo o exposto, a formação universitária deve ocupar-se não só dos conteúdos científicos e técnicos, mas também do desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, de valores éticos e humanos que favoreçam a convivência em sociedade e a construção de um modelo de sociedade que se pautem mais na cooperação e tenham menos desigualdades.

É dentro dessa proposta que se sintoniza o Programa de Educação Tutorial, em sua concepção atual:

[...] Articulando a qualidade do ensino com a preparação para a vida profissional, busca oferecer uma formação acadêmica diferenciada, cujo produto sejam profissionais críticos e atuantes, focados na cidadania, na função social da educação superior e nas reflexões envolvendo temas éticos, sociopolíticos, científicos e culturais (MONEGO e MOURA, 2013, p. 74).

Em síntese, a formação construída no PET se configura como uma

[...] formação de pessoas autônomas que desenvolvam em conjunto um pensamento investigador, criativo e crítico e atitudes cooperativas e éticas para enfrentar as novas situações que se depararão no futuro, com a esperança de poderem intervir na realidade para superar e combater as injustiças. Uma educação integral, crítica e de qualidade é importante para que o cidadão constata a relevância de valores, tais como: a curiosidade, a humildade, a honestidade, a verdade, a razão e a ética (MONEGO e MOURA, 2013, p. 82).

Conforme Ferreira e Ribeiro (2013), o termo tutoria, assim como tutela, tem origem no latim *tueri*, que significa vigiar, proteger, cuidar ou governar. Mas a noção de tutoria que embasa a filosofia do PET se distancia dessa concepção, pois não visa construir laços de dependência nem se estrutura sobre o estabelecimento de uma hierarquia. Ao invés disso, constitui estratégia para uma horizontalização dialógica dos procedimentos educacionais. Portanto, deve estar centrada no diálogo para a constituição das relações humanas e ter por

fundamento a não hierarquização. Assim, busca promover o protagonismo de todas as pessoas envolvidas no processo educacional. A partir dessa compreensão, o papel do tutor estaria ligado à “[...] valorização do compartilhamento, da troca, da orientação, buscando a formação integral e cidadã de todos” (FERREIRA e RIBEIRO, 2013, p. 93-94).

Nessa perspectiva, Ferreira e Ribeiro (2013) destacam alguns fatores desejáveis para o bom andamento das atividades em um grupo PET: a minimização de conflitos através da busca de acordos compartilhados, uma visão holística e transdisciplinar do mundo, o rompimento com a supervalorização das especialidades e o encorajamento ao trabalho coletivo, que se organize de modo dinâmico e constitua meio formativo para a autonomia.

Monego e Moura (2013) apresentam que outro diferencial da formação proposta no PET é que esta estimula o envolvimento dos/as estudantes de graduação com o próprio curso. Isso porque um dos temas discutidos para a construção do planejamento de atividades do grupo é o projeto político-pedagógico do curso ao qual se vincula. Essa experiência frequentemente oportuniza conhecer também as diretrizes curriculares que fundamentam a construção desse projeto. Aliás, é preciso destacar também que o planejamento de atividades do grupo é construído, anualmente, de modo coletivo. O plano constitui um conjunto diversificado de ações que visam contribuir com a formação, em diferentes dimensões, dos membros do grupo e também, de maneira mais geral, com a formação dos/as estudantes do curso graduação ao qual o grupo se vincula.

A experiência dos/as petianos/as costuma situá-los/as, de modo alternado, em dois planos no âmbito do processo de ensino. Ora constituem gestores desse processo, na execução de atividades de apoio a estudantes com alguma dificuldade acadêmica, na promoção de eventos, debates, palestras, oficinas etc.; ora são participantes de grupos de discussão, de estudo, de cursos de curta duração conduzidos por outras pessoas, dentre outros. Assim, congregando, em um grupo com essa dinâmica, estudantes de períodos variados de um mesmo curso, e, algumas vezes, também de cursos diferentes, se viabiliza tamanha troca de saberes, que é possível vislumbrar um processo de tutoria entre os/as próprios/as estudantes.

Além das atividades citadas, também constituem as atribuídas de um/a estudante do PET a manutenção de um bom rendimento acadêmico, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, a publicação de artigos científicos e a apresentação de trabalhos acadêmicos. Tudo isso enriquece de tal maneira sua formação, que se desdobra em um notável percentual de sucesso profissional entre os egressos do Programa. Estudos como os de Soares et al. (2010), Gonçalves et al. (2007) e Rigo et al. (2008) têm apontado indícios significativos sobre a inserção de estudantes que experimentaram a formação no PET em programas de pós-graduação, bem como no mercado de trabalho, em sua área de formação.

Diante de todo o exposto, acredito que investigar a experiência do PET pode constituir um caminho que indique elementos importantes para se (re)pensar o ensino de graduação, de modo a buscar

[...] formas de superar o aulismo e a grade curricular engessada que entende a formação a partir do conteudismo e abrir espaço para novas formas de ensino, apoiadas em docentes que superam seu conteúdo estrito e abram-se para a transversalidade do conhecimento e a interdisciplinaridade na formação (MONEGO e MOURA, 2013, p. 84).

#### 4. Referências

BARBOSA, M. A. et al. PET: do Treinamento à Educação Tutorial. In: FERREIRA, R.; MONEGO, E. T. (Orgs.). **O Programa de Educação Tutorial na UFG: realidades, concepções e perspectivas**. 1. ed. Goiânia (GO): CEGRAF UFG, 2013. v. 1. pp. 19-38.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa Especial de Treinamento: Manual, 2001. 11p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pet01.pdf>. Consultado em 05 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior. Coordenação Geral de Relações Acadêmicas de Graduação. Programa de Educação Tutorial - PET: Manual de Orientações Básicas, 2006. 25p. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=338&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=338&Itemid=). Consultado em 05 de junho de 2019.

DESSEN, M. A. O Programa Especial de Treinamento – PET: evolução e perspectivas futuras. **Didática** – Revista Científica da UNESP, Araraquara, v. 30, 1995. p. 27-49.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DILTHEY, W. **Poetry and experience**. Selected Works, v. V. Princenton University Press, 1985. 416 p.

FERREIRA, R. e RIBEIRO, J. P. M. Educação tutorial como diferencial formativo: concepções em construção na Universidade Federal de Goiás. In: FERREIRA, R.; MONEGO, E. T. (Orgs.). **O Programa de Educação Tutorial na UFG: realidades, concepções e perspectivas**. 1. ed. Goiânia (GO): CEGRAF UFG, 2013. v. 1. pp. 89-106.

\_\_\_\_\_. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, M. M. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP. p.1-29. 2010.

\_\_\_\_\_. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico- fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: MELLO, L. S; ROJAS, J. (orgs.). **Educação, Pesquisa e Prática Docente em diferentes Contextos**. Campo Grande: Life Ed., 2012. p. 181-199.

GADAMER, H. G. **Truth and method**. Continuum Impacts, 1975. 640 p.

GONÇALVES, R. S. et al. Influência do programa de educação tutorial na formação pessoal e profissional dos acadêmicos de agronomia da Universidade Federal de Pelotas. **Anais**. Pelotas: XVI Congresso de Iniciação Científica-pesquisa e Responsabilidade Ambiental, 2007.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. DP&A Editora, 2002. 112 p.

MARTIN, M. da G. M. B. **O Programa de Educação Tutorial – PET: formação ampla na graduação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Santa Catarina. 2005.

McCOY, T. S. **Voices of difference**: studies in critical philosophy and mass communication. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of perception**. Routledge & Kegan Paul, 1962.

MONEGO, E. T. e MOURA, C. J. de. Programa de Educação Tutorial: formação diferenciada na graduação. In: FERREIRA, R.; MONEGO, E. T. (Orgs.). **O Programa de Educação Tutorial na UFG**: realidades, concepções e perspectivas. 1. ed. Goiânia (GO): CEGRAF UFG, 2013. v. 1. pp. 71-88.

MORAES, M. C. e NAVAS, J. M. B. Apresentação. In: MORAES, M. C. e NAVAS, J. M. B. (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 07-20.

Van MANEN, M. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. Albany: The Althouse Press, 1990. 202 p.

MÜLLER, A. **Qualidade no ensino superior**: a luta em defesa do Programa Especial de Treinamento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. 176p.

RIGO, L. C. et al. Conhecimento, formação e memórias discentes: um estudo a partir do PET/ESEF. **Movimento**, v. 14, p. 71-85, 2008.

SOARES, F. F. et al. Impacto do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia na formação profissional dos seus ex-bolsistas. **Revista de Pós-graduação**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 143-150, 2010.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. Albany: The Althouse Press, 1990. 202 p.