



Correspondência ao Autor

¹ Allan Solano Souza

E-mail: asolanosouza@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Mossoró, RN, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/3065102801690294>

Submetido: 30 jul. 2020

Aceito: 12 ago. 2021

Publicado: 27 out. 2021

[doi> 10.20396/riesup.v8i0.8660681](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8660681)

e-location: e022015

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Metodologias Colaborativas na Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação

Allan Solano Souza ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4963-0922>

Arlene Maria Soares de Medeiros²  <http://orcid.org/0000-0002-8151-4382>

^{1,2} Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a utilização de metodologias colaborativas na pós-graduação *stricto sensu*, as quais visam fomentar a imaginação sociológica dos mestrandos. Parte-se do pressuposto de que as metodologias colaborativas possibilitam produzir conhecimento acadêmico com autoconfiança e inovação. Apresenta-se, então, um relato de experiência, vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no semestre letivo 2018.2, envolvendo dois docentes e trinta e cinco mestrandos de três linhas de pesquisa, em uma disciplina obrigatória. Para a sua elaboração, além da produção escrita coletiva dos painéis, foi solicitado o relato individual da experiência de três mestrandas, escolhidas intencionalmente, uma de cada linha, para subsídios empíricos. Os resultados apontam que as metodologias colaborativas possibilitam que cada grupo crie estratégias/encaminhamentos, aguçando a imaginação sociológica dos pós-graduandos com o uso da escrita individual e coletiva. Enfim, os pós-graduandos precisam ser desafiados a fazer experiências novas, a pensar por si nos diferentes espaços da formação. Sem imaginação sociológica aguçada, não há inovação e criação.

PALAVRAS-CHAVE

Metodologias colaborativas. Imaginação sociológica. Pós-graduação. Formação.

Collaborative Methodologies in *Stricto Sensu* Postgraduate Studies in Education

ABSTRACT

This article aims to discuss the use of collaborative methodologies in *stricto sensu* postgraduate studies, which aim to promote sociological imagination of master students. It is assumed that collaborative methodologies enable to produce academic knowledge with self-confidence and innovation. It then presents itself as an experience report, lived in the Postgraduate Program in Education, from the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, in the academic semester of 2018.2, involving two professors and thirty-five master's students from three lines of research, in a mandatory subject. For its elaboration, beyond the collective written production of the panels, it was requested the individual report of three master's students, intentionally chosen, one of each line, for empiric subsidies. The collaborative methodologies enable each group to create strategies/referrals, shaping the sociological imagination of graduate students, using the individual and collective writing. Finally, graduate students must be challenged to do new experiences, to think for themselves in the different training spaces. Without keen sociological imagination, there is no innovation and creation.

KEYWORDS

Collaborative methodologies. Sociological imagination. Postgraduate. Formation.

Metodologías Colaborativas en la Post-Graduación *Stricto Sensu* en Educación

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la utilización de metodologías colaborativas en la post-graduación *stricto sensu*, las cuales visan fomentar la *imaginación sociológica* de los alumnos de maestría. Partiendo del presupuesto de que las metodologías colaborativas posibilitan producir conocimiento académico con autoconfianza e innovación. Preséntase, entonces, un relato de experiencia, vivida en el Programa de Postgrado en Educación, de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, en el semestre lectivo 2018.2, envolviendo dos docentes y treinta y cinco alumnos de maestría de tres líneas de pesquisa, en una disciplina obligatoria. Para su elaboración, además de la producción escrita colectiva de los paneles, fue solicitado el relato individual de la experiencia de tres alumnas del programa de post-graduación, escogidas intencionalmente, una de cada línea, para subsidios empíricos. Las metodologías colaborativas posibilitan cada uno de los grupos crear estrategias/encaminamientos, afilando la imaginación sociológica de los discentes del postgrado con el uso de la escrita individual y colectiva. En resumen, los estudiantes de la post-graduación precisan ser desafiados a hacer nuevas experiencias y pensar de forma autónoma en los diferentes espacios de la formación. Sin la imaginación sociológica afilada no hay innovación y creación.

PALABRAS CLAVE

Metodologías colaborativas. Imaginación sociológica. Post-graduación. Formación.

1 Introdução

Este artigo nasce do nosso interesse em socializar uma experiência acadêmica acerca do uso de metodologias colaborativas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*¹. É nesse nível de ensino em que se costuma pensar em trabalho isolado ou, no máximo, com o orientador da tese ou dissertação. Na nossa compreensão, o processo de orientação é ou deveria ser fundamentado em metodologias colaborativas, cuja interação entre pós-graduandos e orientador é condição *sine qua non* para o aprimoramento/aprofundamento da pesquisa. Reconhecemos que a problemática da orientação assume uma relevância singular, principalmente quando tratamos de metodologias colaborativas, porque é nesse espaço/momento da formação acadêmica que a colaboração entre orientador-orientando torna-se decisiva para a realização de suas pesquisas, conforme elucida Barbosa (2014).

Reforçamos a necessidade do uso de metodologias colaborativas no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas obrigatórias, optativas e outros espaços formativos na pós-graduação *stricto sensu*, porque elas fomentam a interação entre os pares e contribuem efetivamente para o desenvolvimento da imaginação sociológica (MILLS, 2009). Acreditamos que as metodologias colaborativas favorecem a produção acadêmica com autoconfiança e inovação, uma vez que colocam os pós-graduandos na condição de sujeitos que são autores e produtores de ideias. Nesse sentido, os pós-graduandos são igualmente responsáveis pela apropriação do conhecimento, superando a perspectiva de mero objeto da ação docente. Nesse processo, o pós-graduando assume sua condição de autor, para fazer valer seu papel de pesquisador em processo de formação (BARBOSA, 2014).

A ênfase nas metodologias colaborativas não retira, sob hipótese alguma, a necessidade de estudar e aprofundar teorias (conteúdos) críticas que venham esclarecer o funcionamento das sociedades neoliberais e globalizadas, seu engendramento à lógica mercantil e produtivista. Não podemos deixar de ressaltar que o produtivismo acadêmico, na pós-graduação *stricto sensu*, é induzido pela CAPES quando regula e controla os programas mediante suas avaliações quadrienais, condicionando a distribuição dos recursos financeiros à nota alcançada pelos programas. É a lógica mercantil e competitiva definindo o *modus operandi* da produção do conhecimento. Em outras palavras, o produtivismo se transformou em política de Estado (MANCEBO, 2013). À revelia de um processo massificador deflagrado

¹ A pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, surgiu no ano de 1965, em plena ditadura militar. De lá para cá, todos os cursos de pós-graduação passam pela avaliação e recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MANCEBO, 2013). Atualmente, no Brasil, segundo a CAPES, há quatro mil seiscentos e trinta e um (4.631) cursos, contabilizando os mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, que estão distribuídos em cinquenta (50) áreas. Desse total de cursos, a área de Educação ocupa a terceira colocação com cento e noventa e um (191), dos quais vinte e três (23) estão vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas da região Nordeste. Para maiores informações, sugerimos a consulta por: área, região ou nota: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=jIHB4+4zm0pOalXpjY36OQtK.sucupira-213>.

pela CAPES, como a principal agência reguladora, financiadora e avaliadora da pós-graduação *stricto sensu*, há iniciativas políticas de associações acadêmico-científicas das diferentes áreas, há práticas pedagógicas que buscam favorecer uma formação mais criativa e inovadora. É nesse contexto que se insere a propositura de nossas reflexões.

Esta pesquisa consiste, portanto, em um relato de experiência, vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)², da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no semestre letivo 2018.2, envolvendo dois docentes e trinta e cinco mestrandos de três linhas de pesquisa, na disciplina Educação e Cidadania, a qual é obrigatória. Parte-se do pressuposto de que as metodologias colaborativas possibilitam produzir conhecimento acadêmico com autoconfiança e inovação, favorecendo e aguçando a imaginação sociológica no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

É importante ressaltar que na turma em que aconteceu a experiência havia uma pós-graduanda surda³, que era acompanhada por dois intérpretes de Libras, os quais se revezavam entre si para traduzir as aulas e outras atividades acadêmicas. A turma era constituída por profissionais de diversas áreas de formação, a saber: Administração de Empresa, Ciências Sociais, Ciências da Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Geografia, Letras, Música e Pedagogia. Dos trinta e cinco mestrandos, vinte e três tinham formação em Pedagogia.

Para a elaboração deste artigo, além da produção escrita dos painéis⁴, que foi construída em grupos, solicitamos a produção do relato da experiência de três mestrandas, escolhidas intencionalmente, uma de cada linha, para subsídios empíricos. O trabalho fundamenta-se em Mills (2009), Barbosa (2010, 2014), Macedo (2009), Schaff (1995), Rodrigo-Cano (2016), Alcantara, Siqueira e Valaski (2004), Ribeiro e Santos (2018), dentre outros.

O texto está estruturado em três partes: a) metodologias colaborativas como exercício da imaginação sociológica, momento em que explicitamos nossa compreensão acerca do contexto em que as metodologias colaborativas avançam no âmbito da educação; b) produção escrita dos painéis de pesquisas sob a ótica das metodologias colaborativas, que demonstra o percurso de uma produção individual à coletiva pela via da construção de um painel temático; e, por fim, as considerações finais.

² Este programa nasceu em 2011, após uma longa e histórica luta dos doutores em Educação da UERN. Até hoje, continua sendo um programa nota três, com possibilidades de passar para nota quatro nesta quadrienal.

³ A UERN vem se destacando como instituição pública da região Nordeste que mais tem propiciado a inclusão de deficientes na pós-graduação *stricto sensu*. No POSEDUC, de 2011 para cá, já foram incluídos quatro discentes surdos, uma com visão monocular e uma com osteogênese imperfeita.

⁴ No contexto deste trabalho, painel significa um recurso de escrita individual e coletiva, por meio do qual vai se tecendo, desenvolvendo-se uma temática central geradora. Ele é capaz de congrega em torno de um tema várias possibilidades de discussão/análise. Difere-se de outros tipos de produção escrita individual ou coletiva, como: resumos expandidos, artigos científicos, resenhas e relatórios.

2 Metodologias Colaborativas como Exercício da Imaginação Sociológica

As metodologias colaborativas somente farão sentido se inicialmente definirmos um pouco melhor o contexto e a concepção de sociedade em que estamos inseridos, o que entendemos por essa perspectiva e qual o seu papel na formação de pesquisadores iniciantes. O intuito é compreendermos como esses aspectos interferem no exercício da imaginação sociológica (MILLS, 2009).

O contexto em que este trabalho está inserido é o da globalização em seus diferentes níveis: político, cultural, tecnológico, econômico e social. Admite-se que em algumas partes do globo terrestre essa experiência se encontra mais consolidada e em outras vem ocorrendo de forma tardia. Sendo assim, não é possível concebê-la do mesmo modo, linear, e/ou com o mesmo conteúdo em todas as sociedades. Por um lado, o fato é que nunca houve antes na história tantas mudanças potenciais, promovendo rupturas tecnológicas, políticas, econômicas e culturais. Por outro lado, existem continuidades entre uma sociedade industrial e uma sociedade que passa a atribuir valor capital à informação e ao conhecimento.

Considerando essas transformações, Schaff (1995) destaca, a partir de três revoluções técnico-científicas, novas formas de se conceber a sociedade, as quais não se esgotam em si. A primeira está situada no final do século XVIII e no início do século XIX, na Inglaterra, vinculada aos processos de industrialização. Ela modificou substancialmente o modo de produção, substituindo a força física do homem pela energia das máquinas a vapor e movidas a eletricidade, o que demarcou a passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial.

A segunda surge na metade do século XIX e é demarcada pela ampliação das capacidades intelectuais do homem de poder eliminar o crescente trabalho humano e intensificar a divisão técnica do trabalho, na medida em que se promovem a padronização e a desqualificação (SCHAFF, 1995).

Por fim, a terceira, que está situada no limiar do século XX e se estende aos dias atuais, tem por base a microeletrônica, a cibernética, a tecnoeletrônica, a química fina, a biotecnologia, a engenharia elétrica, a robótica e a informática. São transformações que impactam tanto de forma positiva quanto negativa a vida social e cultural dos povos, repercutindo de maneira incisiva nos processos de ensino-aprendizagem (SCHAFF, 1995).

Os elementos que estruturam essas transformações colaboram para frisar que elas ocorrem em um momento histórico abundante de contradições na relação entre poder e conhecimento, cujos valores são incalculáveis. Além disso, o saber historicamente construído sofre alterações e impõe outros sentidos, em que o conhecimento é e será o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante dessa nova fase da história (ASSMAN, 2002).

A noção de sociedade do conhecimento⁵ se aplica a essa realidade. Tal concepção começou a ser forjada na década de 1960, ao prever a camada social dos trabalhadores do conhecimento. Aos poucos, o saber substituiu o trabalho, as matérias-primas e o capital como fonte de produtividade, crescimento e desigualdades sociais (RODRIGO-CANO, 2016).

É nesse ponto que é possível considerar que a proclamada sociedade do conhecimento é um fenômeno produzido pelo capitalismo, enquanto campo da sua reprodução ideológica, que “cumprir uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2008, p. 13). Logo, o conhecimento é tratado como base competitiva e assume caráter comercial, que privilegia a técnica e a competência e não permite que uma visão crítica seja adotada. Todavia, é preciso lutar para que graduados e pós-graduandos sejam formados para mudar suas condições de vida, e que a Universidade possibilite a construção de uma educação comprometida com a transformação social radical.

Esse quadro histórico revela que as posturas e os métodos de ensino universitários devem ser revisados, para contribuir com uma formação científica de pesquisadores imersos na sociedade do conhecimento, comprometidos com o trabalho coletivo, cooperativo e solidário. Há, dessa forma, o estímulo à construção de redes de colaboração, trocando ideias, sugestões e novas possibilidades de ensinar e aprender.

De acordo com Rodrigo-Cano (2016, p. 85-86), as novas práticas pedagógicas nesse contexto pressupõem que:

el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la adquisición de habilidades para alcanzar conocimientos mayores a través de las interacciones entre otras personas y con el mundo que le rodea. En definitiva, se producirá aprendizaje en función de las motivaciones y de las intenciones para utilizar lo que ya se conoce. Esta visión constructivista del aprendizaje a partir de Piaget permite definir actividades de aprendizaje apropiadas y significativas con el alumnado para lograr mayores cuotas de libertad y colaboración en el día a día.

Nesse aspecto, consideramos que as metodologias colaborativas de ensino-aprendizagem se colocam como possibilidades de aumentar as chances de os estudantes do ensino superior, da graduação à pós-graduação, desenvolverem relações de autoconfiança e inovação na construção e organização dos conhecimentos que fundamentam os seus objetos de estudos. No trabalho colaborativo, é imprescindível substituir a competição pela ajuda mútua e pela resolução de problemas em equipe, aceitando e discutindo ideias, em que cada um é responsável por uma das partes importantes para a consecução do trabalho como um todo (PIRES, 1996 *apud* RODRIGO-CANO, 2016).

⁵ O presente estudo parte da premissa de que todas as sociedades anteriores à atual foram sociedades do conhecimento, porém, é preciso dizer que o desenvolvimento recente da espécie humana abarcou mudanças em diferentes direções políticas, tecnológicas, sociais (THEIS, 2013).

Nesse sentido, envolve um compromisso ético e respeitoso com a formação de si e do outro, sujeitos colaboradores nas atividades e situações-problema do cotidiano do pesquisador iniciante. A competição deve ser relativizada, nesse aspecto, e precisa ser reduzida entre os indivíduos, para que sejam priorizados os processos de inovação e autoconfiança.

A motivação e a participação das pessoas colocam-se como os maiores desafios para a concretização de um trabalho colaborativo, seja realizado por meio de ferramentas disponibilizadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tal como abordado por Rodrigo-Cano (2016), seja com base no ensino presencial. Em síntese, entendemos que não há como desenvolver atividades colaborativas, em qualquer nível da educação, sem estudantes motivados e participativos e sem as condições materiais necessárias para tanto. Portanto, os aspectos objetivos e subjetivos são fundamentais nesse processo.

As contribuições mais significativas do trabalho docente com metodologias colaborativas podem ser classificadas em quatro: 1) a conversão do professor em orientador (mediador); 2) as aprendizagens comuns entre pessoas do mesmo nível e de níveis diferentes; 3) a organização do espaço-tempo por meio de mecanismos da internet; 4) a maior difusão e troca de experiências de investigações.

Na primeira situação,

o professor deixa de ser o detentor único e exclusivo de informações e conhecimentos e passa a ser, principalmente, o motivador, o incentivador, o animador, o instigador, o facilitador do aprendizado do aluno (tanto no aspecto cognitivo como nos aspectos afetivoemocional e interpessoal). Porém, é fundamental o papel do professor no trabalho, pois cabe a ele as indagações, questionamentos e acompanhamento dos trabalhos dos grupos, para que a proposta de trabalho não se perca logo no início, perdendo o sentido da aprendizagem colaborativa. Assim, no ambiente colaborativo, o professor passa a ser o orientador e desafiador e se torna essencial motivar o grupo e monitorar a participação dos alunos, levando em conta os objetivos e interesses do grupo (ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASKI, 2004, p. 19).

Com base no que foi referenciado acima, é possível considerar que a transformação do professor em mediador⁶ do conhecimento é apresentada como possibilidade de descentralizar o poder de ensinar e aprender para unidades menores do processo educativo, proporcionando uma sala de aula protagonizada pelo trabalho do aluno orientado pelo docente, cujo exercício se torna cada vez mais complexo. Nessa perspectiva, o aluno é levado a pensar sobre a necessidade de possuir objetivos a serem alcançados, fazer uso da criatividade na construção do conhecimento e se tornar parte responsável pelo seu processo de aprendizagem, além de ser detentor de autonomia para a tomada consciente de decisões em situações desafiadoras.

⁶ A concepção de mediação em Vigotski (1996) está relacionada a um rico processo de interação, em que a linguagem é vista como principal ambiente. Porém, é importante destacar que nessa relação o homem utiliza instrumentos e signos, permitindo que os sujeitos se exponham e discutam as regras das práticas de linguagem.

Podemos sintetizar a segunda situação à luz de Alcântara, Siqueira e Valaski (2004), afirmando que, do ponto de vista das aprendizagens comuns, esse processo colabora para aumentar a responsabilidade por si e pelos outros, o que leva a uma dinâmica de aprender a aprender e a aprender a conviver com a diversidade de pensamentos.

A terceira situação está situada em relação à organização do espaço-tempo, dadas as condições sociais, culturais e tecnológicas que nos impulsionam para a era da cibercultura (RIBEIRO; SANTOS, 2018). Nela, os ambientes virtuais de aprendizagem se ampliaram para além da sala de aula demarcada por paredes, quadro e presença física.

Por fim, no contexto da cibercultura, a quarta situação está articulada com a anterior. Trata-se da ampliação da difusão do conhecimento como oportunidade para transitar de um objeto pessoal, íntimo e particular a algo público e acessível a olhares externos (BARBOSA, 2010). Em tese, podemos ressaltar que isso é possível na medida em que são socializados os pontos de interesse de cada estudante sobre seus objetos e o que deve ser abordado em um produto final. Esse produto pode ser exposto no formato de um painel, em que os alunos são impulsionados a despertar em si a capacidade de descobrir os eixos dos seus estudos e os pontos de intersecção entre cada tema, aguçando a imaginação.

Conforme Mills (2009, p. 86):

[...] a imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva para outra – do político para o psicológico; do exame de uma única família para a avaliação comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a organização militar; de considerações sobre uma indústria de petróleo para estudos de poesia contemporânea [...].

Nesse sentido, o autor ressalta que “é a capacidade de oscilar entre as transformações mais impessoais e remotas e os traços mais íntimos da pessoa humana – e de ver a relação entre os dois” (MILLS, 2009, p. 86). Aguçar essa imaginação é fundamental para que se alcancem a autoconsciência e sua capacidade revigorada em relação ao que está sendo estudado, experimentando uma nova maneira de pensar e compreendendo o real significado dos trabalhos concebidos através de propostas colaborativas.

Portanto, o contexto de globalização e os seus efeitos – embora em muitos aspectos negativos, provocando cada vez mais desigualdades e competição entre países, sistemas e indivíduos – instigam-nos a pensar que outros caminhos são possíveis na tentativa de reduzir atividades competitivas, na medida em que colocamos na prática estratégias que valorizam o trabalho coletivo. O conhecimento precisa ser colocado à disposição da sociedade como algo necessário à justiça e à emancipação humana, envolvendo processos de colaboração e construção coletiva de projetos. Com base nisso, corroboramos com a necessidade de romper com a visão de um conhecimento economicamente útil, pois sua face negativa reproduz desigualdades pelos territórios, pois a periferias vem sendo constringida a se inserir passivamente nesse processo (THEIS, 2013). A principal finalidade de um trabalho dessa natureza é viabilizar as ferramentas que possam auxiliar os estudantes na reflexão crítica sobre suas realidades e apresentação de projetos de transformação radical da sociedade.

2.1 Metodologias Colaborativas: da Produção Escrita Individual à Coletiva

Para a proposição de painéis temáticos⁷, consideramos as linhas de pesquisa como eixos estruturantes do trabalho coletivo e colaborativo. O Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) congrega três linhas de pesquisas, a saber: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente (FHDPD), Políticas e Gestão da Educação (PGE) e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão (PECDI), sendo que as duas primeiras nasceram com o Programa, em 2011, e a terceira, em 2018. De acordo com os descritores, elas propõem-se a realizar as seguintes discussões e estudos:

Quadro 1. Linhas de Pesquisa do POSEDUC e proposições de estudos

Linha de Pesquisa	Proposições de Estudo
FHDPD	Estudos em torno da formação docente e suas práticas, sejam elas desenvolvidas na Educação Básica ou no Ensino Superior, nas diversas áreas do conhecimento; desenvolvimento profissional e seus processos de profissionalidade e profissionalização.
PGE	Estudos sobre as políticas educacionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando os marcos regulatórios nacionais, estaduais e municipais; gestão das instituições educativas e dos Sistemas de Ensino e as práticas profissionais, com vistas à democracia participativa e à cidadania em nosso país.
PECDI	Estudos sobre o estatuto do outro, fundamentando-se em processos de (auto)formação e práticas que valorizam a pluralidade e a consciência da diversidade humana; a educação especial/inclusiva e o lugar da diversidade como produtora de saberes e práticas em espaços formais e não formais da educação.

Fonte: Disponível em: <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc>. Acesso em: 14 de abril de 2020

Para a produção dos painéis, os pós-graduandos foram agregados por linha de pesquisa, considerando que ela é o eixo estruturante por onde o trabalho coletivo/colaborativo deveria se iniciar. Eles começaram a desenvolver sua produção individual como tentativa de aproximar os conceitos estudados na disciplina obrigatória Educação e Cidadania dos próprios objetos de pesquisa. Na proporção em que as discussões aconteciam na sala de aula, os pós-graduandos iam desenvolvendo a construção dessa aproximação, como forma de exercitar a imaginação sociológica. Era um trabalho contínuo mais ou menos bem-sucedido, pois, em algumas vezes, os pós-graduandos conseguiam, de imediato, estabelecer articulações diretas com o que discutiam em sala e seus objetos; em outras, tais articulações exigiam mais, haja vista a relação não ser direta, carecendo de um maior exercício intelectual. Os *links/relações* entre os conceitos estudados e os objetos de pesquisa não estão dados *a priori*, tornando-se, por essa razão, um trabalho de artesanato intelectual que se constrói paulatinamente.

⁷ Em geral, os painéis temáticos são realizados em eventos acadêmicos de grande envergadura, como ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa), com pesquisadores experientes. No entanto, preferimos apostar nessa estratégia metodológica com discentes da pós-graduação *stricto sensu*, pesquisadores iniciantes, por entendermos que ela iria fomentar a capacidade criativa individual e coletiva dos pós-graduandos, recém-ingressos no programa, bem como a interação entre eles. Segundo Marques (2015), considerando as características dos painéis, a principal é o desenvolvimento de conhecimentos novos, para a fixação da aprendizagem por meio do despertar do senso individual e da responsabilidade, suscitando a integração de todos os componentes dos grupos.

Visando contextualizar a situação pedagógica que estamos explicitando neste artigo, torna-se fundamental ressaltar os textos/obras que foram discutidos durante o semestre de 2018.2, na disciplina obrigatória Educação e Cidadania. Tais materiais foram selecionados pelos docentes com o intuito de pensar a educação e a cidadania no Brasil, cuja estrutura e conjuntura demonstram um país carregado de contradições sociais, políticas e econômicas, sendo sua consequência mais profunda a própria negação da cidadania de seu povo, a qual acompanha a constituição da sociedade brasileira, como bem coloca Souza (2017).

O processo de desconstrução histórica da cidadania dos brasileiros avança desmedidamente no contexto da aguda polarização política vigente em nossa sociedade, com a própria fragilização da democracia, que atinge sua apoteose quando um governo autoritário, adepto de posturas ditatoriais, é eleito pelo povo brasileiro⁸. Estamos de acordo com Mounk (2019, p. 135) quando afirma: “os cidadãos estão cada vez mais abertos a alternativas autoritárias”, configurando-se em uma tendência mundial.

O escopo teórico-epistemológico que permeou as discussões na disciplina Educação e Cidadania durante o semestre 2018.2 não ficou circunscrito a uma perspectiva teórica. A esse respeito, observemos o quadro abaixo:

Quadro 2. Escopo teórico-epistemológico em Educação e Cidadania – semestre 2018.2

Autor/a	Referência indicada	Natureza	Ano da publicação
Jessé de Souza	A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato	Obra	2017
Octávio Ianni	Globalização: novo paradigma das ciências sociais	Artigo	1994
Boaventura de Sousa Santos	Desigualdad, exclusión y globalización; hacia la construcción multicultural de la igualdad y de la diferencia	Artigo	2005
Noberto Bobbio	O futuro da democracia	Obra	1996
Adam Schaff	A sociedade informática: as consequências da segunda revolução industrial	Obra	1995
Maria Victória Benevides	Cidadania e direitos humanos	Artigo	s/d
Aura Ramos	Educação em Direitos Humanos: local de diferença	Artigo	2011

Fonte: Programa Geral da Disciplina, disponível na Secretaria do POSEDUC, 2018.

Na construção do conhecimento, as possibilidades de articulação eram diversas e dependiam estrategicamente das abstrações que cada um (ou grupo) era capaz de fazer. Essa foi a principal apropriação que conseguimos propiciar com a utilização das metodologias

⁸ O segundo semestre de 2018 coincidiu exatamente com o processo eleitoral no Brasil para Presidente da República, Governadores, Deputados Federais, Deputados Estaduais e Senadores. O clima era (in)tenso, haja vista as disputas acirradas no âmbito nacional, saindo o vencedor do pleito: Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal/PSL), hoje sem partido. Para governar o Rio Grande do Norte, venceu Maria de Fátima Bezerra (Partido dos Trabalhadores/PT). Tal clima também se fazia presente na sala de aula, por meio da pluralidade de ideias/posições.

colaborativas. Nada estava pronto, fechado, porque dependia das relações que os pós-graduandos iam estabelecendo individual ou coletivamente. A construção do conhecimento não prescindia das possibilidades de compreensão e interpretação que podiam ser feitas na tensão existente entre referências teóricas e objeto de pesquisa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Os pós-graduandos estavam envolvidos (in)tensamente no processo de construção do conhecimento, pois tinham que mirar para dois aspectos concomitantes: 1) fazer os *links/relações* entre os conteúdos teóricos discutidos em sala e seus objetos de pesquisa; 2) construir redes de articulação com os demais pós-graduandos da mesma linha, para desenvolver a produção do texto coletivo. Nesse processo, a construção coletiva, culminância das metodologias colaborativas por meio da produção de painéis temáticos, não dispensava a produção individual. Aliás, esta era antessala do trabalho coletivo. Todo esforço pedagógico estava em fazer os pós-graduandos entenderem que os conceitos trabalhados em sala podem dialogar com os objetos de pesquisa e que as relações entre um objeto de pesquisa e as referências estudadas são mediatizadas, posto que elas não nascem *a priori*. Para tanto, havia a necessidade urgente da leitura dos textos para a compreensão dos conceitos e a identificação de ideias centrais que pudessem contribuir com a formulação das produções individuais e coletivas. Uma das pós-graduandas, em seu relato, afirma:

[...] com base na análise da literatura estudada, identificamos seis grandes temáticas subjacentes à referência bibliográfica citada: *globalização, Estado, democracia, cidadania, desigualdade social e direitos humanos*. Portanto, decidimos evidenciar a relação de cada objeto de pesquisa com as temáticas trabalhadas ao longo da disciplina (PÓS-GRADUANDA DA LINHA DE PESQUISA PGE, dezembro, 2018, p. 2, grifos nossos).

Percebemos que as ideias, segundo Mills (2009), também contribuem com nossa proposição de metodologias alternativas na pós-graduação *stricto sensu*. O autor explicita que o processo da “imaginação sociológica” envolve a necessidade de clarificações de ideias, mediante o pensar e apresentar o que fora pensado.

Para tornar qualquer coisa que pensa mais objetiva, você tem de trabalhar no contexto da apresentação. A princípio, “apresente” seu pensamento para si mesmo, o que é muitas vezes chamado de “pensar claramente”. Depois, quando sentir que o fez corretamente, apresente-o para outros – e muitas vezes descubra que não o tornou claro. [...] Algumas vezes perceberá que, ao tentar apresentar seu pensamento, você o modifica – não momento na expressão, mas muitas vezes também seu conteúdo. Você terá novas ideias à medida que trabalha no contexto da apresentação (MILLS, 2009, p. 54, grifos no original).

Desse modo, o próprio Mills nos dá pistas interessantes de como propor metodologias colaborativas, posto que, no início, é um trabalho para si mesmo e, posteriormente, uns ajudam aos outros em momentos socializadores da apresentação das ideias. É fato que os pós-graduandos foram criando suas próprias estratégias de articulação com seu objeto de pesquisa, bem como construindo relações/redes com outros pós-graduandos da mesma linha de pesquisa, com quem conversavam entre si. Sem termos percebidos o ponto da largada, a produção do conhecimento foi se dando de maneira crítica, autocrítica e intercrítica (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

No diálogo entre os pares da mesma linha, os pós-graduandos se reabasteciam em suas energias (FORTUNA, 2000), como se o grupo se tornasse para eles o espaço mais “íntimo” de sua pertença acadêmica. Era também no grupo que acontecia o movimento (in)tenso da escrita privada para a pública (BARBOSA, 2010). Nos grupos, os pós-graduandos iam se conhecendo, afinando-se entre si, com seus saberes e construções, despertando ideias, criando laços afetivo-acadêmicos, aprimorando caminhos, sem desconsiderar as alternativas virtuais criadas para estabelecer relações e contatos.

Nessa altura do processo de construção colaborativa, o uso do aparato tecnológico, designadamente o celular por meio do *whatsapp* foi também indispensável. A tecnologia já fazia parte do processo de construção coletiva. Aliás, ela surgia enquanto ideia para viabilizar encontros (mesmo que virtuais) de pessoas com inúmeros afazeres na vida e na academia, inclusive com residência fora da sede do curso. Esse era o momento e o movimento de despertar a “imaginação sociológica”, semelhante ao trabalho de um artesão, que, para projetar/elaborar sua peça – que é o desafio mais empolgante –, vai tecendo relações, enxergando possibilidades e decidindo caminhos, porque produzir uma ideia é, acima de tudo,

[...] uma luta por ordem e ao mesmo tempo por compreensibilidade. Você não deve parar de pensar cedo demais – ou deixará de conhecer tudo o que deveria; não deve deixar que isso prossiga para sempre, ou você mesmo explodirá. É esse dilema, suponho, que da reflexão, naquelas raras ocasiões em que é mais ou menos bem-sucedida, o mais apaixonante empreendimento de que o ser humano é capaz. (MILLS, 2009, p. 56).

É a partir do pensar constante que conseguimos pôr ordem nas ideias que surgem. “Mas, [...] como surgem as ideias?” (MILLS, 2009, p. 41). O próprio autor não se arrisca em responder essa questão. Prefere apresentar alguns procedimentos que podem facilitar a produção de algo compreensível para si e para os outros. Sob esse ponto de vista, as metodologias colaborativas assumem um papel procedimental de relevo na consolidação da imaginação sociológica. Esta é consequência de um esforço árduo e constante, pois somente mediante um trabalho rotineiro e caprichoso podemos minimamente atribuir qualidade às nossas ideias.

O pensar não deve ser um exercício que acaba tão logo as ideias surjam, nem deve ser um exercício sem fim. Entre o começo e o “suposto” fim está o ser humano, experimentando inúmeras capacidades de produção do conhecimento. É nessa experiência que reside a reflexão, a qual é uma das possibilidades mais encantadoras que os sujeitos experimentam. Em termos de aproximação epistemológica, pensar e refletir são dimensões da imaginação sociológica que aguçam e desenvolvem a capacidade de ser, estar e fazer-se no mundo, o que não deixa de ser a trama subjetiva mais enriquecedora, por meio da qual os pós-graduandos vão se constituindo no espaço e tempo da sua relação e conectividade com a academia.

Descobrimos também com Mills (2009) que a capacidade inventiva – entendida como próprio substrato da imaginação sociológica – não tem limites e que as relações/*links* entre os conceitos e os objetos de pesquisas podem ser os mais inusitados possíveis. Foi exatamente

isso que aconteceu com a experiência da produção coletiva dos painéis temáticos. O próprio autor alerta que a imaginação sociológica precisa ser cultivada, visto que não acontece sem trabalho rotineiro e sem dedicação. Resulta desse entendimento nossa insistência constante de que os pós-graduandos exercitassem a criação e a invenção de sua experiência enquanto produtores de ideias e pesquisadores em processo de formação.

À medida que as discussões iam acontecendo em torno desses autores, com seus enfoques e compreensões, os pós-graduandos eram desafiados a produzirem relações/*links* entre os conceitos trabalhados em sala e seus objetos de pesquisa. Essa produção assumia as seguintes características: individual, constante e rotineira. A partir da produção escrita individual dos pós-graduandos, os painéis começaram a ganhar forma, intensificando-se nesse momento a produção coletiva. A pós-graduanda da linha de pesquisa PGE revela:

[...] apesar de essa etapa exigir uma reflexão mais particular de cada participante, não cessou a troca de ideias no grupo. Os pós-graduandos ajudavam-se mutuamente na identificação de pontos de contato entre os objetos de pesquisa e as temáticas, dada a similaridade existente entre alguns trabalhos.

Ou seja, nos contornos das metodologias colaborativas e de acordo com a linha de raciocínio da pós-graduanda da linha PGE, a produção individual não era inteiramente individualizada, pois o grupo se mobilizava para contribuir mutuamente, tendo em vista as possibilidades de aproximação entre os objetos de pesquisa. Durante a experiência, os pós-graduandos entenderam que os objetos de pesquisa de uma mesma linha podem se conectar, não no plano do imediatismo, mas no da compreensão e da interpretação. De qualquer forma, eles iam se fazendo no processo de construção do conhecimento, iam criando e (re)inventando seus próprios achados, enfim, iam se descobrindo. Vejamos o que a pós-graduanda de linha de pesquisa FHDPD apresenta:

Em uma destas noites estudando, liguei para uma colega e ela me explicou mostrando alguns exemplos, foi um diálogo longo e que, pela primeira vez, a janela se abria, algo começava a se encaixar. A partir daí, comecei a conversar com as colegas, observar as frases de uma, o comentário da outra. Uma conversa aqui, outra ali e fui montando esse grande enigma, o desafio já estava lançado e agora era correr para dar conta e decifrar o que, para mim, era um mistério.

Esses escritos demonstram outra situação vivenciada pelos pós-graduandos. À medida que o entendimento vai prevalecendo, o desconhecido vai se distanciando e, conseqüentemente, as angústias vão se dissipando. Talvez seja óbvio, mas é importante frisar que o conhecimento é uma construção que acontece como processo de compreensão e de entendimento daquilo que nos cerca. Sobre isso, Macedo (2009, p. 108) explicita: “são artesãos que reaprendem que o mundo e seus fragmentos guardam, dinamizam e produzem relações, âmbitos fundamentais para a compreensão de como esses próprios mundos nascem, se entretecem, morrem e se regeneram, através de suas interações”. Enfim, os pós-graduandos foram se encontrando e se constituindo como autores de seu fazer nas interações estabelecidas entre si, cujo resultado mais imperioso foi a descoberta de que a criação e a autoconfiança são condições fundamentais à produção de conhecimento na pós-graduação *stricto sensu*.

Das três linhas de pesquisa, foram montados os seguintes painéis temáticos, os quais foram apresentados e discutidos em sala de aula.

Quadro 3. Linhas de Pesquisa do POSEDUC e os Painéis Temáticos

Linha de Pesquisa	Mestrandos envolvidos	Títulos dos Painéis Temáticos
FHDPD	12	Cidadania, Educação e Democracia: entrelaçando objetos de estudos
PGE	13	Políticas e Gestão da Educação
PECDI	10	Educação e Cidadania: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão

Fonte: Trabalho Escrito Final, entregue aos docentes em dezembro de 2018.

Cada pós-graduando foi se constituindo como artesão intelectual na feita colaborativa do painel. Não se tratava de um processo linear, porque a construção colaborativa/coletiva não podia desconsiderar os achados individuais. Aliás, o processo de escrita coletiva não poderia se dar pela exclusão da escrita individual, mas pela incorporação. De fato, nesse momento, a construção do conhecimento se complexificava de tal forma que muitos questionamentos vinham à tona: como tecer uma escrita coletiva sem esmaecer as ideias individuais? Como agregar tantos objetos de pesquisa em um painel? Até onde chegaríamos com essa possibilidade de trabalho? Na busca de discutir essas questões, tivemos que voltar à produção coletiva (painel) e perscrutar como foram elaborados, no sentido de perceber a escrita individual (com a explicitação dos objetos de pesquisa de cada um). A apreciação dos painéis consiste na tentativa de enxergar o ponto de partida e de chegada de cada grupo, sem ter que fazer comparativos, mas tão somente apresentar o raciocínio percorrido para atender a atividade proposta.

Do Quadro 3, percebemos que os títulos dos painéis denotam amplitude e pertinência com o que fora proposto, inclusive em dois deles encontramos as nomenclaturas das linhas de pesquisa como título ou como subtítulo. Para uma melhor compreensão acerca de como foi acontecendo essa construção coletiva do painel temático, destacamos um trecho do relato de uma das pós-graduandas.

Marcamos um encontro com as doze mestrandas da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente e, ao estar com todos os textos em mãos, conversamos, discutimos, fizemos observações, relatamos nossas descobertas, aprimoramos nossos conhecimentos, tiramos dúvidas uma das outras. Foi uma grande teia na qual todas se ajudavam e juntas descobrimos o poder do amadurecimento e sua eficácia. Observamos que todos os textos traziam marcas fortes e específicas das nossas pesquisas. O interessante é que cada uma ia conseguindo relacionar os textos trabalhados com suas pesquisas, nossos diálogos fluíam, uma contemplava a outra, a troca de ideias foi um momento riquíssimo e eficaz para nossas descobertas. (PÓS-GRADUANDA DA LINHA DE PESQUISA FHDPD, dezembro, 2018).

Com esse relato, percebemos o quanto as metodologias colaborativas favorecem a aprendizagem e o amadurecimento dos pós-graduandos. Elas são capazes de provocar autoconfiança e autoconsciência de suas experiências e, ao mesmo tempo, possibilitar inovação em sala de aula, com vistas ao processo de escrita individual e coletiva. Por essa razão, reafirmamos as ideias de Mills (2009, p. 94), quando ressalta que “escrever é raciocinar; é lutar contra o caos e a escuridão”. Apostamos nessa ideia do começo ao fim da elaboração do trabalho.

Embora a inovação possa assumir várias conotações epistemológicas, inclusive de concebê-la como resultado de sociedade do conhecimento, cuja produção se torna útil social e economicamente para atender ao capitalismo em seu desenvolvimento contemporâneo (DUARTE, 2008). A inovação para nós não assume essa conotação competitividade, de produtivismo (MANCEBO, 2013), da política do *publish or perish* (BIACHETTI, ZUIN e FERRAZ, 2018). Aliás, estamos entendendo inovação como uma prática pedagógica diferente da habitualmente realizada. Trata-se daquela que desafia os estudantes a terem momentos de criação e de descobertas coletivas. Ao pensarmos assim, consideramos que a prática pedagógica reforça a necessidade de o pós-graduando assumir sua condição de sujeito (BARBOSA, 2014; 2010), impulsionando sua capacidade inventiva. Inovação é fugir do lugar comum, por isso amedronta e desestabiliza. Vejamos o que as pós-graduandas nos disseram a esse respeito em seus relatos:

Como diria Caetano “e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho”, por isso o começo do trabalho foi difícil, diria até penoso, dado o ineditismo da atividade a nós proposta. Nenhum mestrando tinha experiência na elaboração de um painel e, apesar da orientação e acompanhamento dos professores, as dúvidas eram muitas e o medo de não dar conta do trabalho também. (PÓS-GRADUANDA DA LINHA DE PESQUISA PGE, dezembro, 2018, grifos no original).

Quando os professores passaram as instruções desse trabalho individual e em grupo [...], a princípio achei impossível realizar esse trabalho tendo em vista tantos assuntos semelhantes, mas ao mesmo tempo diferentes, [...]. Afinal, o que eles queriam? Foram dias pensando e nada conseguia compreender, escrever, fazer relação com os textos e meu projeto de pesquisa. Chorei, pensei em desistir. (PÓS-GRADUANDA DA LINHA DE PESQUISA FHDPD, dezembro, 2018).

[...] quando paramos para pensar profundamente começamos a deparar com características que queremos enxergar, como o caso da política está presente na vida de todos. Do meu ponto de vista o trabalho foi muito importante na vida acadêmica por aprender a pensar mais, [...]. (PÓS-GRADUANDA DA LINHA DE PESQUISA PECDI, dezembro, 2018).

Portanto, a inovação se faz necessária ao ensino e à aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu*, para que os pesquisadores iniciantes consigam exercitar sua imaginação sociológica. Para tal exercício, os pesquisadores precisam se valer de todas as ferramentas que têm à disposição, inclusive, do uso das novas tecnologias. A partir desses relatos, percebemos o potencial da metodologia colaborativa, em que os mestrandos foram desafiados a solucionar problemas em equipe, respeitando a discussão de ideias, o que corrobora os estudos de Rodrigo-Cano (2016).

Todo esse processo não deixa de ser uma ruptura epistemológica, de acordo com o que propõe Cunha (2016) acerca da inovação na universidade. De fato, as mudanças decorrentes de práticas pedagógicas inovadoras podem estar sintetizadas nos seguintes aspectos: 1) os pós-graduandos assumem sua condição de sujeitos, porque são autores de ideias; 2) a sala de aula não é o espaço da reprodução do conhecimento, mas do debate e da construção do conhecimento mediante o uso das metodologias colaborativas; 3) o professor assume a condição de mediador do processo; 4) o ensino e a aprendizagem acontecem em meio a crítica, autocrítica e intercítica.

Nessa altura da experiência, já tínhamos clareza sobre o quanto o uso de metodologias colaborativas foi interessante para mobilizar os pós-graduandos em suas trocas de saberes e aprendizados. A partir da leitura do trabalho escrito coletivo, percebemos que o grupo da linha de pesquisa PGE, constituído por treze pós-graduandos, preferiu eleger seis temáticas *a priori* relacionadas aos autores estudados em sala durante o semestre, a saber: *globalização, democracia, Estado, cidadania, direitos humanos e desigualdade social*, para, a partir delas, cada um associar ao seu objeto de pesquisa. As temáticas mais recorrentes entre os pós-graduandos para relacionar os textos aos seus objetos foram: *democracia, cidadania e globalização*. Com a utilização dessa estratégia metodológica, apenas um pós-graduando não conseguiu vincular seu objeto de pesquisa às temáticas definidas coletivamente. Todos os demais usavam mais de uma temática para cercar seu objeto. O grupo assim justifica:

Todos os textos trabalhados apresentam reflexões que nos ajudam a entender como as influências do Estado e sociedade podem afetar tanto o exercício da cidadania quanto a educação e os processos de gestão e política educacional. Nesse sentido, os textos apontam o contexto que, necessariamente, devemos nos confrontar na contemporaneidade e que influenciarão a política educacional e a gestão da educação. (TRABALHO ESCRITO GRUPAL PGE, dezembro de 2018).

A definição das temáticas como o ponto de partida contribuiu significativamente para que cada pós-graduando fosse fazendo sua construção escrita individual, sem desvincular-se do horizonte que fora estabelecido coletivamente. Desse processo, deduzimos que as temáticas definidas pelo grupo eram os pontos de possíveis convergências entre um e outro trabalho.

Dando prosseguimento à discussão, a organização do painel da linha de pesquisa FHDPD, formado por 12 mestrandas, seguiu um rumo diferente do grupo anterior. A estratégia metodológica usada pelo grupo foi a definição de eixos temáticos amplos *a posteriori*, como: *globalização; trabalho e desigualdade social; educação, direitos humanos e democracia*, para incorporação dos objetos dos pós-graduandos. Ou seja, tal definição aconteceu após a escrita individual de cada mestrando. Com essa metodologia, a identificação dos objetos de pesquisa tornou-se mais difícil, porque eles não apareciam de maneira explícita. Dos doze objetos de pesquisa dessa linha de pesquisa, conseguimos identificar onze, posto que um ficou diluído no conjunto das ideias dos autores estudados. O grupo faz as seguintes considerações:

No primeiro momento, foi realizado um texto individual por cada discente com seus atinentes objetos de pesquisa, após foi organizada a síntese dos textos com o grupo de acordo com os eixos temáticos selecionados relacionando com os estudos realizados dentro de sala de aula (TRABALHO ESCRITO GRUPAL FHDPD, dezembro de 2018).

Com a definição dos eixos temáticos, a nossa avaliação nos leva a perceber que o grupo trabalhou muito bem os autores estudados em sala, estabelecendo relações com os objetos de pesquisa, os quais foram identificados no decorrer do texto. Os alunos conseguiram internalizar a lógica de construção do painel e desenvolveram de forma autônoma as estratégias necessárias para alcançar os objetivos da atividade proposta. Na

prática, os alunos são encaminhados para um processo de reflexão em situações de decisões coletivas e convivência democrática. Trata-se de uma manifestação de valores democráticos cujo movimento é possível apenas em uma sociedade democrática. As atitudes manifestadas nesses relatos retratam um pouco dos dissensos, consensos e contradições que existem em processos que exigem interações constantes entre os indivíduos. Nesse sentido, o diálogo é a base, uma vez que a autonomia dos discentes para pensar soluções e encontrar respostas quando são desafiados fica exposta, principalmente, em atividades que envolvem o engajamento coletivo.

De acordo com Moran (1999), historicamente, as relações humanas são marcadas pelo autoritarismo e refletem no espelho a imagem de uma sociedade atrasada. O rompimento dessa tradição pode ser iniciado quando educamos para a autonomia e para a liberdade em processos formativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, as pessoas e as organizações livres.

O grupo da linha de pesquisa PECDI é composto por 10 mestrados. Na mesma direção do grupo da linha FHDPD, elegeram grandes eixos temáticos para agruparem os objetos dos mestrados por afinidade temática, a saber: *aprendizagem, inclusão e tecnologias; globalização e implicações no processo de inclusão de pessoas com deficiência; identidade, subjetividade e formação dos sujeitos*. Já nesse grupo, dos dez objetos de pesquisa, conseguimos identificar nove, todos relacionados com as ideias dos autores estudados. O grupo explicita os encaminhamentos usados para a feitura do trabalho coletivo.

Todavia, em um trabalho que se propõe coletivo, a ligação entre diversidade de leituras de mundo carece de certas linhas que, mesmo tênues, deem sentido de parceria e colaboração numa reflexão que parte do individual e deságua numa coletividade. Na tentativa de não fazer uma colagem das ideias dos diversos pontos de vista, realizou-se a composição a partir das produções individuais dos participantes, seu agrupamento por afinidade temática, a análise dos textos e sua elaboração em tópicos no intento de dar maior clareza e objetividade ao trabalho. (TRABALHO ESCRITO GRUPAL PECDI, dezembro de 2018).

De qualquer modo, com a exposição de como os grupos foram se organizando para construir o trabalho coletivo, sem esmaecer as produções individuais, ficaram evidenciadas duas formas básicas: a) definição de temáticas *a priori* para que os mestrados fossem utilizando em seus escritos individuais a partir de uma estratégia articulada e pensada coletivamente; b) definição de eixos temáticos *a posteriori* para agrupar as produções individuais. As duas formas se apresentaram bastante eficazes na criatividade, na compreensão dos autores estudados, na construção autoral dos pós-graduandos, embora, na segunda forma adotada, as possibilidades de ocultar algum objeto de pesquisa acabaram se confirmando nos dois grupos.

Podemos assegurar, ainda, que a experiência relatada apresenta limites, como toda e qualquer experiência por mais bem-sucedida que seja. Dois limites foram possíveis de enxergar, os quais corroboram as dificuldades que os pós-graduandos *stricto sensu* apresentam na leitura e na escrita. O primeiro diz respeito à compreensão e interpretação de

autores estudados em sala, por isso que se agigantavam as dificuldades em estabelecer relações/*links* com os objetos de estudo, chegando ao ponto de pensar em desistência. O segundo se refere à escrita coletiva, deixando evidente que, em todos os grupos, um ou outro pós-graduando não conseguiu deixar explícito, no texto, seu objeto de pesquisa.

3 Conclusões

Como docentes da pós-graduação, ao chegarmos numa turma com trinta e cinco (35) pós-graduandos, questionávamos: como iríamos trabalhar sem nos distanciarmos da qualidade do processo pedagógico (ensino-aprendizagem) em uma disciplina obrigatória? Que trabalho final seria humanamente “suportável” para docentes e pós-graduandos naquelas circunstâncias? Em geral, o mais comum no contexto da pós-graduação *stricto sensu* é a produção de *papers*, resumos expandidos, artigos científicos vinculados à revisão de literatura, com a finalidade de serem apresentados em eventos e publicados em revistas da área. Decerto, são “produtos finais” de avaliação da aprendizagem que podem ser contabilizados para os programas, docentes e pós-graduandos. São as políticas indutoras do produtivismo pela CAPES que têm minimizado as possibilidades de articular outras propostas de produção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu*, para além do *publish or perish* (BIACHETTI, ZUIN e FERRAZ, 2018).

O trabalho com painéis como metodologia colaborativa permitiu, ao mesmo tempo, que: os docentes responsáveis pela disciplina tivessem a oportunidade de acompanhar os pós-graduandos na produção de seus trabalhos, distante dos possíveis plágios; os pós-graduandos começassem o exercício de refletir e pensar a partir de seu objeto de pesquisa, tarefa que se atribui geralmente às disciplinas de Pesquisa em Educação e aos Seminários de Pesquisa das três linhas de pesquisa, no âmbito do POSEDUC. A experiência provocou nos docentes e pós-graduandos uma série de adaptações, de modo a propiciar um ensino mais pautado na colaboração e uma aprendizagem mais significativa. Além disso, atendeu às necessidades avaliativas para uma turma numerosa e o exercício do falar, ouvir e posicionar-se durante todo o processo por parte dos pós-graduandos.

O pressuposto básico que orientou nossas reflexões foi confirmado com a realização do trabalho proposto mediante o uso de metodologias colaborativas que possibilitaram a produção de conhecimento acadêmico com autoconfiança e inovação, conforme evidências respaldadas pelos excertos dos trabalhos escritos grupais e dos relatos das três mestrands.

Foi possível inferir que as metodologias colaborativas possibilitaram que cada grupo criasse estratégias/encaminhamentos, aguçando a imaginação sociológica dos pós-graduandos com o uso da escrita individual e coletiva. Cada grupo seguia um movimento próprio, com dificuldades diferentes para lidar com os desafios da produção coletiva, já que grande parte dos mestrandos residia fora da sede do curso. Todavia, a ferramenta *whatsapp* foi o aplicativo fruto desse processo de globalização tecnológica que se destacou como viabilizador da comunicação coletiva por meio da criação de grupo de discussão para a construção dos

painéis. A experiência demonstrou que os resultados foram positivos, pois, os pós-graduandos perceberam que é possível pensar e trabalhar coletivamente sem excluir as ideias produzidas individualmente. Isso é importante de ser ressaltado, porque, de fato, os resultados nos surpreenderam. No entanto, a experiência apresentou limites tanto na leitura quanto na escrita dos pós-graduandos, sinalizando a necessidade urgente de desenvolver estratégias que assegurem uma leitura orientada ao aprofundamento, com os devidos registros e apontamentos, e uma escrita voltada à capacidade criativa e inventiva de cada um.

De qualquer forma, fica evidente que os grupos organizaram seus textos primando pelo princípio da incorporação das ideias debatidas em sala à luz dos autores e das ideias construídas individualmente pelos mestrandos. Para dar conta do proposto, foram destacadas duas principais estratégias utilizadas pelos mestrandos: uma definida *a priori* e outra *a posteriori*. A primeira opção foi usada pelo grupo da linha de pesquisa PGE, que preferiu a definição coletiva de temáticas, para orientar a escrita individual dos pós-graduandos, servindo como pontos de convergência entre eles. A segunda opção foi usada pelos grupos das linhas de pesquisa FHDPD e PEDCI, cuja definição dos eixos temáticos surgiu após a escrita individual. As duas formas serviram para exprimir a imaginação sociológica, cujo substrato é capacidade inventiva. Essa capacidade inerente ao ser humano não tem limites, já que as relações entre as ideias dos autores e os objetos de pesquisas são realmente imprevisíveis.

Deste relato fica a seguinte lição: os pós-graduandos precisam ser desafiados a fazer coisas novas, a pensar por si e a trabalhar com metodologias colaborativas nos diferentes espaços da formação (disciplinas obrigatórias e optativas, seminários de pesquisa, processo de orientação). Como sugestão de novos trabalhos colaborativos, poderíamos instituir práticas menos solitárias no processo de produção das teses e dissertações dos pós-graduandos. Aqui, não estamos desconsiderando a necessidade dos momentos da produção individual e solitária, mas tão-somente refletindo sobre as possibilidades de práticas colaborativas. Quiçá, a proposição de painéis temáticos para aprofundamentos em torno das tipologias de pesquisa, metodologias, análise de dados, leitura e interpretação de dados qualitativos e quantitativos valesse a pena para os pós-graduandos, na perspectiva de sanar lacunas que, por vezes, são encontradas nas teses e dissertações. Mesmo que apresentemos sugestões inovadoras, continua imprescindível no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, principalmente, no campo das Ciências Humanas, a continuidade de trabalhos como estudos dirigidos, resenhas críticas, fichamentos como forma de organização de arquivos pessoais para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Sem imaginação sociológica, não há inovação e criação.

Referências

ALCÂNTARA, Paulo Roberto; SIQUEIRA, Lília Maria Marques; VALASKI, Suzana. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 169-188, maio/ago. 2004.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. De objeto a sujeito na pesquisa em *stricto sensu*: inclusão de si e práxis formativa. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Criação e Devir em formação**: mais vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014. 98 p. ISBN 8523212919.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010. 103 p. ISBN 8579630095.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, s/d.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: EdUFBA, 2018.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 15 maio 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão Escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. 147 p. ISBN 8585833688

IANNI, Otávio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009. Acesso em: 15 ago. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016. 120 p. ISBN 8523215347.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: a questão da qualidade da educação nas pesquisas qualitativas. Salvador: EDUFBA, 2009. 173 p. ISBN 8523206369.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 2013, p.519-526.

MARQUES, Heitor Romero. **Metodologia do Ensino Superior**. 5. ed. ver. Campo Grande: UCDB, 2015.

MILLS, Wright C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 95 p. ISBN 8537801147.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. Tradução de Cássio de Arantes Leite, Débora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 443 p. ISBN 8535932089.

PIRES, M. Projeto Mão Dupla: trabalho cooperativo intraescolar. *In*: MEMORIAS DO III CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. Colombia, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/zblpZj>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc>>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

RIBEIRO, Mayra R. Fernandes; SANTOS, Edméa O. Ciberautorciadão: contribuição para pensar fazer a formação docente e discente na cibercultura. **Revista e-Currículo**, v. 16, n. 2, p. 565-597, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/36873/25800>. Acesso em: 26 mar. 2019.

RODRIGO-CANO, Daniel. **Metodologías colaborativas en la web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades andaluzas**: Cádiz, Huelva y Sevilla. 2016. 304f. Tese (Doctorado Interuniversitario en Comunicación). Universidad de Huelva, 2016. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/13146/Metodolog%C3%ADas%20colaborativas.pdf?sequence=2>. Acesso: 26 mar. 2019.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 157p. ISBN 85-7139-094-0 (UNESP), ISBN 85-11-14081-6 (Brasiliense).

MORAN, José Manuel. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios. **Programa TV Escola**. Belo Horizonte: COPEAD/SEED/MEC, 1999.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 191-213, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a11.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Desigualdad, exclusión e globalización. **Revista de Interculturalidad**, n.1, octubre 2004-enero 2005. Universidad de Chile, Santiago/Chile. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Desigualdad%20exclusi%C3%B3n%20y%20globalizaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 240p. ISBN 978-8544105375.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. *Brazilian Journal of Urban Management*, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.