

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES

■
ELIANA RELA

■
TERCIANE ÂNGELA LUCHESE
[ORGS.]

Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação

VOLUME 14



**Celebrando 15 anos de
estudos investigativos
em torno de temas de
Educação**

VOLUME 14

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Márcio Miranda Alves
Matheus de Mesquita Silveira
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese
Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinaria de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Viecelli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES

■
ELIANA RELA

■
TERCIANE ÂNGELA LUCHESE
[ORGS.]

Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação

VOLUME 14



© das organizadoras

1ª edição: 2023

Revisão: Frederico Augusto Picolotto Viana

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C392 Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de educação [recurso eletrônico] / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Eliana Relá, Terciane Ângela Luchese. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Educatio ; v. 14)

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558072973

ISBN 978-65-5807-297-3

1. Educação. 2. Universidade de Caxias do Sul. Programa de PósGraduação em Educação - História. 3. Universidades e faculdades comunitárias - Caxias do Sul (RS). I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Relá, Eliana. III. Luchese, Terciane Ângela. IV. Série

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Educação | 37 |
| 2. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - História | 378.4(816.5)UCS(091) |
| 3. Universidades e faculdades comunitárias - Caxias do Sul (RS) | 378.4(816.5) |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Prefácio/ 8

Ângelo Ricardo de Souza

Convidando/ 12

Vanderlei Carbonara

Andréia Morés

Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação/ 16

Eliana Maria do Sacramento Soares

Eliana Relá

Terciane Ângela Luchese

Desbravando oceanos desconhecidos: as vozes discentes nos 15 anos da história do PPGEdU/ 34

Andressa Abreu da Silva

Fernanda Meneghel Cadore

Manuela Ciconetto Bernardi

Na trilha da história do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: celebrando 15 anos de convivência e produção científica/ 57

Eliana Maria do Sacramento Soares

Eliana Relá

Terciane Ângela Luchese

Inclusão escolar: reflexões sobre os contextos cultural e subjetivo/ 83

Aline Marques Copetti

Cláudia Alquati Bisol

Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Finais do Ensino Fundamental: levantamento das teses e dissertações brasileiras/ 116

Tatiane Marta Loch

Carla Beatris Valentini

Reflexões sobre a inteligência artificial como possibilidade de mediação em práticas educacionais/ 138

Daiana Domeneghini

Cristina Maria Pescador

Recomendações para a criação de dinâmicas pedagógicas para o ensino em Engenharia de Controle e Automação no contexto da indústria 4.0/ 154

Fernando Covolan Rosito

Eliana Maria do Sacramento Soares

Carine Geltrudes Webber

Grupo Escolar Padre Efrem: escolarização primária graduada em Vacaria/RS (1922/1950)/ 186

Mariana Lisbôa de Oliveira

José Edimar de Souza

Sentimento de injustiça no cotidiano escolar de jovens periféricos/ 207

Jourdan Linder-Silva

Nilda Stecanela

A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul/ 241

Monique Neckel Bueno

Nilda Stecanela

O curso técnico subsequente em agropecuária: perspectivas de trajetórias no IFRS – Campus Vacaria/RS (2016-2018)/ 266

Rosemeri Barreto Argenta

José Edimar de Souza

Reflexões sobre as políticas educacionais e as práticas cotidianas do Ensino Médio em tempo integral em oposição ao sistema/ 288

Arlene Aparecida de Arruda

Nilda Stecanela

Carla Beatris Valentini

“Longas beiras”: linguagem, experiência e relação/ 317

Fabiana Kaodoinski

Flávia Brochetto Ramos

Nilda Stecanela

A popularização da ciência a partir do ponto de vista dos pesquisadores de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior – ICES/ 346

Marcia Speguen de Quadros Piccoli

Nilda Stecanela

A experiência acadêmica no contexto do fenômeno da desagregação do Ensino Superior/ 368

Pedro Augusto Alves de Inda

Nilda Stecanela

Mateus Panizzon

**Compromisso social das universidades comunitárias em
tempos de mercantilização da educação/ 403**

Vialana Ester Salatino

Geraldo Antônio da Rosa

**Os significados de presencial digital para uma universidade
comunitária brasileira/ 430**

Patrícia Bado Auler Klohn

Andréia Morés

**Formação inicial de professores: mapeamento de
publicações e o desenvolvimento dos sujeitos por meio da
educação/ 452**

Débora Peruchin

Andréia Morés

A cartografia da escrita de uma coordenação pedagógica/ 474

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Sônia Regina da Luz Matos

Posfácio/ 503

Cineri Fachin Moraes

Michel Mendes

Autores/ 506

Prefácio

Escreve-se para ser lido! Escreve-se pelo compromisso em socializar o conhecimento!

A razão que mobiliza tanto esforço desenvolvido pelos pesquisadores em Educação para publicar seus achados de pesquisa, seus argumentos e ideias, só se justifica se for para fazer chegar ao leitor tais escritos. Isso parece óbvio, mas infelizmente a forte indução por resultados e por desempenhos nos indicadores avaliativos que recai sobre os pesquisadores e os programas de pós-graduação no Brasil e no exterior não permite uma conexão imediata entre elementos que deveriam ser absolutamente vinculados: a elaboração do texto de divulgação científica e o compromisso com a socialização do conhecimento.

Logo, os vários textos divulgando os resultados das pesquisas, mesmo parecendo algo interessante e progressista, podem representar apenas a busca incansável por produzir cada vez mais para responder a modelos avaliativos e parâmetros que colocam a quantidade de produção como elemento mais importante do que a qualidade do que se produz. Isso não quer dizer, todavia, que buscar publicar mais resultados de pesquisa não seja algo importante, pelo contrário, o compromisso basilar de todo cientista é levar seus achados ao público, quantos sejam eles.

A questão é que tensionar as fronteiras do conhecimento buscando inovações e avanços – e quanto mais se consegue fazer isto, mais contribuição potencialmente pode trazer à comunidade científica e à sociedade – não se mensura pelo quanto se escreve, mas pela qualidade do que se escreve.

A avaliação da produção intelectual normalmente recai sobre o número de trabalhos publicados e a quantidade de citações na literatura científica dessas publicações. No máximo, observa-se a qualidade das editoras, periódicos ou eventos nos quais os trabalhos foram publicados, mas, nesse caso, tal qualidade também é normalmente mensurada por indicadores de desempenho. A dificuldade muito grande em se avaliar todos os resultados em dado campo científico em um país grande e com muita produção como o Brasil, afinal estamos entre os 15 países com mais produções científicas no mundo, tensiona pela adoção de modelos avaliativos que tomem indicadores quantitativos dessa produção.

Escreve-se um livro para se chegar a leitores que, de outra forma, não se chegaria! Escreve-se um livro para se apresentar um conjunto de ideias que, de outra forma, não se apresentaria!

Os meios de difusão científica são vários e não há um melhor que os demais, per si. Eles se prestam a fins distintos, ainda que complementares por vezes. O artigo em periódico científico é o meio padrão de diálogo nas distintas ciências, porque circula com mais velocidade, encontra-se em repositórios e bases com mais facilidade e têm formato muito parecido, mesmo que sejam produzidos por pesquisadores de regiões ou áreas distantes. De outro lado, os trabalhos apresentados em eventos e publicados em seus anais alcançam outro público, imediatamente chegam à comunidade usuária daqueles eventos e expressam usualmente resultados parciais ou primeiras leituras de resultados das pesquisas, os quais ainda deverão ser finalizados ou passarão por acabamentos e análise mais aprofundadas.

Os livros que divulgam achados científicos, por sua vez, também têm destino próprio e servem a estratégias de difusão científica diferentes das duas formas citadas. Um livro bem elaborado se dedica a expressar um conjunto de ideias no entorno de uma temática ou objeto. Deve servir ao leitor para compreender esse conjunto. O leitor não vai até ele para ler apenas uma parte ou um capítulo por risco de perder o todo. A obra não se dedica apenas a registrar uma lista de capítulos, sejam eles produzidos por um único autor ou por vários (cada um responsável por uma parte), juntando-se o *injuntável*.

Ademais, se o(s) autor(es) quer(em) fazer chegar suas ideias, argumentos e achados de pesquisa a, por exemplo, professores de Educação Básica, o livro parece ser, no Brasil, um meio preferível para a divulgação científica do que os dois outros canais mencionados, em especial se a tiragem e as estratégias de distribuição da obra forem articuladas com instituições que potencializem esse alcance. E, por fim, o livro ainda se mostra como um meio muito importante para registrar produções, no sentido de compilar em um só volume diversas entradas, abordagens, partes de dada temática ou objeto ou de uma pesquisa, permitindo o acervo desses conteúdos, seja com fins de registro documental, com vistas a um estado do conhecimento ou com finalidades arquivísticas, comemorativas etc.

Celebrar 15 anos de pesquisa educacional e registrar os estudos desenvolvidos pelas pessoas formadas por um programa de pós-graduação em um livro cumpre bem esses objetivos todos. Esta obra foi escrita para ser lida, para chegar a um público que, possivelmente, não chegaria a esses estudos de outra forma e, por fim, para acervar e celebrar a ciência desenvolvida com qua-

lidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

São entradas diversas, é verdade, mas todas na área da Educação, buscando demonstrar a qualidade da pesquisa sobre a inclusão escolar, a cultura digital na educação, a história e a memória na e sobre a escola, o currículo nacional e local, a popularização da ciência e seu papel formativo, as etapas e modalidades de ensino, a alfabetização, as experiências escolares e educacionais, a formação de professores. São estudos que atravessam a realidade de quem educa. Registrar esses achados em um livro demonstra o compromisso e o esforço do Programa em levar à comunidade os resultados da ciência. Isto é a ciência compromissada! Avançar o conhecimento e fazê-lo chegar às pessoas!

Ângelo Ricardo de Souza

Convidando

Convidamos cada leitora e cada leitor a nos acompanhar na seguinte experiência descritiva: chega-lhe às mãos, envolto num cuidadoso laço de fita em tom salmão acetinado, um envelope branco e dourado confeccionado em papel cartão rígido, com detalhes em alto relevo que alternam a suavidade de formas romantizadas, tais como estrelas de seis pontas e tochas incandescentes, com a serenidade de linhas harmônicas formando retângulos concêntricos que emolduram as formas anteriores. Escrito à mão, em tinta nanquim, com caligrafia que reporta a memórias especialmente remotas – muito provavelmente pelas mãos de pessoa que tenha acurado a técnica da escrita cursiva ao longo de anos de treino –, está o seu primeiro nome, precedido de uma manifestação de afeto ao estilo “A quem marcou a minha história...”. O envelope está lacrado com cera, que marca a letra inicial de quem convida: “P”. É quase constrangedor abrir o envelope, pois sabe-se que para fazê-lo será preciso romper o selo. Porém, deixar de abri-lo é privar a si e a quem o enviou da possibilidade do encontro que ele visa proporcionar. Não restam dúvidas de que o melhor a fazer é abri-lo. E logo. Mas não sem cuidado para minimizar o dano. Sobretudo, o ato de romper o selo deverá ser tão suave que não coloque em risco a integridade do papel. Seria muito frustrante guardar o envelope com a rude marca de violação denunciada por algum canto de papel rasgado. O cuidado na abertura prolonga o tempo da experiência. Experiências são feitas para durar... Assim como a experiência da leitura de uma descrição como essa.

Em tempos de intensa aceleração e sucessivas alterações de atividades, qualquer experiência um pouco

mais duradoura – como abrir um envelope cuidadosamente ou ler uma descrição que insista em retirar de um episódio trivial algo que se mostre além do ordinário – talvez angústie e reconforte ao menos tempo. Neste momento, alguns dos leitores que tomaram este texto nas mãos podem estar um tanto desconfortáveis com a falta de encaminhamento para a finalidade que seria de se esperar. Retornemos, então, ao envelope, agora já aberto após a saga vivida em torno da ruptura do selo. O texto que se apresenta no interior, quase todo em letras negras, convida-lhe para a comemoração de 15 anos. Em destaque – apenas esse trecho em cor dourada, com tinta em alto relevo e fonte maior –, informa-se o jubiloso remetente: o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (PPGEdu-UCS), que lhe convida a compartilhar desse momento histórico.

É com esse espírito ritualístico que nós queremos apresentar o volume 14 da *Coletânea Educatio*. O convite para celebrar os 15 anos do PPGEdu-UCS lhe chega num conjunto de relatos baseados em memórias narradas e resultados de pesquisas que, no seu conjunto, oferecem uma experiência de leitura das trajetórias vivenciadas pelos professores e estudantes do Programa. Se, na vida social, a festa de 15 anos simboliza o ingresso em algumas dimensões da vida adulta, aqui a celebração de 15 anos marca a jovem história de um Programa de Pós-Graduação que alcançou a maturidade da oferta dos cursos de Mestrado e Doutorado, com centenas de dissertações e dezenas de teses aprovadas, diversos grupos de pesquisa e a honra de hospedar uma Cátedra UNESCO no momento em que este galgou a excelência aos olhos da agência de fomento e regulação.

Os 15 anos do PPGEdu-UCS se devem a muitas contribuições: de professores da instituição e visitantes,

de estudantes de Mestrado e Doutorado, de técnicos administrativos, de docentes convidados em diferentes atividades, de participantes de congressos e cursos, de familiares e amigos daqueles que vivenciam o seu cotidiano e de tantas outras pessoas que interagiram em diferentes instâncias com as ações do Programa. Ao mesmo tempo em que o PPGEduc guarda as marcas deixadas por cada pessoa, sua constituição também ganha uma dimensão que supera a soma de todas essas individualidades. Tal como na experiência lúdica de um jogo – como nos ensinam os mestres Huizinga, Schiller e Gadamer –, já não é a individualidade de cada um dos jogadores que determina o êxito do jogo, mas é o próprio jogo que se constitui a partir da entrega dos jogadores à vivência. Assim a pesquisa se desenvolve: como jogo de saberes no qual participam jogadores-investigadores que se entregam a essa experiência e possibilitam que aconteça algo maior do que eles próprios em suas individualidades. Essa entrega dos sujeitos que jogam-investigam sobre educação é tecnicamente chamada de “impacto social”.

O conjunto de textos reunidos neste volume apresentam alguns desses impactos que as pessoas que fizeram e fazem a história do PPGEduc-UCS promovem internamente e à comunidade com a qual dialogam tanto em âmbito local, nacional e global. Num jogo etário, cabe conjugar os 56 anos da Universidade de Caxias do Sul com os seus 30 anos de regionalização, ocasião em que também celebra a oferta à comunidade de um Programa de Pós-Graduação em Educação com 15 anos de contribuições tanto ao desenvolvimento local quanto para além de sua circunscrição imediata.

Mas o convite para celebrarmos os 15 anos do PPGEduc-UCS não é para um evento que se encerra ao

primeiro raio de sol. Esse é um convite para que você permaneça fazendo parte da história do Programa, quer seja pela pesquisa, quer seja pelas ações junto à comunidade educacional, quer seja pelos muitos modos de produção e difusão do conhecimento em Educação. Trata-se de um convite ao engajamento, quer seja diretamente na UCS, quer seja em qualquer das muitas universidades, escolas e demais organizações sociais que interagem conosco. Assim, a celebração dos 15 anos completados é, antes de tudo, um ato inaugural dos anos vindouros.

Ao ofertarmos o volume XIV da *Coletânea Educatio* queremos expressar nossa gratidão pelo reconhecimento que você nos confere, primeiramente como leitora ou leitor dos textos aqui reunidos, mas também por todas as formas de interação com o Programa. A você que nos prestigia com a leitura, nosso muito obrigado!

Vanderlei Carbonara
Coordenador do PPGedu-UCS

Andréia Morés
Coordenadora adjunta do PPGedu-UCS

Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena”
(Fernando Pessoa)*

Ao iniciarmos a apresentação do presente volume, registramos que a proposta desta coletânea, a *Coletânea Educatio*, foi apresentada em 2009, numa reunião do colegiado ampliado do Programa, coordenado na época pelo prof. Dr. Jayme Paviani e pela profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares. Na ocasião, ela argumentou sobre a importância de ser criado um espaço de publicização para registrar as pesquisas desenvolvidas e defendidas a cada ano. A ideia foi acolhida por todos e, no ano seguinte, a profa. Dra. Eliana e a profa. Dra. Terciane Ângela Luchese organizaram o volume 1, em versão impressa, concebendo o nome da coletânea, que hoje chega a sua 14^o edição. Nos anos seguintes, a profa. Eliana seguiu organizando os volumes, contando, a cada ano, com a parceria de um dos professores do Programa.

Ao oferecer um lugar simbólico onde as pesquisas e estudos desenvolvidos se expressam e se revelam, a coletânea é um precioso espaço de memória do Programa. Como nos indica Nora (1993, p. 21), “os lugares de memória pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa [...] são lugares [...] em que só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica”.

Sendo assim, queremos olhar para o retrovisor e pensar no processo histórico recente do nosso Programa, mapeando vidas que se encontram, aprendizagens que

acontecem, alegrias por conquistas partilhadas, formações, pesquisas, novos saberes, múltiplos sentimentos. Com a sensação de que sim, valeu a pena. Cada dia, cada momento, cada atividade desenvolvida e vivenciada. Celebramos mais do que um Programa, mas cada sujeito que trilhou seu percurso e conquistou um título ou, ainda mais do que isso, contribuiu com a pesquisa, para avançarmos no coletivo, com a produção de conhecimento e saberes. Não foram “almas pequenas” que integraram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Cada qual, em sua individualidade e no coletivo, deixou um pouco de si e levou um pouco de todos que conviveram e convivem em nosso Programa.

Este volume, “Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de Educação”, é o 14º da *Coletânea Educatio*, que compartilha anualmente resultados de pesquisas de seus estudantes e professores pesquisadores. Neste volume, incluímos textos alusivos à comemoração dos 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O PPGEduc-UCS iniciou suas atividades em 2008 com o curso de Mestrado em Educação e em 2016 com o curso de Doutorado, no qual professores e estudantes, articulados em duas linhas de pesquisa, História e Filosofia da Educação e Educação, Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, desenvolvem suas pesquisas em torno de temas relacionados a essas linhas. Mais informações sobre o Programa em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>

A *Coletânea Educatio* publiciza desde 2009, na forma de capítulos, resultados das pesquisas desenvolvidas

pelos estudantes e seus orientadores. Ao longo desses anos, colegas pesquisadores convidados a participar da coletânea escrevendo prefácios se referiram a essa forma de compartilhar nossas pesquisas, discorrendo que resultados de pesquisa são publicizados para contribuir com a reflexão e validar as compreensões dos que pesquisam (Ramos, 2016). Maraschin (2015) comenta que *Educatio* amplia o espaço de diálogo entre os sujeitos que pesquisam. Luchese e Amaral (2011) se referem aos capítulos da coletânea como achados de pesquisa que revelam a multiplicidade de enfoques, perspectivas e olhares pelos quais é possível investigar, refletir e debater a educação, sendo, portanto, ideias relevantes de serem colocadas em discussão. Schelbauer (2021), parafraseando Roger Chartier, discorre que os leitores da coletânea produzirão, cada um deles, uma apropriação inventiva dos textos que oferecemos. E isso será, por sua vez, fonte de reinvenção de novas ideias. Sendo assim, podemos dizer que a educação pode ser pensada como uma via para o futuro da humanidade, segundo nos ensina Morin (2013), parafraseado por Schelbauer. Esta ainda recomenda:

Que a leitura suscite a reflexão sobre temas tangentes no cenário da educação brasileira, nas dimensões histórico-atuais dos processos de escolarização, formação de professores, atuação docente, linguagens, infância, saberes e inclusão. E que possamos, neste momento de transformações e incertezas, apostar na via da educação para construir o presente, que resultará no futuro da humanidade. Que venham novas pesquisas, que provoquem novas aprendizagens e que resultem novas ações no campo educativo (p.11, vol12 da *Coletânea Educatio*).

Os volumes produzidos estão disponíveis em:
<https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/forma->

cao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/
coletanea-educatio/

Nesta edição comemorativa, iniciamos a coletânea com o prefácio escrito pelo prof. Ângelo Ricardo de Souza. Em seguida, tivemos um texto contendo as palavras da coordenação, que anunciam o livro e convidam os leitores.

Seguindo, temos os capítulos que se referem de maneira mais expressiva à celebração dos 15 anos, uma vez que contemplam fatos, memórias, lembranças e desdobramentos do que é o PPGEduc. São dois capítulos que apresentam itinerários históricos que constituíram os 15 anos do Programa, na voz de seus(as) estudantes e professores(as). O capítulo, escrito a partir da voz dos estudantes, de autoria das doutorandas Andressa Abreu da Silva, Fernanda Meneghel Cadore e Manuela Ciconetto Bernardi, apresenta uma construção das narrativas advindas de um formulário individual enviado aos discentes e egressos, relatando suas memórias acerca do vivenciado no Programa. Dentre as memórias discentes emergiram momentos como o ingresso no mundo acadêmico da Pós-Graduação, o período de realização da pesquisa e a trajetória de estudos impactou na vida pessoal e profissional durante e após o curso. Para falar sobre, foram utilizadas metáforas relacionadas ao mar e a navegação, através das palavras *travessia*, *acolhimento* e *transformação*. O capítulo possui quatro momentos, que refletem: a escolha de se aventurar na travessia acadêmica e a imersão na pesquisa; as memórias relacionadas ao período vivenciado no PPGEduc-UCS; a constituição do pesquisador ao moldar-se pela pesquisa e transformar a vida; os 15 anos do Programa e, por fim, as considerações finais sobre esse período. Ao articularmos as tessituras feitas pelas “vozes discentes”

do PPGEduc, o desejo foi de que essa escrita reflexiva pudesse servir de inspiração para olhar para os 15 anos e rememorar lembranças e vivências, mas também planejar os próximos anos que virão.

O capítulo que segue foi escrito a partir de narrativas dos docentes do PPGEduc, que foram convidados a registrar fatos, eventos marcantes, emoções envolvidas no percurso de atuação docente no Programa, que ora celebra 15 anos. Ele registra também a operacionalização das metas registradas no planejamento estratégico ao longo do último quinquênio. O texto narra a abertura de PCI, turmas extras fora da sede, a aprovação da Cátedra UNESCO/UCS: Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental, a conquista do conceito 5 atribuído na avaliação CAPES 2017-2021. Outro destaque que compõe o capítulo é o registro de que o Colóquio Discente de Educação, no ano de 2023, em sua VIII edição, teve sua abrangência modificada de regional para nacional. O conjunto das ações estratégicas denotam o processo de maturidade do PPGEduc ao celebrar 15 anos de atividades. Na segunda seção, apresentamos 18 capítulos que se referem a resultados de pesquisas dos estudantes que defenderam suas dissertações e/ou teses nos últimos meses.

Começamos com dois estudos relacionados à inclusão escolar. O capítulo intitulado “Inclusão escolar: reflexões sobre os contextos cultural e subjetivo”, de Aline Marques Copetti e Cláudia Alquati Bisol, busca contextualizar as principais mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação à inclusão escolar, como a implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE). Utiliza-se como base recortes de experiências vividas entremeados por uma revisão de literatura que visa situar os principais mar-

cos da transformação na cultura escolar no que tange às propostas de escolarização de pessoas com deficiência. Entre os resultados dessa reflexão, considera-se que as mudanças subjetivas ocorrem influenciadas pelo meio em que se vive, mas também pela própria reflexão e mudança atitudinal subjetiva, que, por sua vez, pode contribuir também com a mudança cultural coletiva.

O capítulo intitulado “Escarlarização de estudantes com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental: levantamento das teses e dissertações brasileiras” é de autoria de Tatiane Marta Loch e Carla Beatris Valentini. Objetiva analisar o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir das práticas pedagógicas direcionadas a eles, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na perspectiva do educador da sala de aula comum e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa traz um levantamento de teses e dissertações que abordaram a temática da inclusão de estudantes com TEA em escola comum, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, publicados no Brasil no período de 2008 a 2022. A análise permitiu identificar que as pesquisas analisam, em sua grande maioria, as relações entre a inclusão de estudantes com TEA na sala de aula comum e em serviços de apoio, estratégias de mediação docente, práticas pedagógicas e estratégias metodológicas para ensino de leitura, escrita e Matemática para estudantes com TEA, elaboração de material didático e uso de ferramentas digitais para educação.

Na sequência, temos dois estudos relacionados a temas da cultura digital. Em “Reflexões sobre a inteligência artificial como possibilidade de mediação em práticas educacionais”, Daiana Domeneghini e Cristina

M. Pescador discutem o papel do professor como ator pedagógico e o uso da tecnologia híbrida no contexto educacional. O estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo exploratório, cujo objetivo foi identificar as características que permeiam o uso das técnicas de inteligência artificial como prática mediadora para o ensino e a aprendizagem. Os resultados revelaram que os sistemas tutores inteligentes, por meio de recursos tecnológicos, podem potencializar a gestão da educação e a rotina diária de sala de aula, permitindo que o professor atue como mediador do conhecimento, podendo desencadear o protagonismo do estudante. Esse modelo de ensino utiliza algoritmos de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, criando espaços de aprendizagem adaptativos e personalizados. O estudo pode contribuir para a reflexão sobre a inserção de práticas com IA na rotina escolar em busca de um modelo de educação mais dinâmico, desafiador e inovador.

No capítulo intitulado “Recomendações para a criação de dinâmicas pedagógicas na engenharia de controle e automação no contexto da indústria 4.0”, Fernando Rosito, Eliana Maria do Sacramento Soares e Carine Webber apresentam norteadores para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação, considerando as demandas da indústria 4.0 e o conceito de transposição informática. A partir dos norteadores, o texto enfatiza a importância de serem criadas dinâmicas pedagógicas com base na mediação do professor, na forma de intervenções problematizadoras e instigadoras, emergindo um ambiente colaborativo, e por meio de recursos informáticos, em que o aluno dá significado à

ação realizada a partir da sua interação com os dispositivos tecnológicos.

Dando prosseguimento, temos quatro estudos relacionados à história, memórias e cotidiano escolar. O capítulo “Grupo Escolar Padre Efrem de Vacaria, RS: culturas e práticas escolares (1922-1950)”, de autoria de Mariana Lisbôa de Oliveira e José Edimar de Souza, contempla um estudo que analisou as culturas e práticas escolares do Grupo Escolar Padre Efrem, pautando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural. Assim, buscou caracterizar o contexto da escolarização na região e historicizar o processo de implantação do Grupo Escolar em Vacaria, considerando as relações com esse momento na História do Brasil e no Rio Grande do Sul. Enfatiza elementos da cultura e das práticas pedagógicas, valendo-se de representações para compor aspectos da cultura escolar produzida no Grupo Escolar Padre Efrem. Conclui destacando que o estudo contribuiu para compreender aspectos da cultura local, com ênfase nas contribuições que essa instituição escolar trouxe para a comunidade e região.

O capítulo “Sentimento de injustiça no cotidiano escolar de jovens periféricos”, de Jourdan Linder-Silva e Nilda Stecanela, procura evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana. A noção de Injustiça Escolar e os sentimentos decorrentes buscam fundamentação em François Dubet. Por sua vez, as questões relacionadas ao reconhecimento denegado são problematizadas à luz da teoria da “luta por reconhecimento” de Axel Honneth. Vários fatores promotores de sentimento de injustiça foram identificados nas falas dos estudantes sujeitos desse estudo. A injustiça sentida girava em torno de questões relacionadas: às regras

escolares; às formas de intervenção da escola frente ao não cumprimento dessas regras; às demandas juvenis ignoradas; ao silenciamento de opiniões; à distinção no tratamento dado a professores e estudantes; à discriminação manifestada na forma de machismo, homofobia e intolerância religiosa; e a questões estruturais ligadas à infraestrutura e alimentação escolar. Ante aquilo que o cotidiano mostrou, consideramos a relevância de pesquisas que envolvam a experiência escolar de jovens estudantes, uma vez que podem existir consideráveis lacunas na formação de professores no que se refere ao trabalho pedagógico com as juventudes.

O próximo capítulo, denominado “A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul”, tem como autores Monique Neckel Bueno e Nilda Stecanela. Elas tomam como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente analisam sua implementação na rede pública de ensino do município de Caxias do Sul/RS. Toma como principal objetivo investigar de que maneira os professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Caxias do Sul estavam percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana. Os resultados desse estudo apontam que nas narrativas das professoras participantes há poucos elementos que evidenciam presença da BNCC no cotidiano de suas aulas e há narrativas que a negam completamente. Ademais, indicam um desejo premente por formação continuada que se vincule aos desafios emergentes da educação contemporânea e, por consequência, aos dilemas da atuação docente e prática pedagógica.

Dando continuidade, temos o texto intitulado “O curso técnico subsequente em agropecuária: perspectivas de

trajetórias no IFRS – campus Vacaria/RS (2016-2018)”, de Rosemeri Barreto Argenta e José Edimar de Souza. Nele, os autores investigam as representações e os sentidos da formação profissional produzidos pelos egressos da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente do IFRS – Campus Vacaria. O recorte espacial e temporal da pesquisa decorre do primeiro curso em Agropecuária na modalidade subsequente ofertado e efetivado pelo Campus Vacaria, após a autorização de funcionamento. Os resultados permitem inferir que as trajetórias formativas no curso técnico em Agropecuária tornam-se possíveis a partir da instituição do IFRS – Campus Vacaria, de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam o processo formativo tendo em vista as demandas produtivas da região, uma vez que não havia na cidade de Vacaria e região outra instituição de cunho público que ofertasse cursos na mesma modalidade. Para os egressos ressoam, ainda, resultados sociais e econômicos, destacando-se, no que diz respeito aos aspectos sociais, a constituição de rede de apoio e de negócios, meio pelo qual trocam saberes, informações sobre fornecedores, emprego e outros assuntos de interesse comum, e, em relação aos resultados econômicos, a inserção no mercado de trabalho em postos de liderança e investimentos na área do agronegócio, como empreendimento econômico e o aumento da renda.

Avançando, temos estudos que abordam aspectos relacionados a práticas e gestão acadêmica. “Reflexões sobre as políticas educacionais e as práticas cotidianas do ensino médio em tempo integral em oposição ao sistema” é um texto de Arlene Aparecida de Arruda, Nilda Stecanela e Carla Beatris Valentini. No capítulo, as autoras analisam o Programa de Ensino Médio em Tempo

Integral (EMTI) sob a lente das concepções que permeiam as políticas educacionais neoliberais bem como a atuação dos sujeitos escolares em oposição ao sistema. Considera a fundamentação teórica de Frigotto, Pais e Charlot, respectivamente sobre a temática das juventudes e cotidiano, a relação com o saber e as propostas educacionais para o Ensino Médio, especialmente aquelas do estado de Santa Catarina. A reflexão se ancora nas vivências cotidianas no ambiente escolar, tendo como referência a articulação individual e coletiva efetivada no Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (NA), uma vez que considera a atuação e a formação juvenil na perspectiva da formação integral. Tem como cenário de análise uma proposta pedagógica voltada para a educação integral, cujos princípios teórico-metodológicos subsidiam a construção do conhecimento, a partir de situações desafiadoras de aprendizagem. Entre os achados da pesquisa, destacam-se os diálogos intensificados nas rodas de conversa oportunizadas pela escola, fazendo ecoar a polifonia de vozes dos estudantes em uma escuta densa, sintonia da escuta e dos ecos da própria vida por eles narrada.

Prosseguindo temos o capítulo “‘Longas beiras’: linguagem, experiência e relação”, de autoria de Fabiana Kaodoiniski, Flávia Brocchetto Ramos e Nilda Stecanela, que investiga os sentidos da experiência acadêmica com base nas narrativas de estudantes de Graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária, a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica. Os dados empíricos foram construídos com 134 interações de estudantes por meio do instrumento *Balanço da Experiência*, contendo questionário socioeconômico. Foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva, de onde emergiram as categorias: a) conquista; b) superação; c) movimento,

crescimento, transformação de si, do outro e do mundo; d) pertencimento e inserção na comunidade; e) conhecimento; f) convivência. Os resultados da análise apontam o diálogo como elemento central da *relação com o saber* na universidade comunitária. Assim, uma das principais contribuições do estudo é o indicativo da necessidade de os acadêmicos serem escutados em seus anseios ao longo do percurso de execução curricular. Desse modo, a gestão acadêmica da universidade comunitária: fortalece o diálogo e a participação; potencializa o processo de afiliação do discente, contribuindo para a ampliação do pertencimento e para a permanência dele ao longo da trajetória de execução curricular; compreende e assume com mais propriedade a finalidade da instituição comunitária, voltada ao bem-comum; e gera mais subsídios para o design de gestão no enfrentamento da crise de identidade que permeia a Educação Superior e na definição de futuros institucionais.

“A popularização da ciência a partir do ponto de vista dos pesquisadores de uma instituição comunitária de Ensino Superior” tem autoria de Marcia Speguen de Quadros Piccoli e Nilda Stecanela. A pesquisa toma como objeto de estudo a popularização da ciência sob o ponto de vista dos pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária. A análise do corpus constituído por narrativas dos bolsistas sujeitos da pesquisa, conforme prerrogativas da Análise Textual Discursiva, fez emergir cinco categorias: um olhar para si, mostrando a relação entre a vida do pesquisador e os saberes envolvidos em suas pesquisas; um olhar para o outro, observação das reverberações das pesquisas realizadas pelos entrevistados; um olhar cuidadoso, momento para observar as percepções sobre a popularização do

conhecimento apresentadas pelos entrevistados; um olhar para a governança institucional e governamental, espaço para os entrevistados observarem a gestão da popularização do conhecimento; e um olhar de reflexividade, voltado à observação das aprendizagens na trajetória dos pesquisadores. Esses momentos estão impregnados dos relatos dos interlocutores empíricos, numa relação recíproca e de complementaridade com a fundamentação teórica, embasada pelo dialogismo de Paulo Freire, pelas dimensões de análise relacionadas à anatomia das Instituições de Ensino Superior de Tristan MacCowan e pelo papel da ciência no contexto social contemporâneo proposto por Boaventura de Souza Santos. Dessa forma, a interação entre a ciência e o senso comum faz da popularização da ciência uma estratégia para a potencialização da consciência crítica e de uma educação emancipatória.

O capítulo que dá continuidade ao livro é “A experiência acadêmica no contexto do fenômeno da desagregação do ensino superior”, de Pedro Augusto Alves de Inda, Nilda Stecanela e Mateus Panizzon, que discorre sobre como a experiência acadêmica está sendo impactada pelo fenômeno da desagregação, que permite separar as partes constituintes do Ensino Superior em todas suas escalas e os estudantes as acessarem do modo que desejarem. O estudo busca compreender esse fenômeno e a importância da vivência integral para o aprendizado a partir da percepção dos estudantes sobre seus percursos formativos, num cenário em que o avanço das Instituições de Ensino Superior (IES) mercantis tem feito o ensino assemelhar-se cada vez mais a produtos a serem consumidos em prateleiras. Assim, buscou-se identificar como os estudantes constroem um todo coerente, uma arquitetura da experiência aca-

dêmica, ou não, na sua formação a partir das inúmeras partes hoje oferecidas pela facilidade e incentivo à mobilidade acadêmica entre IES. Os resultados apontam alta mobilidade acadêmica nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) – quase 30% dos estudantes constroem seu todo a partir do aproveitamento de partes cursadas em várias IES. A percepção dos estudantes sobre seu percurso formativo aponta para padrões recorrentes, nos quais eles buscam alguma coerência para construção do seu todo e indicam toda dificuldade que enfrentam até se afiliar ao seu curso e dar sentido à sua formação. Compreender como eles conseguem construir esse todo coerente de partes muitas vezes desconexas permitirá a elaboração de ferramentas de apoio nessa trajetória.

Seguindo com textos que discutem o contexto universitário, o capítulo “Compromisso social das universidades comunitárias em tempos de mercantilização da educação”, de Vialana Ester Salatino e Geraldo Antônio da Rosa, discorre a respeito do compromisso social das universidades comunitárias no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, no Brasil, e aborda a situação dessas universidades em tempos de mercantilização da educação, inserida em um cenário de neoliberalismo. Aborda questões sobre o compromisso da universidade comunitária em tempos de mercantilização da Educação Superior e apresenta resultados que apontam diretrizes/horizontes para as universidades comunitárias a fim de manter o compromisso social a elas atribuído ainda em suas origens, tomando a abordagem freireana como um dos critérios de análise.

O capítulo intitulado “Os significados de presencial digital para uma universidade comunitária brasileira”, de Patrícia Bado Auler e Andréia Morés, discute a tipo-

logia de cursos presenciais digitais que as universidades utilizaram para dar andamento ao calendário acadêmico no período de isolamento social advindo da pandemia do coronavírus. Assim, nesse capítulo, são investigados quais os significados da expressão “presencial digital” para uma universidade comunitária brasileira. O delineamento do estudo foi fundamentado numa consulta bibliográfica baseada em artigos de revistas científicas e documentos da legislação brasileira. Foi possível entender que o presencial digital é uma categoria de disciplina, inserida em uma tipologia, que tem como características a sincronicidade, a webconferência e a vinculação com a educação on-line. O presente estudo registra soluções educacionais de uma universidade comunitária em meio à pandemia de Covid-19, que pode ser utilizado para futuras consultas. Também contribui com a reflexão acerca das modalidades de ensino, suas potencialidades e desafios e retoma o conceito de presencialidade na Educação.

Na sequência, temos o texto de Débora Peruchin e Andréia Morés, “Formação inicial de professores: mapeamento de publicações e o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação”. O foco desse capítulo é analisar como a formação de professores propicia que estudantes de licenciaturas da área de Ciências Exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos, tendo em vista o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação. Com delineamento baseado em pesquisa bibliográfica, os resultados do estudo destacam a importância da formação de professores para o desenvolvimento dos sujeitos. O currículo das licenciaturas, a relação entre universidade e escola, a articulação entre conhecimentos pedagógicos e específicos da área e o incentivo ao acesso e permanência nas licenciaturas

por meio de políticas públicas foram os principais pontos abordados no corpus teórico. A reflexão em torno da formação de professores e o percurso acadêmico e pessoal dos estudantes de licenciaturas foram destacados quanto às possibilidades de promover a formação de sujeitos com autonomia e comprometimento com a educação. As conclusões em torno da análise apontaram indícios de desenvolvimento da autonomia dos estudantes na formação inicial de professores.

E, finalizando, temos o último capítulo, de Patrícia Costa de Oliveira e Sônia Regina da Luz Matos, “A cartografia da escrita de uma coordenação pedagógica”. O estudo movimenta-se pela questão norteadora: o que escreve uma coordenação pedagógica quando investe em movimentos de cartoculinar? A justificativa para tal problema é dada pela itinerância de uma coordenadora-pesquisadora-baiana e suas inquietações sobre a função das escritas que (re)produz. Toma-se o arcabouço da cartografia e os microencontros com a literatura jorgeamadense, que arrasta as possibilidades inventivas e de receitas culinárias através de *Gabriela, cravo e canela* (1958) atravessadas pela literatura de Paloma Jorge Amado. Para tanto, inventa-se um método que vai sendo tecido na própria pesquisa: o cartoculinar, desenvolvido na inter-relação de receitas culinárias, escritas e fotografias barthesianas feitas por uma coordenadora-pesquisadora-baiana que amplia sua investigação ao mesmo tempo em que habita a cozinha com receitas da culinária pela literatura. Tem-se como ações específicas: cartoculinar, como método movente na pesquisa, provocando escritas da função de uma coordenação pedagógica; tensionar a função da escrita instrumental da coordenação pedagógica em meio à culinária pela literatura; e intuir a escrita da função da coordenação

pedagógica atravessada por movimentos macropolíticos, como a escrita instrumental, e micropolíticos, como o ato de cartoculinar. Com Guattari, dá-se luz às forças que dominam a ação da escrita de uma coordenação pedagógica, atravessada por protocolos de organização que impõem padrões que atendam às legislações e normativas, fazendo dela instrumental. O método cartoculinar aparece como uma abertura à coordenação abafada pelas (im)possibilidades – aciona a experimentação da escrita como um ato micropolítico, inventando entre intensidades subjetivas. Percebe-se a relevância de problematizar o escrever da função de uma coordenação pedagógica institucionalizada, que somente serve a fins de repetição, sendo mantenedora de um sistema falho e inefetivo. Abre-se a possibilidade de, pela literatura, pensar-se uma escrita prescritiva, todavia menos instrumentalizada e mais aberta às necessidades e devires de uma coordenação, acionando outras coordenações pedagógicas.

Para fechar esse volume celebrativo, temos o posfácio escrito pelos egressos do nosso Programa, Cineri Fachin Moraes e Michel Mendes, que nos presenteiam com suas lembranças do que vivenciaram e levam em sua vida de educadores e pesquisadores.

Ao oferecer os textos que compõem este volume da *Coletânea Educatio* do PPGEduc-UCS, nosso desejo é que eles possam inspirar reflexões acerca da Educação e seus desafios, encantos e possibilidades, para que possamos construir nosso futuro juntos, como humanos que somos. Ensejamos que as ideias das diversas vozes que ressoam nos textos compartilhados ganhem espaço em rodas de conversações, fazendo emergir novas perguntas e que levem à ecologização de novos saberes. E que as comemorações dos 15 anos de existência do PPGEduc-

UCS sejam motivo de celebração e júbilo, sustentando processos formativos de qualidade e excelência acadêmica, afinal vale a pena seguir pesquisando!

Agradecemos à Editora da Universidade de Caxias do Sul, EDUCS, pela acolhida e parceria que possibilita, a cada edição, que um novo e-book seja oferecido à comunidade.

Boa leitura!

Referências

MARASCHIN, C. Prefácio: as potências de nossas apostas. *In*: SOARES, E. M. do S.; PANOZZO, N. S. P. (Orgs.). **Tessituras na educação**: tecnologia, história e linguagem. Caxias do Sul: EDUCS, 2015. [Coleção Educatio; 6].

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 14 jun. 2023.

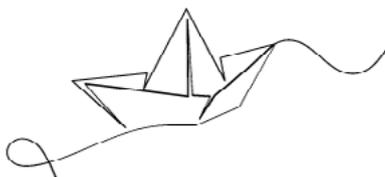
PESSOA, F. **Obras escolhidas**. Porto Alegre: L&PM, 2022.

RAMOS, M. G. Prefácio. *In*: SOARES, E. M. do S.; CATELLI, F. (Orgs.). **Refletindo sobre educação**: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. [Coleção Educatio; 7].

SCHELBAUER, A. R. Prefácio. *In*: SOARES, E. M. do S.; SOUZA, J. E.. (Orgs.). **Estudos e horizontes de pesquisa em educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2021. [Coleção Educatio; 12].

Eliana Maria do Sacramento Soares
Eliana Rela
Terciane Ângela Luchese

Primavera de 2023



Desbravando oceanos desconhecidos: as vozes discentes nos 15 anos da história do PPGEdU

*Andressa Abreu da Silva
Fernanda Meneghel Cadore
Manuela Ciconetto Bernardi*

Discentes do PPGEdU-UCS¹

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”
(Carlos Drummond de Andrade)*

Em 2023, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdU-UCS) completa 15 anos. Como discentes, nos foi incumbida a tarefa de, em um capítulo da *Coletânea Educatio*, pensar nas vozes que compuseram e compõem o Programa, um desafio e tanto para que possamos registrar uma parte da trajetória do curso. Com a reflexão inicial de Carlos Drummond de Andrade, pensamos no coletivo e nas

¹ As autoras são doutorandas do PPGEdU-UCS na data de escrita, agosto de 2023.

experiências e trocas realizadas no percurso acadêmico, afinal “que seria desse ‘eu’ se não fizesse parte de uma ‘comunidade afetiva’ de um ‘meio efervescente’” (Duvignaud, 1990, p. 14)? Fizemos a chamada aos alunos e egressos que se sentiam confortáveis de colaborar conosco para registrar um pouco das experiências, que foram/são imbricadas de felicidades, dificuldades, sucessos e quedas.

A construção de narrativas² ocorreu por meio de um formulário individual instigando-os a produzir um texto com as memórias. De forma aberta, permitimos que a constituição trouxesse o que fosse acessado por elas sem direcionar as temáticas, afinal “a rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados” (Duvignaud, 1990, p. 14). Participações que nos dizem muito sobre a disponibilidade de auxílio aos que contribuíram, mas também dos silêncios dos que optaram por não participar mesmo tendo deixado a sua marca e construído o que é hoje o PPGEduc-UCS, esquecimento que também reflete a perda do contato com os que compunham o grupo (Halbwachs, 1990). Nesse sentido, refletimos que, além de outras questões, a nossa produção se dá,

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais suporte de um grupo³ [...] quando ela se dispersa [...] então o único meio de salvar tais lembranças, é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem (Halbwachs, 1990, p. 80-81).

² “É a narrativa que torna acessível a experiência humana no tempo e o tempo, por sua vez, só se torna humano por meio da narrativa. Pertencemos à espécie de narradores porque narrar configura a nossa experiência” (Cunha, 2019 *apud* Ricoeur, 2010).

³ Ou quando ela está para se dispersar devido ao tempo.

Escritos que, mesmo dos silenciados, pelos que nos permitiram, reafirmam uma história, a história do nosso PPGEduc-UCS, e em virtude das comemorações dos 15 anos do Programa, assim como o excerto de Halbwachs (1990), queremos de certo modo salvaguardar algumas das lembranças, pois os sujeitos passam, mas suas interações, a coletividade, a realidade do que representou e representa o Programa permanece. “O presente é tão grande”, e por isso vemos a importância deste registro hoje, mas também frisamos que a atualidade é construída com base em memórias, o que neste capítulo chamamos de “vozes discentes”, narrativas e representações do que o Programa significou e significa aos estudantes que já passaram e que aqui estão. Registro que parte do presente com base no passado para fixar uma sequência que, caso não realizada, ficaria dispersa e perdida no tempo (Halbwachs, 1990).

Grande parte dos que colaboraram na construção deste capítulo estudou em nível de Mestrado, o que reflete a trajetória da abertura do Doutorado há menos tempo no curso. Mais da metade concluiu sua formação, mas também contamos com colaborações de participantes do início do Programa. A maioria das “vozes discentes” são de estudantes envolvidos nos últimos dois anos, o que demonstra de forma significativa a solidificação do PPGEduc-UCS enquanto o curso compõe a formação dos sujeitos e logo após o que ele representa na vida de discentes e egressos. De outro lado, pensamos e sugerimos que exista maior aproximação e vínculos aos que já passaram, estudando e trabalhando com os egressos, de forma mais recorrente, por meio de eventos, momentos de convivência e contatos frequentes.

Destacamos que mesmo que esse capítulo seja uma coletânea de “vozes discentes”, consideramos relevante

respeitar os aspectos éticos da pesquisa, mantendo as identidades em sigilo, sendo conhecidas apenas por nós escritoras e pelas organizadoras desta unidade do *Educatio*. Como não consideramos os respondentes como sujeitos de uma pesquisa, mas como co-criadores e colaboradores do PPGedu-UCS, suas vozes foram articuladas com a de outros autores nas temáticas que emergiram dos escritos, não havendo distinção de nomenclatura ao longo do texto para cada discente.

Dos pontos mais evidenciados, destacamos que, nas memórias dos discentes, os momentos mais retratados foram o ato de escolha de entrar no mundo acadêmico, o período da realização da pesquisa, a construção do que é o Programa e o impacto da trajetória de estudos na vida pessoal e profissional durante e após o curso. Para isso, utilizamos metáforas relacionadas ao mar e navegamos por palavras como TRAVESSIA, ACOLHIMENTO e TRANSFORMAÇÃO. Registros que também nos permitem pensar nos tempos e espaços, afirmando o que significa o Programa e o que ele deixou de “marca” em cada um que assim contribuiu.

O capítulo possui quatro momentos que refletem: a escolha de se aventurar na travessia acadêmica e a imersão na pesquisa; as memórias relacionadas ao período vivenciado no PPGedu-UCS; a constituição do pesquisador ao moldar-se pela pesquisa e transformar a vida; os 15 anos do PPGedu-UCS e, por fim, as nossas considerações finais sobre esse período, sobre as “vozes discentes”. Sintam-se convidados(as) à leitura e esperamos refletir um pouco sobre o tema.

A imersão na pesquisa... Escolhas e travessias

“Fazer ou não fazer um Doutorado? Às vezes, sinto que carrego o peso do mundo comigo”.

Abrimos as falas com um excerto que reflete uma dúvida comum a quem pensa em entrar no meio acadêmico, afinal um pesquisador é movido por questionamentos. Cunha (2019) explica que é preciso levar em consideração a *dimensão afetiva* para a constituição do pesquisador, no sentido de “estar afetado por”, uma dimensão que ela considera como anterior às demais, um primeiro suporte da construção e imersão na pesquisa. É a pergunta, a “forma de envolvimento” (Cunha, 2019), que direciona o nosso estudo. Por isso, é natural que antes e durante nosso percurso surjam as dúvidas e inseguranças, tanto pela imersão na pesquisa quanto pela continuidade.

“Eu lembro do dia em que comecei a sonhar em fazer um Mestrado e o quão difícil parecia ser a sua realização.”

Nesse sentido, de se desafiar e encarar uma nova fase na formação, o termo “travessia” foi escolhido por muitas “vozes” para resumir suas escolhas e imersão no meio acadêmico. O termo tem como definição pelo dicionário:

Ato ou efeito de atravessar uma região, um continente, um mar etc.; travessa. 2) Vento forte e contrário à navegação. 3) Distância entre dois pontos marítimos ou terrestres. 4) Ação de atravessar gêneros, de açambarcar mercadorias. 5) Longo trecho de caminho desabitado (Travessia, 2023).

A definição se volta por vezes para o mar, e faz sentido pensar no Mestrado e Doutorado como atravessar um

oceano, profundo e, em sua imensidão, desconhecido, envolto de perigos, com ondas fortes e dificuldades para chegar ao destino final. A escrita de uma dissertação ou tese exige profundidade afetiva, teórica e metodológica, além de o caminho se mostrar desconhecido e por vezes surpreendente. É como um(a) dos colaboradores(as) afirmou ser:

“[uma] travessia: pessoal, epistemológica e metodológica”.

Passar pelo Mestrado ou Doutorado é como atravessar um oceano, extenso, desconhecido e cheio de riscos. É relevante frisar que o assunto de pesquisa é de suma importância nesse processo, já que “não tem sentido você ficar de dois a quatro anos pesquisando, escrevendo sobre um tema que não lhe sensibilize” (Cunha, 2019), são relações, entre outras que podem ser arriscadas e encantadoras, logo, para escolher o tema, o pesquisador precisa estar afetado, correr o risco, mas ter o encantamento (Cunha, 2019). Nós nos jogamos nesse oceano e encaramos essa travessia.

“Travessia, por que tenho entendido o Doutorado, como um processo de transformação não só do pesquisador, mas do ser em sua integralidade.”

E nesse processo de imersão, escolhas e travessias, o PPGedu-UCS busca estabelecer redes de estruturas. O que é tão rico e único nesse Programa é a capacidade de produção de referências cruzadas por diversas áreas envolvidas bem como entre as duas linhas de pesquisas (História e Filosofia da Educação e Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão⁴),

⁴ Contando atualmente, em agosto de 2023, com 17 professores, divididos entre as linhas do Programa.

alunos de Humanas e Exatas se cruzam e produzem interlocuções com outras áreas, incentivados por docentes e pelas atividades propostas. Essa é a riqueza da EDUCAÇÃO, poder estabelecer vínculos com diversos colaboradores.

“Pesquisar é... É conhecer. É sentido. É olhar para além do horizonte. É desbravar caminhos. É busca incessante do saber e do ser.”

Final “ninguém vai pesquisar aquilo que já conhece” (Cunha, 2019). Esse é o real sentido de uma pesquisa. Com base nas “vozes”, percebemos que a travessia mencionada não é apenas quanto à produção de conhecimento, mas se compõe do subjetivo que habita nosso ser e na constituição como pesquisador. É no oceano, na travessia, que não estamos em terra firme e podemos ousar, se arriscar e produzir conhecimento (Cunha, 2019).

“Com o doutorado, vieram as complexificações da formação, que são as emergências de outras ordens, a partir do aprofundamento do referencial teórico [...]”.

Apesar de relatos de indecisão, das dúvidas de fazer ou não o Mestrado, seguir ou não para o Doutorado, do peso das escolhas, do amor e do ódio entre o tema de pesquisa, vemos que, aos que concluíram, o trajeto, embora diferente do esperado, trouxe frutos, e alguns deles são no que tange ao crescimento pessoal e profissional.

“Foi um desafio muito grande. [...] Me proporcionou uma visão mais crítica sobre o assunto que abordei”.

Além da complexificação do objeto de estudo e da formação do pesquisador, entendemos que a travessia se constitui como um processo de complexificação do próprio sujeito e desse percurso surgem as memórias

do PPGedu-UCS e dos momentos vividos, relatados a seguir.

O Programa e as memórias de acolhimento

“Acolhimento” foi o termo mais utilizado pelos alunos em seus registros para definir memórias do PPGedu-UCS, seja em sala de aula, nos corredores, nas orientações ou nas demais atividades do meio acadêmico. O termo pode ser definido como “1) Ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho, guarida [...] 2) Abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada. 3) Lugar onde se encontra amparo, proteção, refúgio.” (Acolhimento, 2023). Foi e é importante que os alunos se sintam acolhidos, não no sentido de facilitar a passagem, mas estar ao lado, dar a mão, não deixar com que a travessia de pesquisa se torne solitária, ao passo que o PPGedu-UCS acolhe (seria ele um barco robusto para essa travessia?). O programa também nos suporta para que passemos pelos momentos de tempestade da melhor forma e essa balança é constantemente trabalhada pelos docentes e pelos que trabalham no Programa. O acolhimento também ocorre entre os próprios discentes, amparando um ao outro, estando juntos em legitimidade.

“Sempre fui acolhido, tanto pelos professores, como pelos alunos que já estavam cursando Mestrado ou Doutorado”.

O estar junto em legitimidade é entendido por Maturana e Dávila (2015) como convivência. Conviver, nessa perspectiva, é estar com o outro, considerando-o como legítimo em um estado de presença, aceitação e escuta atenta do outro. A convivência, para os autores, possibilita a emergência do conhecer. Destacamos que o PPGedu-UCS prioriza os espaços e momentos de convi-

vência, tanto entre docentes quanto discentes, baseado no respeito mútuo e colaboração. Algumas memórias reforçam essa ideia, como a seguinte, que mescla referências individuais e coletivas.

“Guardo com carinho na memória os cafés com minha orientadora, as aulas de uma disciplina ministrada em inglês, os encontros com os amigos do PPGedu, as organizações do CEDU, o acolhimento dos docentes”.

Destacamos que estar acolhido e amparado contribui para que o pesquisador em emergência se sinta empoderado, na perspectiva freireana, e desenvolva confiança em si mesmo para realizar sua pesquisa. É um porto-seguro em meio ao desconhecido.

“Mas é o desafio que me move. E, claro, a certeza de que sou amparada pelo Programa, pela minha orientadora e pelos colegas mais próximos”.

O acolhimento e o estar junto em legitimidade são aspectos que potencializam a formação acadêmica do discente, além de fazer parte da construção de uma comunidade afetiva pelo estabelecimento de vínculos (Halbwachs, 1990), pois, nessa perspectiva, o outro é aceito sem julgamento, tendo a possibilidade de se transformar a partir de sua própria estrutura individual como um sistema. Observamos na fala a seguir a presença de um dos princípios da complexidade (Morin, 2005), o princípio de autonomia/dependência, ao passo que a individualidade é respeitada, mas com o apoio dos docentes.

“Potência de cada um, pois os docentes apostam muito em nós, pesquisadores em formação. [...] Esse espaço onde se respeita a individualidade e se aposta em cada estudante”.

Justamente por apresentar esse caráter acolhedor e de respeito mútuo, o PPGedu-UCS recebe pesquisadores

das mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando a construção de pesquisas relacionadas à educação em toda a sua potencialidade. Proporciona também a possibilidade de os discentes organizarem eventos acadêmicos, oferecendo ainda mais protagonismo e conhecimento. Dessa forma, o Programa tem se transformado nesses 15 anos, juntamente com todos aqueles que o constituem.

O Programa se expandiu para diferentes regiões do país, proporcionando que discentes de outros Estados possam compartilhar saberes, experiências e aprendizagens. No Rio Grande do Sul, destacamos a importância dos cursos de Mestrado *intercampi* em cidades que não ofertavam esse nível de formação, como o Mestrado nos polos de Nova Prata/RS e Bento Gonçalves/RS. Ainda, destacamos os programas de Mestrado em Educação PCI – Projeto de Cooperação entre Instituições (UCS – Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro) e DINTER – UCS/UNIPLAC⁵ (Doutorado Interinstitucional), que levou o PPGedu-UCS para outras regiões do país, entre elas o norte e nordeste. Alguns dos estudantes do PCI realizaram visita ao *campus* de Caxias do Sul em 2023. Destacamos a fala de um discente dessa extensão do PPGedu:

“O PIC foi uma experiência interessante. O definiria como o romper da casca para germinar o encontro de ideias, de saberes, de sotaques, de sujeitos. Ao romper a casca refletimos sobre os muitos brasis dentro do nosso Brasil, concretizando um movimento de abertura e acolhimento, permeado de amorosidade e rigor. Nessa direção de caminhos e descaminhos tivemos que romper a casca das diferenças para surgir o encontro das diversidades. Nesse sentido, as exigências nos convocaram a fazer escolhas de qual educação queremos, qual educação acreditamos, quais pontes

⁵ Universidade do Planalto Catarinense.

são possíveis construir e atravessar. Parece que ocorreu na turma do PCI. Construção de círculos de proximidade, valorizando o que vem de dentro de cada pesquisadora e pesquisador, as realidades e as diversidades culturais de nosso povo. Digo isso porque o PIC ampliou o alcance da UCS no Amazonas, no Pará, no Ceará, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco, na Bahia e em Mato Grosso do Sul. Foram sementes plantadas que serão frutos da instituição e dos ensinamentos de tantos autores que estudamos, como Paulo Freire. Em tempos de tantos desafios na educação, unir forças, agregar vozes e se permitir escutar e acolher o diferente pode promover o desabrochar das vidas”.

A fala nos remete ao processo de complexificação do sujeito, ao passo que a realização do Mestrado parece ter contribuído para uma expansão da consciência desse(a) discente sobre o país e sobre si mesmo. A complexificação é entendida por Pellanda (2009) como uma reorganização do sistema a partir de uma perturbação. Assim, o sistema aumenta a consciência de si mesmo e do mundo do qual faz parte. Nesse sentido, evidenciamos que o discente comenta sobre “romper a casca”, sendo uma possível expressão da sua (auto)complexificação iniciada pelo acolhimento das provocações surgidas durante a sua vivência no Programa. Ainda, percebemos uma complexificação do próprio PPGedu-UCS, pois, com a criação de programas como o PIC já citado, aumentou seu alcance territorial.

Geograficamente mais perto, mas com igual importância, a criação do Mestrado *intercampi* do nosso PPGedu-UCS, possibilitou aos habitantes de Nova Prata e região cursar esse nível de formação. Alguns discentes dessa extensão contribuíram com suas narrativas e mostraram o quão relevante foi para eles essa oportunidade.

“Realizar um curso de Mestrado nunca tinha passado pelo meu pensamento. Achava que estava longe

do meu alcance e da minha capacidade. Porém, com a oferta do curso em Nova Prata, passei a gostar da ideia de continuar os estudos na área da educação, de pesquisar, de escrever sobre dados coletados no meu município”.

A oferta do Mestrado no *campus* de Nova Prata também possibilitou que os discentes realizassem o desejo que tinham de ingressar na pesquisa e transformar sua vida em relação à construção de conhecimento.

“Tenho orgulho em fazer parte dos 15 anos do PPGEdu-UCS. Essa história começou quando soube, pelas redes sociais (sic), em meados de 2018, que o campus da UCS de Nova Prata sediaria a 1ª turma de Mestrado em Educação fora da sede. Após criar os meus três filhos, esse desejo que surgiu ainda no Ensino Médio-Magistério, permanecia latente e poderia ser concretizado. Era a oportunidade certa para desvendar o mundo da pesquisa. Mesmo com todas as dúvidas, medos incertezas, dei aquele passo que seria um divisor de águas na minha vida”.

Destacamos ainda que o Mestrado *intercampi* iniciou juntamente com o período pandêmico, o que não foi um impedimento total nem para os docentes, nem para os discentes de se dedicarem à pesquisa e aos seus objetivos. Talvez esse período tanto para a turma *intercampi* quanto para as demais se caracterizaria na nossa navegação como semanas de temporais e ondas fortes, necessitando de resiliência para que os dias ensolarados aparecessem e pudéssemos, assim, ajustar a vela e seguir navegando. Por mais que os seminários e encontros tenham ocorrido de forma virtual nessa época, ainda foi possível a criação de vínculos e o desenvolvimento das pesquisas.

“Há muito tempo eu alimentava o desejo de cursar o Mestrado. Então, em 2019, iniciou-se uma mobilização em Nova Prata para abrir uma turma, inclusive com cursos preparatórios. E lá estava eu! Então finalmente

a seleção e a elaboração de um projeto de pesquisa. Aprovada nesta etapa, em 2020 iniciei oficialmente o Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, campus de Nova Prata, o mesmo ano em que o ensino precisou aderir a outro formato, já que a pandemia de Covid-19 impossibilitou as aulas presenciais. [...] O Mestrado me conectou com pessoas! Pessoas que pensam educação, que fazem educação, que transformam a educação!”.

Destacamos que o PPGEduc-UCS passou por processos de complexificação, aumentando seu alcance geográfico, possibilitando que mais pessoas tivessem acesso a outros níveis de formação. Dessa forma, além de novos mestres e doutores, novos vínculos e conexões foram e são criados, compartilhados nestas memórias.

Moldar-se pela pesquisa e transformar a vida!

Se analisarmos o regulamento do PPGEduc-UCS, no art. 1º é informado:

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc), Cursos de Mestrado e Doutorado, destina-se à formação de pessoal qualificado, proporcionando o aprofundamento epistemológico e teórico-metodológico na respectiva área de estudo, bem como a realização de atividades de pesquisa, com mérito científico e relevância social (Universidade de Caxias do Sul, 2018).

Nessa perspectiva, entendemos que o aprofundamento é o nosso “moldar-se pela pesquisa” e seu “mérito científico e relevância social” é o ato de transformação, da vida e do nosso entorno.

Proposta que se mostra válida e em contínuo desenvolvimento pelos docentes e os que compõem o compromisso com a Educação, algumas das respostas apresentam esse caráter de transformação:

“[...] no PPGEDU vivi a teoria que estudei, tanto nas relações que construí com os diferentes sujeitos do Programa, como na escrita de minha tese, afinal, aprender é se transformar na convivência.”

“Transformação” é definida no dicionário Michaelis como “1) Ação ou efeito de transformar(-se). 2) Alteração de um estado em outro ou de uma condição em outra. 3) Mudança que ocorre em algo ou alguém.” (Transformação, 2023). Assim, os relatos alocados nessa seção se referem a essa ideia de mudança, de alterar o estado em relação ao conhecimento ou a si mesmo, por conseguinte, de complexificação. As “vozes” contam como cursar uma Pós-Graduação em nível de Mestrado ou Doutorado teve o papel de impulsionar uma transformação na sua vida, seja ela pessoal ou profissional.

Maturana e Dávila (2015) entendem a aprendizagem como transformação em convivência. No caso do PPGedu-UCS, os docentes fazem o convite e nós, discentes e novos pesquisadores, acolhemos a proposta. Evidenciamos que somente com esse aceite é possível que a transformação aconteça. Moldar-se pela pesquisa é assumir o compromisso e apreciar a trajetória de estudos e de produções de forma a permitir a abertura de conhecimento e de transformações que ocorrerão nesse período, de forma interna e externa. São dias de chuva e de sol em nossa navegação, dias que nos parecem imersivos em águas profundas e reflexivos sobre qual caminho tomar e dias de transformação e experiências adquiridas. Das memórias da transformação, surgiram relatos como:

“Quanta coisa nova eu aprendi, melhorei, transformei... Não apenas na profissão, mas como pessoa também, pois a mudança, em primeiro lugar, parte do nosso interior”.

Do interior, nos transformamos, não só no ambiente acadêmico e na pesquisa, fora dele, na vida. Duvignaud (1990) explica que a consciência não está fechada sobre si. Esse último relato e outros excertos que os alunos trouxeram de uma imersão lembrada como *“única e de transformações individuais”* são perspectivas que nos remetem muito ao interior do ser. Lembremos que a consciência parte da existência social, dos elementos que vão a direções múltiplas e em especial de experiências coletivas, “interferências coletivas que correspondem à vida dos grupos” (Duvignaud, 1990, p. 14), da comunidade e do espaço.

Será que por um tempo precisamos pular do barco, mergulhar para a reflexão do nosso ser para sentir, de forma breve a falta de ar e então abrir os olhos e emergir das águas profundas com garra e vontade de entender o caminho de pesquisa e querer viver até o final desse trajeto? A nossa tripulação e a nossa experiência no barco é primordial para a sobrevivência do grupo. Mas a navegação de pesquisa certamente é

“Como um processo de transformação não só do pesquisador, mas, do ser em sua integralidade, à medida que me constituo ao me retroalimentar a partir de novos conhecimentos e experiências”.

Não acreditamos na possibilidade de sairmos ile-sos da vivência de cursar um Mestrado ou Doutorado. É nesse processo que surgem as perturbações, que podem ser as provocações dos professores nos seminários, dos nossos orientadores, dos colegas ou até mesmo do objeto de pesquisa, que acolhemos e que fazem com que as transformações no nosso eu emergjam. Assim, mergulhe, mas volte! Como já mencionado, essas transformações podem ser no eu pesquisador, que muitas vezes causam alteração do objeto ou percurso de pesquisa, e, em

outros casos, ocorrem no nosso ser. É um processo particular, subjetivo e que vai nos constituindo enquanto pessoa e pesquisador(a):

“Quando se vive o conhecimento, ele acontece como transformação. É o que me parece. É o que o Mestrado em Educação fez e faz comigo. [...] A transformação que vivi no Mestrado acontece até hoje. Reflete em meu fazer cotidiano. Reflete na pessoa que sou, na pessoa que me tornei e, acredito, continuará refletindo na pessoa que ainda nascerá em mim”.

Para Vigotski, a vivência é compreendida enquanto unidade que reúne características pessoais e do ambiente. “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78).

“Quando se vive o conhecimento, ele acontece como transformação. É o que me parece. É o que o Mestrado em Educação fez e faz comigo”.

A construção de conhecimento científico é o principal objetivo dos cursos de Pós-Graduação, mas entendemos que somos nós os que mais nos transformamos na busca pela construção do nosso próprio conhecimento e somente após essa etapa é que a construção se dará no exterior. Nesse sentido,

“Cursar o Mestrado em Educação constituiu-se em uma experiência intensa, e singular, de busca pelo conhecimento”.

Viver a experiência de um Mestrado e/ou Doutorado, sem dúvidas, nos proporciona muitas transformações. Com as vivências, as transformações também são refletidas no externo, conforme já pontuado, nos frutos, nas ações, no dia a dia, na atuação profissional.

“Os frutos colhidos com o desenvolvimento da pesquisa, além de trazerem conhecimentos para o meu crescimento pessoal, me possibilitaram propor e colocar em prática ações locais, no meu contexto de atuação profissional”.

Este é o reflexo de uma das propostas do PPGEduc-UCS, “formação de pesquisadores de excelência que atuem efetivamente no contexto socioeducacional” (Universidade de Caxias do Sul, 2018). Encaminhamos para a reflexão sobre o próprio Programa, a trajetória de existência nesses 15 anos bem como o vislumbre do futuro, conferida a seguir.

15 anos do PPGEduc-UCS...

Os 15 anos do PPGEduc-UCS merecem comemoração de todos! Para termos dimensão das produções nesse percurso, ao longo dos anos foram realizadas 47 teses e 262 dissertações, totalizando 309 produções científicas. Esses são apenas alguns dos dados que é possível conferir no e-book “Aprender com o outro: interlocução de saberes nos 15 anos do PPGEduc-UCS” elaborado por discentes apoiados pela profa. Dra. Nilda Stecanela e pela pós-doutoranda Andréa Wahlbrink, que teve como objetivo conhecer as produções ao longo da existência do Programa. Indicamos a obra para aprofundamento e compreensão dos 15 anos do PPGEduc-UCS.

E assim como pontuado pelo atual coordenador prof. Vanderlei Carbonara e profa. Andréia Morés em publicação do *Boletim Informativo* de inverno de 2023, a UCS possui como lema “Pés na região, olhos no mundo” e a inserção da Universidade e do PPGEduc-UCS é focada em produzir sentidos no contexto em que estão inseridos, além de buscar campos além das fronteiras.

A produção expressiva mencionada e a expansão do Programa pelos diversos campi e ofertas de turmas refletem um pouco sobre os 15 anos de trajetória do Programa e dos 30 anos de Regionalização da Universidade. O PPGEduc-UCS proporciona a oportunidade do desenvolvimento da ciência em diferentes temáticas por pesquisadores de diferentes níveis, ao passo que se desenvolve e está em constante complexificação ao longo desse tempo e

“Escolher uma instituição extraordinária em todos os aspectos de uma formação humanizada, dentro dos padrões MEC, que respeita as individualidades, mais com apreço aos princípios sociais e acadêmicos, é altamente plausível, onde é apresentado todos os espaços, pesquisas, melhores profissionais, evoluções e também as possibilidades de melhorar”.

Este potencial é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), que, na mais recente avaliação (ano de 2022), conceituou o Programa com a nota 5, aumentando a sua pontuação. Aos que não sabem, para esse resultado alguns instrumentos são avaliados, tais como: qualificação docente, produção acadêmica, instalações físicas e responsabilidade social. Essa é uma conquista de todos que compõem/compuseram o Programa, fruto do empenho, dedicação e compromisso, evidenciado no excerto de uma das “vozes” a seguir.

“Sobre os docentes, não sei dizer de quem mais gostei, dentre os que me brindaram com suas aulas (sempre brinco com um amigo de curso dizendo que o PPGEduc é 5, mas os docentes são 7!), e aproveito a oportunidade para mais uma vez parabenizá-los pela avaliação “muito boa” da CAPES/MEC, que é fruto das competências intelectual e acadêmica, além do compromisso de todos na realização de um trabalho produtivo com os pós-graduandos”.

Trecho que mostra o quanto os discentes estão alinhados e partilham de um ótimo curso e o reconhecem como tal. Ainda sobre essa conquista, fazemos das palavras da profa. Terciane Ângela Luchese as nossas: “O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) se constitui num microcosmo de docentes-pesquisadores, com experiência, que em conjunto a estudantes e egressos produzem conhecimento científico e resultados investigativos relevantes para a Educação. Celebramos o resultado da avaliação nacional e nos fortalecemos no compromisso de oferta de uma formação de qualidade, com relevância científica e impactos sociais.” (Luchese, 2022, p. 16).

Por fim...

Desejamos que as tessituras realizadas pelas “vozes discentes” do PPGEdu-UCS, sejam inspiradoras para olhar para os 15 anos e rememorar lembranças e vivências bem como consolidar o Programa, construção histórica coletiva que se deu mediante essa mescla de lembranças (Halbwachs, 1990), por meio de metáforas sobre a navegação nos mares.

Gostaríamos de agradecer às organizadoras pelo convite e pela oportunidade de perpassar as contribuições de colegas, articulando nossas próprias vozes e deixando nosso registro junto ao Programa; agradecer ao PPGEdu-UCS pela oportunidade de nos constituirmos pesquisadores críticos e humanos, que pensam, teorizam e lutam por uma educação sempre em melhora; agradecer aos colegas que compartilharam conosco suas percepções e que construíram conosco conhecimentos ao longo de todos os anos. Nossa formação é de fato um processo, em que vamos nos descobrindo, cons-

tituindo, mudando, a nós, aos outros e ao meio social. Entendemos que:

“A amplitude do PPGedu da UCS, possibilita uma equidade no processo de pesquisa e conhecimento prático”.

Os encontros que ocorrem são privilegiados pelo conhecimento, mas também pela troca com o outro, tão fundamental para a constituição das redes de pesquisa. Quando temos uma visão da educação pensada numa perspectiva transformadora, é encantador acompanhar os relatos evidenciados pelos discentes e egressos, pois percebemos que estamos seguindo no caminho a que nos propusemos. Nosso desejo e das “vozes discentes” podem ser resumidas em excertos deles próprios:

“Vida longa ao PPGedu! Que venham os próximos 15 anos, e que cada vez mais seja um espaço aberto ao diálogo e às diferentes formas de pensar e pesquisar educação!”

Esse desejo de longevidade é reiterado pela importância de que sigamos realizando pesquisas, para que possamos continuar refletindo, transformando-nos e assim transformando a Educação e o mundo, afinal:

“Pesquisar é um misto de incerteza, querer abraçar o desafio e fazer diferença no mundo, apesar dos pesares. E, no fim das contas, é a Educação, o mundo de possibilidades, que me faz continuar seguindo”.

Assim continuaremos e os próximos discentes virão, por mais 15 anos, 30 e 40 e que essas memórias reflitam um pouco sobre o que foi e significa o PPGedu-UCS. No percurso ao longo das memórias compartilhadas, pudemos percorrer por palavras como TRAVESSIA, ACOLHIMENTO e TRANSFORMAÇÃO. Travessia, pois cursar um Mestrado e um Doutorado é passar por caminhos antes não explorados, é navegar por águas

desconhecidas. Acolhimento, pois, nesse atravessar oceanos, encontramos outras pessoas que por ali já passaram e nos empoderam na nossa própria navegação. Transformação, pois não existe a possibilidade de cruzar mares e sair deles o mesmo. Como diz a sabedoria popular, “mar calmo nunca fez bom marinheiro”. Então enfrentamos os desafios que a Pós-Graduação nos apresenta, porque somos eternos navegantes na constante busca pelo conhecer. Finalizamos deixando o escrito de uma das “vozes discentes”, que nos presenteou com uma escrita poética que sintetiza o que é pesquisar:

Minhas percepções do Doutorado: do ser pesquisador

Pesquisar é...

É conhecer

É sentido

É olhar para além do horizonte

É desbravar caminhos

É busca incessante do saber e do ser

Pesquisar é...

É uma escuta sensível e amorosa

É o poder de denunciar e anunciar o mundo

É humanizar-se

Pesquisar é...

É angústia, mistério, magia e possibilidade

É compromisso com a vida

É escavar e encontrar sentidos nos pequenos detalhes

É desprender-se, é amar

Pesquisar é...

É problematizar sempre

É um encontro consigo mesmo e com o outro

É desejo, é paixão

É deixar marcas e eternizar a vida.

Nessa perspectiva, seguimos juntos na pesquisa. Assim como diz Carlos Drummond de Andrade, citado no início deste capítulo, seguimos, vamos de mãos da-

das. E que o nosso barco seja resistente e consigamos fazer muitas e muitas viagens!

Referências

ACOLHIMENTO. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CUNHA, M. T. dos S. **Constituir-se pesquisador em educação**: entre fios e desafios. Palestra realizada na Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zaalpkOQ39I>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DUVIGNAUD, J. P. *In*: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990. p. 9-17.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LUCHESE, T. A. Excerto sobre as comemorações da conquista do conceito 5. *In*: **Boletim Informativo**, Ed. primavera, 2022, p. 16. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/boletim-2022-primavera-ppgedu.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El árbol del vivir**. Santiago: MVP Editores, 2015.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

TRANSFORMAÇÃO. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transformacao/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TRAVESSIA. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/travessia/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cursos de Mestrado e Doutorado**, 2018. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/>

midia/arquivos/Regulamento-PPGEdu-2019.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92.

Na trilha da história do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: celebrando 15 anos de convivência e produção científica

Eliana Maria do Sacramento Soares

Eliana Rela

Terciane Ângela Luchese

“o passado [é] uma invenção do presente. [...] A memória tem uma bela caixa de lápis de cor”
(Mário Quintana)

Considerações iniciais

A memória colore o passado. Relembrado na dinâmica do presente, o vivido ganha contornos e é dosado por certa nostalgia. Rememorar no presente o experienciado convida a repensar, a rever e o modo como o fazemos depende de nossas significações, modos de ser e pensar, que vertem no presente – entre o lembrar e o esquecer – o que foi vivido. E relembrar a história de 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS) é um convite para pensar as elaborações que antecederam a autorização de funcionamento do Programa e seu curso de Mestrado, tratar da implantação, do primeiro processo seletivo de discentes. Em meio aos primeiros movimentos para a criação do Programa, o encontro de professores, o debate com gestores, os alinhamentos de pesquisas e de publicações. Um Programa de Pós-Graduação é espaço de formação – por meio da pesquisa científica – de pesquisadores, mas também de

docentes, que se renovam no encontro, na produção de conhecimento e no seu fazer cotidiano. Um Programa de Pós-Graduação é um espaço de encontro, de convivência, de interação, de aprender e ensinar. É um espaço-tempo em que se operam muitas transformações para aqueles que convivem, mediam e se permitem viver a intensidade da pesquisa, inquirindo a realidade (múltipla, complexa, plural) da Educação.

Produzimos o presente texto a partir do movimento de escuta dos e das docentes do Programa de Pós-Graduação organizados em três momentos diferenciados. No primeiro momento, foram ouvidas as professoras que compuseram os primeiros tempos do Programa e que, inclusive, formavam o corpo docente do projeto enviado para a Capes. O que seria uma segunda geração de pesquisadores somou-se nos testemunhos gravados na reunião seguinte e, por fim, os professores que chegaram ao PPGedu-UCS nos últimos anos. O intuito de escuta e gravação das entrevistas semiestruturadas, que foram, na sequência, degravadas e conferidas, foi o de privilegiar as experiências entre pesquisa, orientação, convivência e cotidiano do PPGedu-UCS sob a perspectiva dos professores. Aqueles docentes que não puderam participar, enviaram textos escritos. Entre minúcias do vivido, a análise das transcrições privilegiou alguns fragmentos, entre tantas possibilidades analíticas que passamos a apresentar na sequência.

Pollak (1992), em artigo já bem conhecido, afirma que a memória individual e a coletiva é formada a partir de fatos/acontecimentos, pessoas/personagens e por lugares. Lugares que se materializam, como é o caso do PPGedu-UCS na vida dos que dele fazem ou fizeram parte. Mas o próprio Pollak (1992, p. 203) adverte que a “memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo

fica registrado” e é nesta direção que nos movemos nesta escrita, compreendendo que se trata de breves fragmentos do que foi lembrado, mas que mesmo assim suscitam o desejo de registro, de legar uma história que, em 2023, chegou aos seus 15 anos. Assim, escrevemos para contar sobre a trajetória de nosso Programa, sabendo que é preciso olhar em frente, mas também narrar as memórias, para alegrar-nos com o caminho já percorrido e inspirar-nos no fervor daqueles que nos precederam, como recomenda o Papa Francisco (Erpen, 2023). Olhar para o alto, agradecer a alegria de fazer parte e buscar inspirações para construir o caminho a seguir. Então vamos colorir e revisitar nossas histórias, honrar os que vieram antes e prepararam o caminho, regozijemo-nos com aquilo que fomos construindo e desenhando desde 2008.

Primeiros passos. O encontro do passado com o presente

“Soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente de hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem... O encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro valioso [...]”.

(Sônia Rosa)

No capítulo 1 do volume 9 da *Coletânea Educatio*, as autoras – que também escrevem este capítulo – discorrem sobre os dez anos do PPGEduc, relatando o percurso da UCS, com forte vocação para a formação de professores e voltada para a região, se preparando para criar o curso de Mestrado em Educação, que hoje também oferece o Doutorado, focada na formação de pesquisadores de alto nível na área. Professores e pesquisadores que, junto com seus estudantes, estão comprometidos com “inovação, a qualificação, a diversidade e a inclu-

são social”, pensando a Educação Básica e a Superior, sustentados pela ética e colaborando com a construção de uma sociedade democrática e plural (Proposta [...], 2015, s/p).

O texto segue informando que a equipe criada para construir o Projeto de Pós-Graduação em Educação que deu origem ao Programa atuaram em parceria para criar as condições relacionadas à pesquisa e produção científica para a proposta do Projeto a ser enviado a CAPES. Assim foi criado um projeto de pesquisa denominado “Alternativa” e organizado um congresso, o Congresso Internacional de Filosofia e Educação – CINFE (Mais informações em: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/congresso>), para servirem de contexto para as interlocuções e produções do grupo de professores/pesquisadores que deu origem ao corpo permanente do Programa, que iniciou suas atividades em 14 de abril de 2008. Outro item ao qual o referido capítulo se refere é a criação da *Coletânea Educatio*, que publiciza a produção dos egressos do Programa e que tem seguido seu papel de compartilhar com a comunidade científica as pesquisas que desenvolvemos. Ao materializar em seus livros capítulos advindos das dissertações e teses defendidas a cada ano, a coletânea é um espaço de memória do Programa, pois oferece um lugar simbólico onde as pesquisas e estudos desenvolvidos se expressam e se revelam.

Em 2014, o grupo de professores apresentou a proposta de Doutorado, que nasceu da experiência do Mestrado. O projeto com a proposta foi aprovado pela CAPES em dezembro de 2015 e iniciou suas atividades em março de 2016, com o propósito de oferecer práticas e vivências formativas de pesquisadores comprometidos com as demandas e desafios da sociedade

contemporânea em seus vários aspectos e dimensões, pautada por atitude ética e responsável. Resultou de um trabalho coletivo reunindo os docentes das duas linhas, mas também com participação dos discentes.

As narrativas dos professores sobre as lembranças dos 15 anos

“Comecei a mexer com medo e cuidado nos guardados da caixa. Li e reli alguns diários... Tinha até versinhos pequeninos....”

(Sônia Rosa)

Os professores foram convidados a narrar suas lembranças e experiências ao longo dos 15 anos que neste ano celebramos. O convite foi acolhido e alguns colegas se manifestaram por meio de textos, enquanto outros participaram de encontros que foram gravados e transcritos. Para representar esse momento, trazemos a escrita da professora Cláudia Bisol, que simboliza o que nos motivou a fazer o convite:

Ao digitar essas palavras, ao dar-me conta da fisgada do tempo provocada pelo convite para participar das comemorações dos 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), repousei o braço na mesa e olhei para a janela, para fora, para o nada... que não é o nada, é aquele estranho túnel do tempo que se abre às vezes e nos lança a outros dias, outras versões de nós mesmos, outras épocas. Sou fisgada pelo convite nas palavras: “memórias, vivências, lembranças, momentos recordados da tua presença no PPGEdu”. Dou-me conta de que a minha presença só ganha sentido nas memórias. (Cláudia Bisol, maio de 2023).

Da leitura identificamos narrativas/memórias relacionadas a esse período que passamos a relatar. Organizamos essas memórias em categorias, que nomeamos a partir de seu conteúdo narrativo: *percurso*

histórico, percurso formativo e percurso das relações interpessoais. Fazemos isso apenas para facilitar, digamos, a escrita, mas ressaltamos que essas categorias não têm limites definidos, pois os aspectos histórico, formativo e das relações interpessoais se mesclam para fazer emergir o que é o Programa, que se materializa nas aulas e seminários de estudos, do currículo e das orientações, as reuniões de planejamento e de interlocuções entre os docentes para sustentar as várias atividades oferecidas.

Destacado isso, passamos a descrever a categoria *percurso histórico*, que contempla os relatos sobre aspectos relacionados à história do Programa, desde a sua gênese, a preparação e interlocuções dos docentes em busca de criarem condições para a concepção do projeto do curso, sua aprovação, os primeiros passos e os demais em busca da consolidação. Assim, os relatos associados a essa categorias dizem respeito à forma como participaram do projeto que originou o Programa ou como foram convidados a participar do corpo permanente, sempre com muito apreço pelo percurso trilhado. Alguns dos relatos se referem aos projetos de pesquisa que foram gênese das investigações do Programa, como é o caso do projeto LAVIA, laboratório de ambientes virtuais de aprendizagem, que deu origem a um grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq com o mesmo nome. Ele também foi a base de vários projetos relacionados à linha 2 do Programa, Educação, Linguagem e Tecnologia, hoje denominada Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Nesse sentido, foram relatadas articulações com o Núcleo de Pesquisas Universitárias; o Núcleo de Educação a Distância; bem como os Núcleos de Pesquisa e de Inovação e Desenvolvimento, em cujos contextos vários professores atuaram desenvolvendo

estudos e produções que foram e ainda são base das pesquisas desenvolvidas no Programa.

A narrativa do professor Paulo Nodari pontua momentos da trajetória inicial do Programa. Ele assim escreve:

Eu destaco o sonho e o esboço, ainda que informal, do projeto do *Stricto Sensu*. Sublinho a recepção por parte da Gestão da Instituição que acolheu e aprovou o projeto do PPGED-UCS e deu condições efetivas, para que houvesse a aprovação por parte da CAPES do referido Programa. Ressalto também toda equipe que esteve presente, direta e indiretamente, na execução dos passos e das etapas demandadas para a efetivação do PPGED-UCS. Lembro-me, após a aprovação do projeto do PPGED-UCS, pela CAPES, da alegria, da euforia e da motivação para organizar e selecionar os primeiros candidatos ao Mestrado em Educação. Foi tudo muito bom! [...] Eu ressalto os comentários que havia quanto à expectativa da primeira seleção dos mestrandos. Dizia-se haver uma demanda muito significativa de candidatos. Falava-se e comentava-se haver uma demanda reprimida em educação, sobretudo, porque, em Caxias do Sul, na UCS, embora houvesse outros Programas, não havia *Stricto Sensu*, especificamente, na área da Educação. De fato, as expectativas não eram aparentes ou falsas, pois houve muitas inscrições para a primeira seleção ao Mestrado em Educação. Houve mais de uma centena de inscrições. Muitos excelentes projetos e candidatos qualificados. Foi difícil escolher e classificar, justamente, por conta de um número muito alto de inscrições e de projetos muito importantes e interessantes para a pesquisa. Mas fez-se necessário classificar os candidatos e os respectivos projetos. Feita a classificação e seleção, vieram os primeiros encaminhamentos e a deliberação sobre as primeiras orientações. Que lembranças significativas e importantes. De fato, tudo foi muito bom! [...] Após as primeiras etapas executadas vieram as aulas, as aulas inaugurais, os encontros, os congressos, as reuniões do Corpo Docente Permanente do PPGED-UCS, do Colegiado do Curso, e os encaminhamentos para as primeiras orientações dos mestrandos. Vieram também as importantes participações em encontros,

congressos e simpósios, tanto em nível interno, na Instituição, quanto externo. Quantos bons encontros e congressos houve. Dos congressos, eu gostaria de lembrar, especialmente, do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (V CINFE) da Universidade de Caxias do Sul (<https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/apresentacao>). Quero lembrar da relevante e significativa participação, tanto individual, como também institucional, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Que empolgação, tanto dos professores, como também dos mestrandos, para a participação e apresentação de trabalhos nos encontros da ANPED, fossem estes encontros, em nível nacional, ou mesmo regional. Tudo foi muito bom! [...] Logo vieram as muitas reuniões de planejamento dos semestres, das bancas de qualificação e de defesa das dissertações. Vieram e visitaram o PPGED-UCS, para a participação e composição das bancas de defesa, professores renomados e de muita relevância para a Educação. Quantas bancas, quantos excelentes e qualificadas discussões e debates. As bancas eram espaço e momento para aprofundar discussões, debates, temas de muita relevância regional e nacional. Como é bom lembrar as prazerosas e respeitadas discussões de ideias. Como foi bom tudo. Que graça divina e humana (Paulo Nodari, 15/05/2023).

A narrativa da professora Nilda Stecanela se une a do professor Paulo, revelando o conteúdo dessa categoria:

Um outro ponto que eu gostaria de situar é relativa aos Núcleos de Inovação e Desenvolvimento (NID) e os grupos de pesquisa que foi uma política institucional que fomentou a pesquisa no nível *stricto sensu*... O Observatório de Educação é um desses NID... Nós tínhamos o próprio Lavia, que se converteu em um NID de docência e cultura digital e depois se converteu em outros espaços. Mas por que eu trago os NIDs? Porque, dos núcleos, nós avançamos e aprofundamos, talvez, né, pudéssemos dizer, nesse olhar longitudinal nós tínhamos os núcleos e agora nós temos a consolidação dos grupos de pesquisa que se desdobram dos núcleos. E isso nos encaminha para um processo de maturidade tanto na pesquisa quanto na dimensão formativa do Programa. Então uma das coisas que eu costumo reiterar pela experiência também aí nos

processos, enfim, de avaliação da qualidade da educação da própria Pós-Graduação, é que a Pós-Graduação ela se constitui de uma dimensão que é formativa, mas ela também é autoformativa (Nilda Stecanela, 23/05/23).

De outro modo, mas convergindo, a professora Eliana Rela menciona:

Então veja o que é um retroalimentar, o conjunto do programa auxilia o professor que está chegando, ajuda nessa constituição, o professor leva essa experiência para os seus orientandos, e os seus orientandos também levam essa experiência. Vejam que rede fantástica que se faz em termos de humanizar o mundo, humanizar a sociedade. Então é possível de ver esse resultado a partir dessa historicidade do nosso próprio programa (Eliana Rela, 23/05/23).

A categoria *percurso formativo* se refere aos que descrevem como os professores foram se constituindo como pesquisadores e professores no contexto do Programa. Muitos dos relatos dessa categoria se mesclam com os da categoria *percurso histórico*, revelando que a constituição do docente pesquisador e orientador vai sendo desenvolvida no fluir de sua história como sujeito pesquisador implicado no processo das atividades desenvolvidas no Programa. Sendo assim, os relatos dessa categoria dizem respeito a como parcerias nos estudos e seminários foram sustentando o agir como orientador e como pesquisador e professor.

Então eu acho que isso é muito... É muito, muito bom trabalhar no PPGEdu, com certeza me constituiu pesquisadora, também me fez enxergar um outro mundo além das Letras e me fez assim, como é que eu vou dizer, ocupar, mas não é ocupar em si, por falta de palavra melhor, um espaço que abriu horizontes para a minha pesquisa também (Tânia Maris de Azevedo, 23/05/23).

Cláudia Bisol relata algo que mostra como o Programa foi cenário de articulações e tessituras que foram emergindo a partir de experiências em pesquisas e estudos de outros momentos. Ela escreve:

Porque o grupo Incluir é um filhote do Grupo LaVia (CNPq), que me abriga graças à professora Eliana Maria do Sacramento Soares, colega que comprova vivamente que a área da matemática está longe de ser a dureza que meus anos de escola fantasiaram. Porque o grupo Incluir une os mestrandos e doutorandos que por escolha ou por acaso são orientados por mim ou pela prof. Carla Beatris Valentini nas pesquisas que produzimos sobre Educação Inclusiva. Porque através do grupo Incluir se consolidou o Portal www.proincluir.org, que nasceu em 2011, um pouco antes da minha entrada no PPGedu, mas só se tornou o que é hoje por estar alimentado pelo PPGedu.

Nas narrativas dessa categoria surge o relato de um evento que foi significativo para nosso Programa, a ANPED Sul no ano de 2012. Um evento que emergiu a partir da parceria de todos os professores. Nas palavras da professora Nilda:

Queria trazer a dimensão dos rituais, né, que são... que perpassam aqui nessa dimensão de acolhimento e de pertencimento. E temos um momento muito emblemático que foi a Anped Sul, que nós recebemos aqui em 2012 e tem uma fotografia com todos os envolvidos no palco do UCS Teatro com os cachecóis verdes (Nilda Stecanela, 23/05/23).

A professora Terciane se refere:

Eu acho que isso é um pouco do espírito do PPGedu (se referindo às ações realizadas em parceria e colaboração) [...] e fomos construindo um pouco esse espírito do PPGedu como um lugar também para acolher pessoas diferentes. Pessoas com formações diferentes, com experiências de vida diferentes, com impactos às vezes também na orientação, porque não são todos com os mesmos objetos, mas também respeitando os desejos, fazendo acomodações... Então eu

penso que o PPGEdU tem uma beleza, a alegria dessa convivência, a gente aqui estuda, aprende. Nós nos humanizamos, nós nos transformamos. Eu definitivamente me tornei pesquisadora graças ao PPGEdU e as pessoas que estavam aqui, pois não é só no Doutorado, a gente vai alimentando isso no processo (Terciane Ângela Luchese, fevereiro de 2023).

Na categoria *percurso das relações interpessoais* são encontrados relatos sobre as relações que foram emergindo no Programa, no qual as narrativas se referem aos vínculos e parcerias, o acolhimento mútuo e solidariedade. Assim, as falas contam como cada um se sentiu acolhido pelo outro em ações de parceria para escrita de artigos, para definir temas e formas de desenvolver suas atividades no contexto do Programa. Contam também do estar juntos nas reuniões do colegiado ampliado, que foram inauguradas com o professor Jayme Paviani, nosso coordenador dos anos iniciais do Programa, que convidava todos os professores do quadro permanente para reuniões periódicas. Com a presença da professora Flávia na coordenação, fomos brindados com trechos de poesias para nos inspirar nas manhãs desses encontros. Como escreveu Cláudia Bisol:

Me arrepio. Se resisto, é porque aprendi a trazer poesia para minha vida de pesquisadora com a prof. Flávia Brochetto Ramos. Na época em que ela foi coordenadora (para a minha memória foi neste momento, me perdoem se meus fragmentos se confundem), iniciou-se um hábito ou tradição de iniciar as reuniões do PPGEdU com um poema. Assim, eu poderia me surpreender com a presença da Adélia Prado, quem sabe do Drummond, ou tantos outros, no início de uma manhã qualquer de trabalho. Tradição que se firmou no tempo de coordenação da prof. Carla Beatris Valentini e da prof. Terciane Ângela Luchese. Delírios de quem tem uma responsabilidade gigantesca e que enfrenta os desafios burocráticos, acadêmicos, gerenciais e humanos de estar à frente de um programa de

pós-graduação e o faz com paixão e alegria (Cláudia Alquati Bisol, maio de 2023).

Rememorando a sua chegada no PPGedu-UCS, o professor José Edimar escreveu:

Recordo a forma acolhedora com que fui recebido pelos colegas, no momento em que participei da primeira reunião. A expectativa do grupo docente para bem receber um novo professor. Não posso esquecer do modo como a professora Flávia Ramos e Andreia Morés se disponibilizaram contribuindo para que eu recebesse orientandos e isso viabilizasse meu credenciamento também como docente do Doutorado. Isso demonstra um pouco da forma como um programa se consolida, cresce e se desenvolve. [...] Destaco ainda, a convivência humana e solidária, o aprender pelo afeto com os exemplos que procuro apropriar a partir das experiências compartilhadas pelos colegas. Nesse sentido, tive a oportunidade de ser um dos idealizadores do Colóquio de Educação Discente, projeto que nasceu no ano em que eu ingressei na universidade. (José Edimar, junho 2023).

A narrativa do professor Danilo Romeu Streck se refere ao trabalho coletivo que ao mesmo tempo em que nos envolve também nos fortalece:

[...] encontrei um Programa com uma energia contagiante. A grande carga de trabalho que infelizmente se naturalizou no mundo acadêmico, com acúmulo de orientações, aulas na graduação e pós-graduação, execução de projetos de pesquisa, responsabilidade com atividades de gestão, exigência de produção científica, entre outras tarefas, não esmorece o ânimo das colegas e dos colegas. O trabalho coletivo tem essa característica de produzir um círculo virtuoso, no qual há uma espécie de contágio mútuo e de retroalimentação a partir daquilo que se consegue fazer, mesmo que às vezes seja uma realização modesta. Há muitos exemplos disso nas iniciativas de publicação, de realização de eventos e de ações junto às escolas e comunidade (Danilo Romeu Streck, maio de 2023).

Entre as escutas e as escritas, outras evidências da convivência e das partilhas que o PPGEduc-UCS, no seu cotidiano, propiciou emergem. Mas seleções são necessárias para compormos um pouco do processo histórico deste Programa, espaço-tempo de memórias.

Reverberações e o cenário atual do Programa

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”.*
(João Cabral de Melo Neto)

A palavra comemoração remete a um chamado que fazemos à memória para ligar fatos, atos, pessoas. A ligação entre comemorar e lembrar é também de natureza ética. Na obra *O tecelão dos tempos*, Albuquerque Júnior (2019, p. 179) propõe que

O ato comemorativo não só se constitui num momento em que se instaura um dever de memória, não só se constitui como um momento em que a lembrança é voluntariamente convocada, mas também se constitui como um momento privilegiado para a proliferação de memórias, para a elaboração de versões daquilo ou daquele a que se comemora.

Os sentidos sociais e políticos sobre o comemorar tem representado também, para o PPGEduc, a relação com a construção da própria narrativa histórica, o que implica não a memória em si, mas o lidar criticamente

com tal sentido. Como bem anunciado pela epígrafe, a comemoração prescinde da presença do outro, não se tece o amanhã sozinho, o que faz da comemoração uma oportunidade para que também se explicitem os conflitos e contradições que atravessam a sociedade, pensando no tecer do amanhã. Lembremos que, no período de 2019 a 2023, a sociedade esteve assolada pela pandemia de Covid-19, o que sem dúvida alterou rotinas também no fazer dos pesquisadores e pesquisadoras.

Um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* não protagoniza sozinho, incluindo aqui os processos de gestão. Os integrantes de um PPG estão, necessariamente, vinculados a diferentes documentos, como o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) produzido e divulgado pela CAPES a cada década, e aqui se identifica um conflito para sociedade científica brasileira pela morosidade na divulgação do Plano. Outro documento importante é a ficha de avaliação CAPES para a Pós-Graduação; outro ainda é o Plano de Desenvolvimento Institucional/UCS. Cita-se esses a título de exemplo, pois a lista se alonga. Você que está a ler o texto conhece algum dos documentos citados?

Uma ação importante desencadeada pela Universidade no ano de 2018 foi a formação continuada para gestores de PPGs, com o objetivo de construir e alinhar o planejamento estratégico de cada programa. Em uma ação coletiva, o PPG Edu produziu o documento também com aporte das Diretrizes institucionais da UCS, que no período definia

o planejamento estratégico da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação está em consonância com o desejo de “Ser uma Universidade forte em pesquisa, sustentada no conhecimento” e “Fazer a gestão com pesquisa”, conforme as premissas definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da UCS. Para efeti-

vação dessa proposta de gestão, é observada a missão da Instituição, de “Produzir, sistematizar e socializar conhecimento com qualidade e relevância para o desenvolvimento sustentável”, bem como a sua visão, de “Ser indispensável para o desenvolvimento sustentado no conhecimento” (Planejamento Estratégico PPGEdu 2020-2025, 2020, p. 7-8).

Com o objetivo de desenvolver um trabalho alinhado com as diretrizes institucionais e com os fundamentos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o planejamento estratégico de cada Programa de Pós-Graduação foi induzido num movimento coletivo e participativo, que envolveu agentes de gestão, professores e pós-graduandos. A organização para tal foi encaminhada mediante reuniões de trabalho formatadas para:

- a. apresentação de dados referentes ao desempenho e evolução dos Programas com encontros entre a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e cada um dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*;
- b. sensibilização ao planejamento a ser desenvolvido, com ênfase aos princípios do Modelo de Excelência em Gestão;
- c. explicação das etapas de planejamento;
- d. desenvolvimento do planejamento em cada Programa de Pós-Graduação e,
- e. entrega da versão final para validação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

A sistematização de um planejamento estratégico gera um processo de apropriação da equipe envolvida, possibilitando um melhor conhecimento das oportunidades e dificuldades. A análise do ambiente interno foi fundamental para traçar o planejamento, sendo que esse levantamento contou com a participação da comunidade do PPGEdu e com a análise dos instrumentos

de avaliação respondidos pelos discentes em 2019. A análise conduziu à construção de objetivos, metas e indicadores.

Um dos objetivos traçados foi consolidar o PPGEduc no estrato 5 de avaliação da CAPES, o que se efetivou com o final da quadrienal 2017-2021. O resultado foi divulgado em parecer no ano de 2022. Outros objetivos estabelecidos: fortalecimento do DINTER; criação de um Mestrado Interinstitucional em Educação; Turma de Mestrado à noite; intercâmbio internacional de docentes; oferta de turmas extra fora de sede; Doutorado com dupla diplomação.

Vamos conhecer um pouco da história do DINTER, lembrando que a narrativa é sempre um recorte sob responsabilidade do historiador. Em 4 de abril de 2019, foi celebrado o Acordo de Cooperação entre a Fundação Universidade de Caxias do Sul e a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense, para viabilizar a oferta do Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação. O acordo formalizou ações que vinham sendo realizadas entre as duas instituições, a fim de implementar um DINTER na cidade de Lajes, no vizinho estado de Santa Catarina.

A implantação de uma turma do curso de Doutorado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense é de grande importância para UCS e para a consolidação de seu Curso de Doutorado assim como o fortalecimento da Pós-Graduação na UNIPLAC é para o Programa de Pós-Graduação em Educação da IES receptora. Este projeto vai ao encontro da visibilidade institucional e do Programa na Região Serrana de Santa Catarina, área de abrangência da UNIPLAC. Outro aspecto a ser considerado refere-se à solidariedade entre instituições comunitárias, justificado pelas peculiaridades sociais,

políticas e econômicas da região, que apresenta um dos menores IDHs do estado de Santa Catarina.

Concomitante à submissão do DINTER/UNIPLAC, tivemos as primeiras defesas do Doutorado iniciado na sede no ano de 2016. No ano de 2019, defenderam Cineri Fachin Moraes; Michel Mendes; Marina Matiello; Rochele Rita Andreazza e Graziela Rossetto Giron. Tais defesas foram acolhidas como tempos de colheita aguardados desde o envio do APCN solicitando a implantação do curso de Doutorado em Educação na UCS.

Retomando o planejamento estratégico e outros objetivos: a criação de um Mestrado fruto de um Projeto de Cooperação entre Instituições (PCI) em Educação (UCS – Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro) e oferta de turmas fora de sede. Aqui é importante apresentar Ofício Circular nº 5/2018-DAV/CAPES, que esclarece os termos “turmas fora de sede” e “Mestrado Interinstitucional”: “PCI e Dinter são, respectivamente, turmas de mestrado e de doutorado acadêmicos, conduzidas por programa de pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito de instituição distinta daquela a qual o programa promotor pertence”. O mesmo documento esclarece que “turma extra fora de sede” é assim denominada para instituições *multicampi*.

Com o compromisso de contribuir com a qualificação da Educação Básica, foram abertas duas turmas de Mestrado no Campus Universitário de Nova Prata, no ano de 2020 e 2022. No ano de 2023 foi a vez do Campus Universitário da cidade de Bento Gonçalves. Tais ofertas atendem solicitações que emergem das Secretarias de Educação dos referidos municípios, buscando uma formação de alto nível para os docentes. A operacionalização de objetivos como esses evidenciam a contribuição do Programa para o fortalecimento da Pós-

Graduação e para a formação de professores em regiões com necessidades estruturais para o desenvolvimento da pesquisa e ensino.

Seguindo o compromisso de contribuir com a qualificação de profissionais da Educação, se deu, no ano de 2021, o início de um Mestrado em Educação em cooperação, com 20 acadêmicos, junto à instituição Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro (Manaus), conforme já referido.

Retomando o termo “comemorar” – ressaltando os 15 anos do Programa –, tangenciamos questões de conflito(s) social(ais), mas aqui é importante registrar o protagonismo do PPGEduc no enfrentamento à pandemia de Covid-19 no longo tempo de isolamento social. Ao final do ano de 2020, Carla Valentini, então coordenadora do PPGEduc, registrava o seguinte texto para o relatório anual a ser enviado para CAPES

Em março, iniciava-se o ano letivo e o calendário estava sendo implementado, as aulas planejadas com a abertura de turma de mestrado fora da sede em Nova Prata e continuação das aulas da turma de Dinter em Lages. O último ano do quadriênio estava começando. No dia 10 de março de 2020, a exemplo de anos anteriores, houve atividades de acolhimento aos novos pós-graduandos que passaram a integrar o Programa. Essas atividades contaram com a presença de outros pesquisadores da região e da própria IES bem como de convidados externos como o professor Robert Vehine e estudantes do PPGEduc, em atividades como lançamento de livros de egressos do Programa e momentos de confraternização.

Para a UCS e para os cursos de Mestrado e Doutorado do PPGEduc-UCS continuarem em movimento, foi preciso readequar os cronogramas pedagógicos das disciplinas, repactuar combinações sobre provas e trabalhos, promover inserção ainda mais forte de tecnologias da informação no cotidiano educativo, para, de um lado, atender às exigências legais que restringiam o contato pessoal e normatizam o distanciamen-

to, e de outro, garantir a milhares de seus estudantes, incluindo os pós-graduandos, o direito à continuidade da formação.

A coordenação do PPGEduc manteve o fluxo das reuniões com docentes, discentes e demais segmentos da comunidade e da universidade. Criaram-se grupos de WhatsApp para cada turma de mestrado e doutorado, representantes discentes, professores, colegiado, visando a acelerar o processo de comunicação e acolhimento às demandas discentes e docentes.

Encontros de acolhimento, orientação e conversação com os discentes foram feitos a cada mês via Google Meet, com a turma do PCI, a turma do mestrado de Nova Prata e turmas de mestrado e doutorado em Caxias do Sul. As turmas mantiveram seus grupos e identidades, mas os estudantes interagiram mais entre as diferentes turmas, sendo que seminários originalmente oferecidos para a turma matriculada no Campus Sede em Caxias do Sul puderam ser assistidos pelos doutorandos do Dinter de Lages, da mesma forma que os seminários oferecidos para o grupo de Lages contaram com a presença de estudantes das turmas de Caxias do Sul. A intensidade das trocas fortaleceu os laços entre estudantes e professores.

O PPGEDU manteve a realização do evento previamente planejado e programado para o ano de 2020 – “V Colóquio de Educação Discente” e diante da demanda com a situação emergencial provocada pela pandemia novos eventos foram planejados e realizados no formato online: “Colóquio Internacional de Processos Educacionais e Tecnologias Digitais” e o “Projeto Diálogos em Educação: Escola e Coronavírus”.

O evento Diálogos em Educação: Escola e Coronavírus, iniciado em abril de 2020 sob a coordenação das professoras Claudia Bisol e Terciane Luchese, foi hospedado em um canal do YouTube, tendo por objetivo compartilhar o conhecimento científico construído por docentes do Programa e seus egressos, mestres e doutores e contribuir para pensar a instituição escolar no tempo de pandemia. Os Diálogos foram gravados utilizando a plataforma Google Hangouts Meet. O con-

teúdo está disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAeho4L4NdQeIVjW9wshUZw>.

Também em 2020, foi desenvolvido o projeto Pílulas de Carinho e Atenção: Plantão da Escuta de Professores em Tempos de Covid-19. Uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha (GPFORMA SERRA/UCS), coordenado pelo professor Geraldo Antonio da Rosa do PPGEduc em articulação com suas temáticas de pesquisa, em parceria com a Diocese de Caxias do Sul, grupo da Pastoral de Educação. Foi desenvolvido por meio de uma reunião semanal, destinada à escuta dos professores das diferentes redes de ensino na área de abrangência da Diocese de Caxias do Sul.

E o PPGEduc não parou os eventos por ocasião da pandemia, pelo contrário. O Colóquio de Educação Discente (CEDU) foi organizado com duas edições on-line (V e VI edição), respectivamente em 2020 e 2021. As edições de número VII e VIII já puderam ter formato híbrido. Na edição de 2023, o Programa lança o I Congresso Internacional de Educação, integrado ao CEDU, que será realizado bianualmente. O CEDU, criado em 2016 e realizado anualmente, eleva-se à categoria de evento nacional, ocorrendo concomitantemente ao I Congresso Internacional de Educação (CINED). O CINED é um evento organizado pelo corpo docente e discente do PPGEduc-UCS, que se origina no ano em que é inaugurada a Cátedra UNESCO vinculada à Área de Humanidades e que se celebra os 15 anos do Programa. Nesse sentido, o CINED aspira reunir, bianualmente, redes, entidades e pesquisadores para construir diferentes interlocuções entre a academia e a sociedade civil.

O Colóquio Internacional Processos Educacionais e Tecnologias Digitais: Desafios em Tempos de (Pós)

Pandemia foi outro marco. O evento reuniu oito palestrantes nos dois dias de evento, sendo dois pesquisadores internacionais (oriundos de Portugal e dos Estados Unidos). O evento voltou-se, em especial, aos educadores da Educação Básica de todo o Brasil, com o objetivo de promover conteúdo atualizado e de qualidade relativo ao período de pandemia para professores da Educação. No evento foram tratados os temas: (a) Do ensino remoto ao ensino híbrido; (b) Tecnologia assistiva e a pessoa com deficiência; (c) Do acesso ao conteúdo digital à aquisição de Libras e (d) Metodologias ativas na e pós pandemia. Cabe ressaltar que o evento foi totalmente acessível em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que fez com que a comunidade surda efetivamente participasse da programação ofertada.

E no ano de 2022, Paulo Freire inspira o evento Educação & Pandemia(s), Pós-Pandemias: territorialidades nos saberes e produção de sentidos. O público foi convidado a participar com a escrita de cartas pedagógicas narrando o cotidiano vivido e percebido nas suas experiências no contexto pandêmico. São narrativas de vida, prenes de sentidos potencializados pelo gênero textual carta. O registro, a narrativa que compõe a carta, se torna importante fonte, no sentido de documento. Cada autora e cada autor narrou experiências que certamente no decorrer do tempo serão lidas e interpretadas por sujeitos históricos de tempos futuros. Ah, o tempo! Ou será tempos? De reclusão; de isolamento social; da escola que ganhou uma bidimensionalidade, que deixou saudades dos sons cotidianos; do convívio com a família; da solidariedade; de portas fechadas e com marcas de fronteiras; o tempo da formação continuada para professores manejarem outras tecnologias. Ah, faltou tempo para tantas mudanças no tempo da pandemia.

Cada autora e autor imobilizou um determinado tempo, nos parágrafos das cartas, como testemunho do vivido, de tal modo que o registro presente nas cartas é a narração daquele que pode dizer “Eu vi, senti” (Le Goff, 1990, p. 5).

Educação para a Cidadania e Justiça Socioambiental é o tema da Cátedra UNESCO que passou a ser sediada na Universidade de Caxias do Sul a partir de 2022. O projeto, aprovado pela UNESCO, em Paris, obteve parecer favorável do escritório nacional da entidade, em Brasília, com chancela do Itamaraty, e recebeu o apoio de mais de duas dezenas de instituições nacionais e internacionais. Na UCS, a Cátedra está vinculada diretamente à Área do Conhecimento de Humanidades e também ao Programa de Pós-Graduação em Educação, mas vai possibilitar uma interlocução permanente com diversos cursos de Graduação e de Pós-Graduação. As cátedras UNESCO têm a função de construir pontes entre a academia, a sociedade civil, as comunidades locais e transformar decisões em políticas sobre o tema a que se destinam, no caso da UCS, a educação para a cidadania e para a sustentabilidade.

E em tempos de presente contínuo..... O que poderá ser a história nos 20 anos?

“[...] documento não fala, documento não pensa, documento não mostra, documento não demonstra, documento não desmente, documento não desvela, documento não resgata, documento não diz nada que não seja através de uma outra voz, a voz de quem os consulta, os lê, os analisa, os recorta, os atribui sentido e significado”.

(Durval Muniz de Albuquerque Júnior)

Vivemos um tempo de sobreposição do passado, que é atravessado por um presente contínuo, efeito pro-

vocado (e provocador) da vida digital. Um tempo que nos demanda compromisso ético com o coletivo. Pensar no futuro, quando o presente é um contínuo, com forte presença da historicidade, das subjetividades que foram abrindo o caminho, assentando o chão, lapidando as pedras, é ter como princípio a escuta, o diálogo coletivo e democrático. Acolhendo essa premissa, no tempo presente, quando finda o inverno, a comunidade acadêmica está organizada em comissões. Dessa forma, em diálogo coletivo e democrático, consulta documentos, os lê, os analisa, os recorta, os atribui sentido e significado para sistematizar políticas do PPGEduc. As comissões de Autoavaliação, Egressos, Divulgação e Comunicação Científica, Internacionalização e Ações Afirmativas estão produzindo escritas com contextualização, objetivos, estratégias, ações, formas de acompanhamento, relatório e evidências. As comissões produzirão “cadernos de políticas” que serão utilizados como elementos norteadores para seguir na formação de uma política de autoavaliação do PPGEduc-UCS, que é definida como um processo coletivo e permanente, que promove o autoconhecimento, produz diagnósticos à luz dos seus documentos orientativos e políticas institucionais, subsidia a tomada de decisão, a definição de prioridades e implica em mudanças que buscam melhorias nas ações desenvolvidas em vista da elevação da qualidade da trajetória do Programa.

A política de autoavaliação do PPGEduc-UCS parte do princípio da articulação entre dimensões e questões que, por sua vez, produzem dados que alimentam e sustentam o processo, cuja metodologia desencadeia indicadores metavaliativos para revisitar o Projeto Pedagógico dos cursos de Mestrado e Doutorado, o Planejamento Estratégico e o Regulamento, todos em

articulação com as políticas institucionais e os processos regulatórios da avaliação externa da Pós-Graduação.

Considerações para encerrar

Para além de um Programa de estudos para formação de pesquisadores, fomos criando um espaço de encontro/convivência e de troca de saberes e de experiências no qual o compromisso pedagógico e sociocultural se articula com as demandas educacionais emergentes, mesclado aos desejos dos estudantes que buscam nosso convívio. Em meio ao dia-a-dia dos estudos, orientações, aulas e os rituais acadêmicos que permeiam o cotidiano do Programa, destinar momentos para celebrar e reviver os passos que trilhamos até aqui é algo que nos alegrou. Em especial relembrar o processo que deu origem ao projeto inicial... Os envolvidos, os desejos, as ideias e os sonhos... A emoção e as presenças de professores e estudantes, funcionários e contextos da UCS, que tecem a teia que foi sustentando nossas ações e produções. A decisão de organizar este volume comemorativo é fortalecida pelas lembranças e memórias, nossas e daqueles com os quais vamos dialogando para urdir a trama dessa escrita, que é o tecer do próprio tempo. Nossa escrita é tecida a partir de nossas significações, como já lembrado por Albuquerque Júnior (2019). Encontrar espaço temporal entre as tarefas para comemorar e registrar esse caminho e principalmente nos permitirmos lembrar juntos nos alimenta e fortalece. A presença dos que não participaram está em seu silêncio e nas nossas lembranças. Mesmo as não mencionadas, mas honradas em suas trajetórias e abertura de caminhos.

No momento em que escrevemos este texto, estamos ainda vivenciando as reverberações acerca da presença do professor Carlos Alberto Torres em nosso Programa por ocasião do I Congresso Internacional de Educação. Suas considerações acerca da cidadania global encontram eco na Cátedra UNESCO Educação para a Cidadania e Justiça Socioambiental, sediada na Universidade de Caxias do Sul e coordenada pelo prof. Danilo Romeu Streck. E tem articulação com as reflexões acerca da formação humanística, tema que a UCS vem discutindo para renovar as práticas educativas em seus cursos. Aliado a isso, as apresentações e as atividades relacionadas ao CEDU 2023, momento de reverberar pesquisas, encontros entre jovens pesquisadores e aqueles mais experientes.

Desse modo, no movimento de entrelaçar e relacionar, vivemos momentos com desafios acerca da sustentabilidade. O Rio Grande do Sul está profundamente sensibilizado pelas fortes chuvas que desabrigou famílias e animais, destruindo pontes e alagando regiões. A vida nos mostrando que precisamos cuidar melhor de nosso planeta e de nós mesmos, criando formas mais sustentáveis e ecologicamente adequadas de fazer e de ser. De entender que estamos todos interconectados e que nossas ações reverberam em todos sentidos. Que as pesquisas no campo educacional possam reverberar e acolher temáticas que sensibilizem o humano para uma vida em que a sustentabilidade socioambiental e as alternativas de sobrevivência sejam promotoras de convivências mais adequadas e menos destrutivas.

Enfim, seguimos vivendo momentos de estudo, de encontros reflexivos entre professores e estudantes, colegas pesquisadores de outras instituições que nos inspiram e nos incentivam a criar novos caminhos e flu-

xos no nosso viver e conviver no Programa, tomando os resultados de pesquisa para criarmos processualidades para inclusão e equidade, cooperação e solidariedade e responsabilidade coletiva. E que os vendavais, as tempestades e os desafios, bem como as alegrias, o pertencimento e a parceria, sejam impulsos e belas rotas para seguirmos no nosso fluir de sujeitos implicados no processo de educar e de pesquisar no nosso viver e ser.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

ERPEN, Jackson. Papa: suplicar o dom da unidade. Mártires coptas serão inseridos no Martirológio Romano. **Vatican News**, Cidade do Vaticano, 11 maio de 2023. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2023-05/papa-francisco-discurso-tawadros-ii-igreja-copta-ortodoxa.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PLANEJAMENTO Estratégico PPGEduc-UCS, 2020-2025, documento manuscrito, 2020.

PROPOSTA de novo curso de pós-graduação stricto sensu (APCN) PPGEduc-UCS, documento manuscrito, 2015.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, jul./dez. 1992.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. São Paulo: Globo, 2006. p. 159.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. Ilustrações por Rosinha. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

Inclusão escolar: reflexões sobre os contextos cultural e subjetivo⁶

*Aline Marques Copetti
Cláudia Alquati Bisol*

Introdução

Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. A prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um ‘ajuste de contas’ com a nossa vida. Se não encontrarmos aquilo que nos inquieta, as perguntas a que queremos responder, se não nos implicarmos por inteiro, jamais produziremos um trabalho com sentido para nós e para os outros (Nóvoa, 2015, p. 24-25).

Diante do preconceito, discriminação e consequente desigualdade social que fazem parte da história das pessoas com deficiência na sociedade, torna-se importante conhecer os avanços pela escolarização e inclusão escolar de crianças com deficiência que aconteceram em nosso país nas últimas décadas, no sentido da construção de uma Educação Inclusiva. Para tanto, é preciso ainda compreender transformações culturais necessárias para superar a história social de segregação que caracteriza as vivências dessas pessoas. Nos entremeios desse processo histórico e cultural, se entrelaçam histórias pessoais que, revividas pela memória, contribuem com a compreensão desse processo, no que tange os as-

⁶ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Entre história e memórias: análise do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência a partir de trajetórias docentes”, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul-RS.

pectos atitudinais que podem favorecer uma Educação Inclusiva.

O objetivo deste capítulo é contextualizar as principais mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação à inclusão escolar, entremeadas com a minha trajetória como estudante, como docente em classe comum e, posteriormente, no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Rede Municipal de Ensino – RME de Caxias do Sul/RS. Deste modo, utilizo como base recortes de algumas experiências vividas por mim até os dias atuais, durante o percurso do Mestrado, estabelecendo relações com uma revisão de literatura. Assim, este capítulo visa situar os principais marcos da transformação da cultura escolar no que diz respeito às propostas de escolarização de pessoas com deficiência.

Entre os resultados dessas reflexões sobre os contextos cultural e subjetivo, no que tange à inclusão escolar, aponto, primeiramente, a percepção quanto à relevância de pensar em trajetórias docentes, incluindo a minha trajetória. Isto porque é possível dizer que cada sujeito é constituído com a influência do meio em que vive. O homem é constituído pela cultura do seu entorno e é ele também que contribui com a formação dessa cultura. Ou seja, a cultura faz o ser humano, tanto na qualidade de sujeito quanto na qualidade de objeto (Bauman, 2012).

Por conseguinte, é possível afirmar que as mudanças subjetivas são influenciadas de forma significativa pelo contexto – social, cultural, histórico – em que vivemos. Além disso, é possível asseverar que o conhecimento e a autorreflexão são fontes de mudanças atitudinais subjetivas que, por sua vez, podem contribuir também com a mudança cultural coletiva. Ou seja, em outras palavras, os sujeitos constroem sua identidade, influen-

ciados pela cultura do grupo com o qual se identificam e se relacionam, e é essa mesma identidade que pode, nas relações com os demais sujeitos, compor, ao longo do tempo, mudanças culturais ao grupo. Portanto, é possível ponderar que aspectos individuais podem influenciar e contribuir no processo de mudança que visa uma Educação Inclusiva.

Sujeito ou objeto da pesquisa

Durante o caminho percorrido até chegar na construção do projeto e da posterior dissertação, algumas reflexões foram primordiais e representaram o passo inicial para a escolha do tema e elaboração do problema de pesquisa. Ao deparar-me com o anseio de compreender as mudanças culturais e históricas que fazem parte do processo de escolarização e inclusão escolar de crianças com deficiência, percebi, naquele momento, que a futura pesquisa de campo – a análise das trajetórias docentes – seria precedida por uma análise da minha própria atuação como docente. Dispor de um espaço para esse autoconhecimento e autorreflexão foi a motivação para seguir adiante, perante as palavras de Veiga-Neto (2003, p. 7):

A desnaturalização dos fenômenos sociais - ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído - é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos.

O princípio dessa autoanálise aconteceu quando me questionei sobre a relevância de apresentar alguns elementos da minha trajetória pessoal e profissional como parte da pesquisa. Aos poucos, fui descobrindo

que pensar sobre a caminhada que antecedeu o desejo pela pesquisa e a escolha do tema era importante para conhecer os princípios que norteariam a realização do trabalho final. Paralelamente, por meio da leitura de outras pesquisas, constatei que, em alguns casos, o pesquisador não é apenas observador, mas sim participante do objeto pesquisado. Dessa maneira, fui interiorizando a ideia de que aspectos subjetivos, além de impulsionarem a pesquisa, fazem parte dela. Mais segura do caminho que estava adentrando, segui adiante na escrita, um tanto com o objetivo de situar a leitura da pesquisa e outro tanto como meio de externar uma autorreflexão acerca de alguns momentos passados relacionados ao tema proposto, como também possibilitar uma reflexão sobre o tempo presente. Prossigui inspirada nas ideias de Nóvoa (2015), quando diz que o nosso objeto de pesquisa é o passado, mas as perguntas somos nós que as fazemos, a partir do nosso tempo presente, compreendendo que em cada época há maneiras próprias de pensar, de sentir e de viver.

Com esse intuito, fatos pessoais foram sendo alinhavados com alguns marcos históricos importantes, desde o início da década dos anos 1980, quando ainda eu era uma criança em sua primeira infância, até os dias atuais, como professora da RME de Caxias do Sul/RS. O giro no olhar para essa caminhada pregressa foi pautado nas palavras de Jannuzzi (2017, p. 21-22):

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e

perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções.

A partir do entrelaçamento destes fatos – os históricos e os pessoais –, foi possível compreender melhor o processo de transformação social e cultural do qual também sou parte, no qual me (re)construo constantemente como docente e para o qual posso contribuir, mesmo que de forma singela, para uma educação mais inclusiva.

Primeiros passos

Após essas primeiras reflexões, meu impulso foi olhar para trás e recordar do tempo/espço social no qual tive a oportunidade de conviver com a deficiência pela primeira vez. Logo retrocedo até o meu jardim de infância, como eram denominadas as turmas da Educação Infantil para crianças de quatro anos de idade na década de 1980. Por curiosidade, o termo “jardim de infância” foi criado pelo alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), sendo que a primeira turma de jardim de infância no mundo foi aberta na Alemanha, em 1837. No Brasil, a primeira turma foi aberta no Rio de Janeiro, em 1875 (Monção, 2020). Isto significa que essas turmas perduraram por mais de um século em nosso país, sendo que, na década de 1980, ainda eram assim chamadas. Ressalto que o tripé de sustento dos jardins de infância froebelianos era o cultivo *das forças físicas, intelectuais e morais*, voltado, no contexto da época em que foram criados, para crianças de três a sete anos de idade (Monção, 2020). Saliento a valorização em destaque – *das forças físicas, intelectuais e morais* –, sendo admissível afirmar que, em sua constituição, esses espaços não eram convidativos aos diferentes sujeitos, considerando que enfatizavam a “força” desses aspectos, em outras pala-

bras, o seu “bom” desenvolvimento. Isto é, quem não tivesse a possibilidade de desenvolver alguns desses aspectos de acordo com o padrão esperado deveria frequentar outros espaços, como era previsto na legislação da época, comentada mais adiante.

Num resgate de um passado remoto, mais especificamente do ano de 1984, no meu então jardim de infância, guardo como lembrança um ato singular, quando dei a mão ao braço de uma coleguinha, pois ela não tinha uma de suas mãos. O início da brincadeira de roda adiava-se, enquanto aguardávamos que alguém se dispusesse a aceitá-la por perto, a fim de que o círculo fosse formado. Até que a professora me pediu que o fizesse. Lembro da reação de, prontamente, embora receosa, atender o pedido, trocando de posição na roda para ficar ao lado da colega e oferecer-lhe a mão.

Antes de prosseguir, é preciso contextualizar que esse fato que aconteceu há quase 40 anos, quando um número reduzido de crianças com deficiência estudava nas escolas comuns em nosso país, cenário que se alterou somente após a adesão às orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994b). Do ano em questão não há dados sobre a quantidade de crianças com deficiência nas classes regulares, pois o primeiro levantamento do número de matrículas desse público na rede regular de ensino aconteceu somente em 1996, revelando um percentual ainda inexpressivo de 31,1% nas classes regulares, em contraste aos 68,9% em classes especiais ou escolas exclusivas (Rebello; Kassir, 2018).

Naquele ano, 1984, estava em vigor a segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil – LDB, vi-

gente no período de 1964 a 1985, que propunha no seu artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em *atraso considerável* quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, grifo nosso).

Essa lei não promovia a inclusão na rede regular de ensino, determinando a escola especial como destino prioritário para essas crianças. Da mesma forma, a Lei nº 7.853 (Brasil, 1989), que dispunha sobre o “[...] o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]”, no que competia à Educação, ainda previa a modalidade da oferta da Educação Especial em todos os sistemas de ensino e “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência *capazes de se integrarem* no sistema regular de ensino” (grifo nosso). Portanto, é presumível que a coleguinha que não tinha uma de suas mãos era a exceção, talvez porque sua deficiência não lhe acarretasse defasagens significativas na aprendizagem esperada naquele contexto, por não apresentar “atraso considerável” e por ser “capaz de se integrar no sistema regular de ensino”, retomando os termos legais citados. Por outro lado, pela situação antes relatada, posso assegurar que sua inclusão numa turma de escola regular lhe causava outros dissabores, por não ser aceita de forma natural no grupo.

Sobre o ano de 1984, ainda importante informar que antecedia à publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), cujo art. 5º preconiza que todos são iguais perante a lei, e que, em seu artigo 3º, inciso IV, constitui como objetivo promover o

bem-estar de todos, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação. O ano referido antecedia também a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), garantindo direitos e deveres das crianças e adolescentes perante a lei, sem nenhuma forma de discriminação, incluindo a deficiência, conforme seu artigo 3º, parágrafo único. O ECA aponta, ainda, como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar esses direitos (artigo 4º).

Complementando a contextualização da década de 1980, acrescento que a visão médica da deficiência era bastante presente. Nessa percepção, levam-se em conta apenas os fatores biológicos que podem causar uma restrição de funcionalidade ou habilidade, causando opressão social que inferioriza os corpos menos produtivos e menos funcionais que não condizem com o sistema capitalista, cujo desenvolvimento depende da produtividade (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009). É possível ilustrar a forte presença da visão médica nesse período histórico levando em conta os apontamentos de Silva (1987, p. 236):

Ações preventivas são imperativamente importantes - talvez sejam mesmo tão importantes quanto a própria reabilitação. E uma importante razão para dar ênfase à prevenção de males é evitar o desperdício de recursos humanos, que são um componente básico de qualquer processo de desenvolvimento, somados que devem ser aos recursos naturais e financeiros.

Por mais que o discurso médico e a valorização da produtividade prevalessem no trecho acima, o autor demonstra a relevância atribuída aos primeiros movimentos em busca de garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, Silva (1987, p. 238) pressupõe, à época:

Caso, através de um Ano Internacional, a ONU consiga obter um nível de conscientização internacional bom, haverá pelo menos o início de uma mudança gradativa nas condições de vida dessas pessoas marginalizadas devido à deficiência. As necessidades são tão grandes e tão desproporcionais aos recursos disponíveis que a mudança jamais poderia ocorrer com a mera soma de esforços individualizados de cada país, ou das instituições oficiais ou privadas. Essa mudança requererá a interação de todos esses esforços, privados e oficiais, nacionais e internacionais. Apenas uma ação de caráter nacional e internacional, regional e mesmo local, bem coordenada, poderá garantir qualquer sucesso aos ideais do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

O autor comenta que um ano apenas, referindo-se ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD, não seria suficiente para solucionar as questões seculares de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Contudo, salienta a importância do movimento, cujo propósito principal era a conscientização do mundo todo sobre a problemática das pessoas com deficiência para, a partir dali, buscar soluções coletivas a serem implantadas em nível global.

Seguindo por esse raciocínio, por mais que essa década tenha sido marcada positivamente pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, publicada pela Organização das Nações Unidas – ONU (1975), pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU, 1981) e pela publicação da Constituição Federal (Brasil, 1988), é possível afirmar que o discurso ainda expressava o entendimento da pessoa com deficiência fora dos padrões considerados normais, condicionando sua integração à sociedade pela sua reabilitação e por tratamentos médicos. Sobre os conceitos e padrões de normalidade, concernentes ao modelo médico da deficiência, Diniz (2007) coloca que não há como caracterizar um corpo

com deficiência como anormal, pois a anormalidade é um julgamento estético e com valor moral. Considero importante salientar, em base de Diniz (2007), que a oposição à ideia de deficiência como anormal não significa ignorar, por exemplo, que um corpo com algum tipo de lesão medular necessita de recursos, tratamentos ou cuidados biomédicos, na busca de mais bem-estar e atenção ao corpo que, devido à sua condição biológica ou física, possa sentir dor ou desconforto.

Levando em consideração os movimentos em prol da inclusão citados, podemos perceber que a educação numa perspectiva inclusiva é recente em termos históricos. Embora tenha havido movimentos sociais e implantação de leis que garantissem os direitos das pessoas com deficiência, a mudança na prática não ocorre de um dia para o outro, tendo em vista que as crenças e valores que pautam as práticas são reproduzidos e transmitidos de geração em geração e que as mudanças acontecem de forma lenta e gradual.

Refletindo especificamente sobre o ambiente escolar e a atuação docente, é preciso compreender que a cultura escolar se constitui a partir dos modos de fazer e pensar dos professores, transmitidos de geração em geração e aprendidos pela experiência docente (Viñao, 2000). A cultura da escola, portanto, representa os valores, crenças, ideologias, símbolos, normas, condutas, rotinas, hábitos, produzidos, reproduzidos ou transformados no interior da escola por meio das práticas, relações e interpretações dos sujeitos envolvidos. Nesse processo de produção, reprodução ou transformação, devem ser consideradas as características culturais de cada professor, os seus saberes, os seus conhecimentos, referenciais e pressupostos, os valores que estão subjacentes e influenciam as suas práticas (Barroso,

2012; Gómez, 2001; Forquin, 1993; Viñao, 2000). Esses pressupostos é que podem gerar distintas maneiras de aplicar normativas e orientações legais, configurando a cultura específica de cada escola, cuja constituição está ligada à prática dos sujeitos que a compõem. Ou seja, a prática docente depende da interpretação das leis e da forma que serão aplicadas, principalmente nas relações entre os professores e estudantes (Valle; Connor, 2014). Por conseguinte, é possível inferir que essas relações podem também refletir nas relações dos estudantes entre si.

Retomando a reflexão sobre o fato ocorrido em minha infância, ficam algumas interrogações. Pergunto-me como foi a expectativa daquela menininha diante da espera de que alguém a acolhesse. Será que ela também se recorda daquele instante? Quais sentimentos e sensações surgiram naquele momento e em outros similares que, talvez, marcaram suas memórias e suas experiências futuras? Constató que a minha primeira infância e a dela aconteceram em meio a importantes movimentos sociais e mudanças legislativas em prol da inclusão social e escolar. O que isso veio a influenciar sua história pessoal futura? E, por último, uma questão bastante importante para reflexão: será que uma situação semelhante nos dias atuais teria o mesmo desfecho? As crianças de quatro ou cinco anos, ou de qualquer outra idade, hoje, convivem de forma mais natural com as diferenças e deficiências? Se sim, ou se não, por quê?

De estudante à professora

Saltando alguns anos à frente, já em 1996, como professora de uma turma de pré de uma escola privada de Educação Infantil, recebi meu primeiro aluno com deficiência: um garoto com paralisia cerebral. Pela

minha memória, poucas dessas *escolinhas* (como eram afetivamente denominadas e algumas ainda o são) atendiam prontamente essas crianças, considerando que a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 1994a), vigente na época, ainda propunha a “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Importante explicar que utilizo o termo atual “com deficiência” para referir-me ao meu aluno, embora no início da década de 1990 o termo mais utilizado era “portadores de necessidades especiais” e, mais para o final do século XX, “alunos com necessidades especiais” (Kassar; Rebelo, 2018). Conforme Sasaki (2003a), a expressão “portador de deficiência” remete à ideia de que a pessoa “porta (carrega, leva)” ou poderia deixar de “portar” a deficiência, cujo sentido não é possível aplicar a uma condição inata ou adquirida de deficiência, motivo pelo qual esse termo caiu em desuso. Sobre o termo atual, “com deficiência”, o mesmo autor o defende, pois argumenta que essa nomenclatura mostra a deficiência com dignidade, além de combater neologismos – que tentam diluir, camuflar ou diminuir a deficiência –, com o objetivo de defender a igualdade de direitos para essas pessoas. À época de seus estudos, o autor ressalta que esse termo foi conclamado também pelas próprias pessoas com deficiência, em movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, nos quais expressaram o desejo de assim serem chamadas. Este termo foi adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU, em 2006 (Brasil,

2008a), e também é apropriado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), comentadas mais adiante.

Esta explicação sobre os termos utilizados para designar as pessoas com deficiência é pertinente, tendo em vista que “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências” (Sasaki, 2003b, p. 160). No que diz respeito à cultura de determinada sociedade, segundo Nepomuceno, Assis e Carvalho-Freitas (2020), percebe-se a importância da linguagem, podendo-se dizer que, pela linguagem utilizada e pelos sentidos atribuídos a ela, verificam-se elementos paradigmáticos. Concomitantemente, de acordo com a explicação das autoras, a mudança de determinadas escolhas terminológicas pode contribuir com a quebra de paradigmas e resultar em transformação cultural, sob a premissa de que uma mudança terminológica representa uma mudança epistemológica.

Então, o ano em que recebi meu primeiro aluno com deficiência foi 1996: ano de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), cujo texto refere que um dos princípios do ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O texto dessa LDB apresenta a compreensão sobre a Educação Especial como a modalidade de educação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, sendo oferecida em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns do ensino regular. Vale esclarecer que o público das *escolinhas* pertence à faixa etária anterior a do público de matrícula obrigatória citada na lei. Na

época referida, a faixa etária das *escolinhas* contemplava do zero aos seis anos de idade. Com a implantação do Ensino Fundamental (EF) de nove *anos* (antes denominados como *série*), as crianças com seis anos completos até 31 de março deveriam ser matriculadas no primeiro ano do EF, num período de transição que se estenderia de 2006 até 2010, conforme Lei Federal nº 11.274 (Brasil, 2006). Atualmente, está em vigor a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), sendo obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade. Embora a LDB (Brasil, 1996) refira-se ao ensino obrigatório, os paradigmas da integração/inclusão extrapolam o limite das escolas regulares, influenciando e refletindo na totalidade do contexto escolar, social e cultural de cada época.

Nessa conjuntura, recordo-me que a coordenadora da *escolinha* anunciava o consentimento de matrículas de crianças com deficiência – hoje anúncio inconcebível –, mas para o contexto, aceitável, tendo em vista que a legislação vigente não preconizava esse ingresso, impondo barreiras por meio de condições, como indicado nos termos da PNEE (Brasil, 1994a) e que a LDB (Brasil, 1996), por mais que defendesse a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, recém estava sendo publicada. Além disso, anterior a esse período, essas crianças, em sua grande maioria, frequentavam as escolas especiais, conforme os dados apresentados anteriormente. Como resultado do anúncio receptivo, a escola matriculou, assim, o primeiro estudante com deficiência. Naquele período, eu estava cursando o Magistério, no Segundo Grau (hoje denominado Ensino Médio), do qual não guardo memórias significativas quanto ao tema referente à inclusão nas aulas. Portanto, eu não tinha conhecimento teórico sobre o assunto e nem experiência prática como professora recém in-

gressa na profissão e, no âmbito social, exceto o fato da infância, narrado anteriormente, eu não tinha contato com outras pessoas com deficiência. Por onde elas estariam?

Ainda assim, ciente do meu desconhecimento e inexperiência e mesmo que a idade do garoto não fosse equivalente à idade dos alunos da minha turminha, a minha coordenadora justificou que eu poderia atender melhor às necessidades do estudante. Diante da situação, eu poderia usar o velho clichê: “eu não estou preparada”. A frase caberia ao momento, não necessariamente por falta de preparo didático ou teórico, mas sim como uma autoproteção. Talvez pela falta de disposição, influenciada e incorporada social e culturalmente pelo contexto da época, além do receio perante o desconhecido, nos meus 17 anos de outrora. Será que realmente consegui transpor barreiras ao ser professora daquele garotinho?

Por que relatei esses dois momentos – o primeiro como estudante e o segundo como professora – vividos? Primeiramente, porque são meus convívios mais longínquos com a deficiência dos quais tenho lembrança. O segundo motivo para evocar esses dois momentos pretéritos é porque a minha professora do jardim de infância e a minha coordenadora apostaram em mim. Ademais, essas duas histórias me levam a crer que a Educação Inclusiva, mais do que perpassar conhecimentos teóricos, práticos e legais, engloba fatores humanos, atitudinais e culturais. Aliás, reitero, tendo em vista as colocações de Mantoan (2015) sobre o rompimento de paradigmas e transformação do pensamento. Em nível pessoal, a autora diz que é necessária articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que entram em conflito nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. E que, em nível institucional, é

preciso haver a extinção das categorizações e das oposições excludentes (iguais *versus* diferentes, normais *versus* com deficiência). O preponderante, segundo a autora, é mudar a perspectiva educacional, ampliando o pensamento da inclusão para todos os estudantes. A deficiência, por essa lógica, deixa de ser o único foco da inclusão. Assim, a deficiência é colocada lado a lado das diversas variáveis da constituição das diferentes identidades – gênero, raça/etnia, classe, orientação sexual, região, religião – que, de forma interseccional, podem potencializar a exclusão e a discriminação (Mello; Nuernberg, 2012; Gesser; Block; Mello, 2020).

Sobretudo, para pensar na ruptura de pensamento de forma efetiva, remeto-me ao pensamento de Morin (2003, p. 19): “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Interligadas e interdependentes, as duas reformas suscitam a atuação de todos os envolvidos nas diferentes esferas da educação. Cabe a nós reconhecermos qual o nosso papel nesse contexto.

A escolha pelo AEE

Trabalhar na Sala de Recursos não foi uma decisão isolada. A minha trajetória como docente desde que ingressei na RME de Caxias do Sul/RS foi me conduzindo a essa escolha consciente. Após a minha primeira experiência como professora de um estudante com deficiência, a convivência com a diversidade, natural da condição humana, dentre elas a deficiência, teve outros marcos significativos ao longo da minha carreira. Atuei como professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II durante a primeira década dos anos 2000. Receber crianças ou adolescentes com defi-

ciência em minhas turmas, nesse período, era sempre um novo desafio, considerando que, tanto na formação de Magistério quanto na Licenciatura em Letras, não havia menção sobre o ensino para esses estudantes.

Mais adiante, nos anos de 2010 a 2014, exercendo a função de coordenadora pedagógica, ampliei o olhar para os demais espaços da escola e depus singular interesse na Sala de Recursos. Esse interesse levou-me à especialização na Educação Especial, chegando, hoje, a nove anos atuando como professora do AEE, o que me ressignificou como profissional, adicionando um olhar diferenciado ao de outrora.

A busca pela especialização ocorreu logo depois do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2003, do qual Caxias do Sul fez parte. Como participante, cabia ao município a principal responsabilidade de implementar a política da Educação Inclusiva. Esse Programa teve a finalidade de constituir um sistema educacional nacional inclusivo, por meio da participação dos gestores municipais e estaduais e de ações de formação de professores, a fim de garantir o direito de acesso de todos à escolaridade com a oferta do AEE e a disponibilização de acessibilidade. Para atingir esse fim, o Programa compreendia a estruturação do AEE, com vistas à garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, propiciando a efetiva inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino (Santos, 2017).

Também nesse mesmo período, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborada pela ONU (Brasil, 2008a), representando um passo importante para mudar algumas concepções, informando que as pessoas com deficiência são as que têm impe-

dimentos de longo prazo – de natureza física, mental, intelectual ou sensorial –, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Os termos dessa Convenção estão concernentes com a mudança de pensamento sobre a deficiência, deixando de lado a visão médica da deficiência, passando a ter uma visão social, pela qual, conforme Diniz (2007), é possível reconhecer que sistemas sociais opressivos levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

Um dos marcos mais importantes deste período foi a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (Brasil, 2008b), cujo objetivo é o

[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Conforme a PNEE (Brasil, 2008b), a Educação Especial na perspectiva inclusiva deve acontecer de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes. É aí que entra o papel do AEE, que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b). Esta PNNE seria substituída pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Entretanto, essa política foi suspensa após 60 dias da data de sua publicação, sendo

julgada como inconstitucional por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021). A partir dessa suspensão, a PNNE de 2008 permanece como o documento norteador da Educação Especial.

No mesmo ano em que iniciava a minha atuação no AEE, foi implantada a LBI (Brasil, 2015), que representou um grande avanço para a inclusão das pessoas com deficiência. A LBI converge com a definição da deficiência proposta na Convenção sobre a Pessoa com Deficiência (Brasil, 2008a), citada anteriormente, e propõe a avaliação da deficiência sob uma visão biopsicossocial. Esse modelo de avaliação considera: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (Brasil, 2015). A LBI cita, ainda, as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas) que impedem que haja a igualdade de condições para as pessoas com deficiência. Assim, essa lei sinaliza a demanda de adaptações razoáveis, ou seja, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015). Por outro viés, o modelo biopsicossocial, citado na LBI e proposto no documento Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – CIF pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) é criticado por Barnes (apud Diniz, 2013), pois ainda coloca as questões biológicas antes das sociais. O soció-

logo enfatiza que essas questões devem ser avaliadas em conjunto.

A partir das mudanças apresentadas, posso reforçar que o interesse pelo AEE e pela Sala de Recursos não surgiu de forma isolada, mas sim foi sendo instigado por esse novo contexto, no qual a inclusão passava a ter mais foco nas discussões sobre a educação nas diferentes esferas, sociais, governamentais e educacionais. Como resultado desses debates, movimentos e mudanças, o percentual de alunos com deficiência, de 4 a 17 anos, incluídos em classes comuns foi crescendo nos últimos anos, chegando a 93,5% em 2021, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2022).

No entanto, não é suficiente aumentar o percentual de matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns. Mais importante é reconhecer que a desigualdade se manifesta por meio de uma sociedade e de um modelo de escola que ainda não são constituídos de maneira sensível para acolher a diversidade humana. À vista disso, remete-se à perspectiva social da deficiência, pela qual as desigualdades e prejuízos sofridos pelas pessoas com deficiência são percebidos como resultado da organização da sociedade, na qual os direitos dessa minoria são violados (Gaudenzi; Ortega, 2016).

É fundamental que o raciocínio dos modelos de pensamento em relação à deficiência – médico e social – sejam trazidos para o âmbito educacional. Com isso, importante destacar, conforme Bisol, Pegorini e Valentini (2017), que o sistema escolar nasceu com a ideia de formação de indivíduos úteis, hábeis para participar de uma sociedade pautada por padrões estabelecidos. Dessa maneira, segundo as autoras, o modelo médico ainda tem presença marcante nos espaços e discursos

escolares em relação aos estudantes com deficiência, focando nas causas biológicas e características individuais da deficiência e preterindo as reflexões sobre questões pedagógicas. Sendo assim, foi pela perspectiva do modelo social que se iniciou o movimento em prol de uma Educação Inclusiva, qualificando como intolerável qualquer tipo de exclusão ou segregação sistemática; além disso, o modelo social possibilita que a sociedade e a escola reflitam sobre as barreiras que elas mesmas impõem para as pessoas com deficiência, tornando possível mudanças de ação e transposição dessas barreiras (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Em consonância, Lima, Braun e Vasques (2021) comentam que a leitura atual da deficiência permanece majoritariamente pautada no modelo médico, desvinculando a deficiência das questões estruturais e buscando a produção de fármacos e protocolos padronizados de intervenção, a partir de diagnósticos médicos. Em contrapartida, reconhecem as significativas conquistas das políticas educacionais inclusivas, dentre elas, o aumento das matrículas de crianças com deficiência e o tempo de permanência desses estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Em meio a tantos questionamentos e como professora do AEE, pesquisar sobre o tema da inclusão escolar tornou-se um desejo natural e relevante diante de outras informações com as quais me deparava durante o percurso do Mestrado. Por exemplo, o cenário apontado pelo Censo Demográfico de 2010, no qual 6,7% da população do país – o que corresponde a 12,5 milhões de brasileiros – são considerados como pessoas com deficiência, por apresentarem grande ou total dificuldade motora ou de locomoção, dificuldade para enxergar ou ouvir, além das pessoas com deficiência intelectual. Se

levarmos em conta o número de pessoas que se autodeclararam com algum grau de dificuldade nas habilidades acima, esse número aumenta para 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população (Brasil, s.d.).

Ressalto que os dados citados acima referem-se ao Censo Demográfico de 2010, que não contabilizou o número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois este somente passou a se enquadrar como deficiência a partir da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012). O Censo que era previsto para o ano de 2020 (mas que não ocorreu devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19) foi realizado no ano de 2022. O resultado divulgado no mês de junho de 2023 apresenta a estimativa de que o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, considerando a população com idade igual ou superior a dois anos, o que representa 8,9% de toda a população brasileira a partir de dois anos de idade (Carta Capital, 2023). Outro dado a levar em conta é o do Center for Disease Control and Prevention – CDC, publicado em 02 de dezembro de 2021, que aponta uma prevalência de 1 a cada 44 crianças com TEA e indica o aumento gradativo desse diagnóstico. O relatório do CDC é utilizado como referência no Brasil, pois não há pesquisas concretas sobre a prevalência do TEA na população em nosso país (Bertaglia, 2022).

Além do percentual significativo da população que apresenta algum tipo de deficiência, a história de exclusão e segregação experienciada pelas pessoas com deficiência foi outro fator que tornou relevante a pesquisa do Mestrado. Sobretudo, diante do número de matrículas que aumenta a cada ano, tornou-se importante, no papel de professora, refletir sobre como ocorre efetivamente a inclusão dos estudantes com deficiência nos dias atuais. Diante disso, ao reconhecer a discrimi-

nação ainda presente contra as pessoas com deficiência na sociedade, recentemente denominada como capacitismo, voltar o olhar para o ambiente escolar nesse sentido também foi fundamental.

Por mais que a discriminação contra as pessoas com deficiência seja histórica, ainda não havia um termo que a nomeasse de forma específica. Na literatura internacional, o conceito de capacitismo tem sido amplamente abordado desde o início dos anos 2000 (Gesser; Block; Mello, 2020). No Brasil, como demanda política, o capacitismo aparece pela primeira vez em dezembro de 2011, durante a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – II CNPLGBT (Mello; Fernandes; Grossi, 2013). Como categoria analítica, no país, o capacitismo –traduzido do termo “*ableism*” –, aparece pela primeira vez em 2013, no trabalho supracitado de Mello, Fernandes e Grossi (Mello, 2019). O capacitismo se evidencia como uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função de ideais de corponormatividade relacionados à funcionalidade e à beleza e, além disso, generaliza as pessoas com deficiência como incapazes em todas as esferas de sua vida: pessoal, profissional, social, sexual (Mello, 2016). É como se, segundo a autora, fosse ignorado o fato de que pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades que não estão agregadas à sua incapacidade biológica de não ouvir, de não enxergar, de não andar ou de não exercer de forma plena todas as suas faculdades mentais ou intelectuais. Conforme Mello (2014, p. 95),

Essa postura [preconceituosa] advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência são *capazes*

de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.

Sobre a ideia do capacitismo, Marchesan e Carpenedo (2021, p. 53) comentam a origem histórica e social dessa discriminação:

Enxergar a pessoa com deficiência com base em uma perspectiva pré-concebida, limitante por natureza, provém de uma constituição sócio-histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a ser disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente.

Pensando no ambiente escolar, em termos históricos, no início do século XIX, com a necessidade de organização das classes escolares e sistemas de ensino, planejavam-se classes mais homogêneas (Ariès, 1981). Ou seja, estudantes que não correspondessem aos padrões considerados normais e não demonstrassem capacidades funcionais não eram incluídos nessas classes. Lembro que, na época do Magistério, quase 200 anos depois do início da organização das classes escolares, falava-se em caracterizar as turmas no diagnóstico inicial, podendo ser classificadas como heterogêneas ou mais homogêneas. Muitas turmas, ao final do século XX e início do século XXI, ainda eram montadas pensando em manter essa homogeneidade, com o propósito de que os estudantes estivessem em níveis de aprendizagens parecidos entre si dentro da mesma turma. Hoje, pergunto se nossas expectativas como professores, de maneira geral, não estão ainda pautadas conforme o currículo padrão considerado normal e baseadas em preceitos capacitistas. E essas expectativas, consequen-

temente, não impedem que as diferentes possibilidades de aprendizagens dos estudantes com deficiência sejam também valorizadas?

Em oposição a essa configuração de ensino padrão, exponho a ideia de Becker e Anselmo (2020), quando apontam que a ênfase da Educação Inclusiva é na garantia do direito de aprender e nas potencialidades de cada estudante, e não em suas deficiências ou dificuldades. Outrossim, a Educação Inclusiva deve promover um espaço de respeito e acolhimento a essas diferenças, não valorizando apenas os padrões de aprendizagens e as capacidades funcionais. Essas questões vão ao encontro de um dos desafios que encontro como professora do AEE: buscar alternativas para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, de forma que isso contribua com que essa aprendizagem seja significativa para o estudante e para o contexto escolar.

A fim de que essa mudança de pensamento seja viável, é importante refletir sobre uma transformação cultural:

Os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias [*sic*], tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância (Gómez, 2001, p. 77).

Reconhecer a diversidade é fundamental para que possamos, como professores, valorizar as diferentes aprendizagens e as diferentes formas de aprender. Sem essa mudança de perspectiva, torna-se difícil aceitar e compreender que nem todas as aprendizagens corresponderão àquele ideal de aprendizagem que construímos ao longo do tempo, influenciados que somos pela cultura escolar.

Mantoan (2012, p. 9) contribui com seu posicionamento, que vem ao encontro das questões levantadas:

Cada vez mais percebemos que temos de aprender de novo a pensar sobre a inclusão e a rever nossas práticas educativas, ainda que para isso seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem.

Sobretudo, são necessários movimentos, no contexto externo e interno das escolas, que possibilitem que as mudanças se efetivem. Nesse entremeio, evidencio o papel essencial da ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos com a educação – sujeitos que constituem suas práticas influenciados pela cultura da escola onde atuam; entretanto, que também têm a possibilidade, a partir de seu conhecimento, reflexão e ação, de influenciarem esse contexto, mesmo que com pequenos movimentos, pois estes podem resultar em transformações em longo prazo.

Considerações finais

Situar os fatos que marcaram a história da educação, desde os primeiros movimentos em prol da escolarização e inclusão escolar de estudantes com deficiência até os dias atuais possibilitou compreender melhor a minha trajetória como docente durante esse período. Entender as mudanças que foram ocorrendo na sociedade e nas escolas tornou possível também compreender as mudanças que foram acontecendo na minha percepção sobre a inclusão escolar e sobre a própria deficiência.

A partir das reflexões expostas neste capítulo, é possível perceber que os movimentos e mudanças dos contextos cultural e subjetivo que acontecem de forma enredada sugerem que uma Educação Inclusiva não

é um processo pronto, mas sim em desenvolvimento, como um processo cultural constante de movimento e transformação. Desse processo, notam-se mudanças significativas nas últimas décadas, como o aumento de matrícula e permanência dos estudantes nas escolas regulares, como também a oferta e propostas do AEE, que favorecem a escolarização e inclusão escolar de crianças com deficiência. Em contrapartida, algumas questões levantadas indicam a necessidade de novas mudanças. Nesse ponto, sobressaem a permanência da visão médica da deficiência no ambiente escolar, os conceitos de normalidade e as ideias capacitistas que ainda influenciam as práticas pedagógicas.

Após recordar algumas experiências vividas por mim, contextualizadas e entremeadas por marcos históricos no que diz respeito à inclusão escolar, concluo que a atuação de todos os sujeitos envolvidos com a educação, não somente dos professores, tem fator central nesse movimento em direção a uma educação mais inclusiva. Isto porque há barreiras que vão além dos limites e possibilidades da escola, como as físicas, arquitetônicas, tecnológicas, de comunicação, dentre outras, que dependem de fatores externos e da ação de outros segmentos da sociedade para serem transpostas.

Por último, vale lembrar que constituímos nossa identidade por meio da cultura, e podemos também contribuir com as mudanças culturais. No que diz respeito aos paradigmas da normalidade, a mudança de pensamento em relação à diversidade humana rompe com esse estigma. Nesse sentido, é possível compreender que não há a possibilidade de encontrarmos a homogeneidade entre nossos alunos, pois a diversidade faz parte da condição humana. Essa compreensão contribui com a mudança da prática pedagógica, não

somente da nossa, mas torna-se uma possibilidade de contribuir com a mudança do nosso entorno. Essa quebra de paradigma é uma crítica a uma realidade social ainda existente – a da discriminação contra as pessoas com deficiência e as consequentes práticas capacitistas. Reconhecer essa realidade e assumir diante dela uma posição crítica e reflexiva possibilita a nossa consciente mudança subjetiva e contribui, gradativamente, para a transformação cultural.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar**, São Paulo, v. 1, p. 181-199, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 90-108, jan./abr. 2020.

BERTAGLIA, Bárbara. Uma a cada 44 crianças é autista, segundo CDC. **Autismo e Realidade**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2021**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 65, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei Berenice Piana. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 250, 28 dez. 2012.

BRASIL. Pessoas com deficiência. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, [201-]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 131, 10 de julho de 2008a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 27, 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 1994b.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 de outubro de 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

CÉSAR, Caio. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, indica o IBGE. **Carta Capital**, 07 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-tem-186-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia-indica-o-ibge/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n.2, p. 3061-3070, out. 2016.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pâmela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kemperfer; LOPES, Paula Helena. (Orgs.). **Estudos da deficiência**:

anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36,

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 51-68, 2018.

LIMA, André Luís de Souza; BRAUN, Sônia Maria Antônia Holdorf; VASQUES, Carla Karnoppi. Normocentrismo tem remédio?: Considerações anticapacitistas na escola. *In*: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (Orgs.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: O que a educação tem com isso? Porto Alegre: Rede UNIDA, 2021. p. 39-52.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. Politizar a deficiência, aleijar o *queer*: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In*: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (Orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-141.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Anahí G.; FERNANDES, Felipe B. M.; GROSSI, Miriam P. Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da

teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 15, n. 1, jan./jul. 2013.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MONÇÃO, Vinicius. Debates sobre Jardins de Infância no Congresso de Instrução (Rio de Janeiro, 1883). **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 43-68, jan./abr. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro; DE ASSIS, Raquel Martins; CARVALHO-FREITAS Maria Nivalda de. Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-27, 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, vol. 1, p. 23-58, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Comissão Nacional. Relatório de Atividades. Brasil, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2003.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

ROCHA da, Luiz Renato Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais**

de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 8-11, 2003a.

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência**. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2003b. p. 160-165.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

VALLE, Jan. W; CONNOR, David. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 23, maio/ago. 2003.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25, 2000.

Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Finais do Ensino Fundamental: levantamento das teses e dissertações brasileiras⁷

*Tatiane Marta Loch
Carla Beatris Valentini*

Introdução

Este capítulo está vinculado à pesquisa que investiga como ocorre o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns do Ensino Fundamental, Anos Finais, de duas escolas da Rede Municipal de Nova Prata/RS, na perspectiva do educador da sala comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse recorte, é trazido para a discussão o levantamento de teses e dissertações brasileiras realizado como parte do processo investigativo, com vistas a verificar algumas contribuições dos estudos anteriores bem como as possíveis lacunas nos temas abordados. Além disso, a partir da organização e análise dessas contribuições pretende-se trazer para a discussão os desafios da escolarização dos estudantes com TEA e ao mesmo tempo inspirar práticas educacionais.

A temática da inclusão escolar é recorrente em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas

⁷ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental: a escuta dos educadores”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

décadas. Ropoli *et al.* (2010, p. 6) aponta que, no Brasil, o decênio de 1990 foi o marco temporal que deu início a muitas reformas na área educacional. Nesse contexto, a Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo, passando a garantir a escolarização de alunos com deficiência e transtornos na escola comum, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nesse sentido, sob a perspectiva da inclusão, garante-se o atendimento dos estudantes da Educação Especial, não mais em espaços segregados, mas na escola comum e com apoio educacional especializado. Em 2012, ocorreu a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). E, no recorte local desta pesquisa, em 2020, o município de Nova Prata/RS estabeleceu sua Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Nova Prata, 2020). Estes documentos legais asseguram à pessoa com TEA o diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem igualdade de oportunidades.

Conceituando o TEA

O termo “autismo” é de origem grega; *autos* significa “de si mesmo”, ou seja, alguém que está voltado para si mesmo. Foi introduzido em 1906 pelo psiquiatra Plouller para descrever sinais de isolamento em alguns casos clínicos. O estudo bibliográfico de Cadore e Albrecht (2022, p.3) sinaliza que o termo “autismo” foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler

para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos.

As autoras sistematizam uma linha do tempo com marcos históricos das pesquisas sobre a temática, iniciando em 1943 com a publicação da obra de Leo Kanner, *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, descrevendo 11 casos de crianças com um isolamento extremo com a expressão “autismo infantil precoce” (Cadoni; Albrecht, 2022).

Ao longo do tempo, outras referências importantes na temática foram surgindo. Nas décadas de 1950 e 1960, a crença mais comum era a de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes, a hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner. Nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais (Cadoni; Albrecht, 2022).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos, e 4) início antes dos 30 meses de idade (Cadoni; Albrecht, 2022).

Nos anos de 1980, a definição de Michael Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a elaboração do *DSM-3* (sigla em inglês para *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*). Nessa edição, o autismo é reconhecido como

uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Esse termo reflete que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas (Cadoni; Albrecht, 2022).

Em 2014 foi publicado um estudo (Sandin *et al.*, 2014) sobre as causas do autismo, revelando que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. O achado investigativo contrariou estimativas anteriores, que atribuíam à genética de 80% a 90% do risco do desenvolvimento do autismo. Foram acompanhados mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.

A partir deste mesmo ano, a Associação de Psiquiatria Americana (APA), por meio do *Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais (DSM-5)*, sinalizou mudanças quanto ao diagnóstico, introduzindo a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA). A *DSM-5* passa a abrigar todas as subcategorias do autismo sob um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade e doenças associadas, chamadas de comorbidades (APA, 2014).

Outro marco fundamental é a instituição, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, para chamar atenção para a importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta milhões de pessoas no mundo todo. A partir de 2018, o 2 de abril passou a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

A partir do levantamento conceitual realizado, Brilhante *et al.* (2021) apontam que o deslocamento do paradigma psicanalítico clássico iniciado por Leo Kanner e o avanço das neurociências culminou na emergência de múltiplos modelos de interpretação do TEA e, nesse contexto, emerge o movimento da neurodiversidade. Esse paradigma reconhece o TEA como uma deficiência, embora também o considere uma condição neurodiversa. Nesse sentido, a neurodiversidade tem como pressuposto chave que todas as formas de diversidade neurológica devem ser respeitadas.

Assim, em termos conceituais, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição classificada no *Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais* como pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2014). As características essenciais contemplam déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que demandam atenção especializada e multidisciplinar, como neurológica, fonoaudiológica, psicológica e pedagógica, entre outras, que variam para cada caso, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

Escolarização de estudantes com TEA

Em escola comum, conforme orienta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), alunos com TEA são atendidos por profissionais habilitados, no contraturno escolar, no Atendimento Educacional Especializado, o qual se constitui como um serviço pedagógico que visa dar apoio à sala de aula comum. Os educadores da sala de AEE desenvolvem meios para efetivar o processo de aprendizagem através de ativida-

des complementares ou suplementares aos conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula regular.

Sobre o AEE, é possível encontrar na legislação referências sobre adaptações curriculares nos casos de altas habilidades/superdotação e nas deficiências sensoriais, descrevendo serviços e recursos específicos para este alunado (Brasil, 2008). Schmidt, Finatto e Ferreira (2022, p. 5) alertam para o fato de que, no que diz respeito ao TEA, na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) não é citada nenhuma metodologia específica, revelando a necessidade de estudos e produção de conhecimento especificamente para esses estudantes, pois, com o avanço da escolarização, intensificam-se os desafios, como as adaptações por componentes curriculares, interação com vários professores e a entrada na adolescência.

Pensar no TEA como um espectro sinaliza para a enorme gama de diferenças individuais entre esses estudantes. Na escola comum, essas diferenças podem ser evidenciadas e impactar nas práticas pedagógicas. Schmidt (2013, p. 19) caracteriza como “desafio atual” a escolarização de alunos com TEA no ensino comum como forma de inclusão educacional e social.

Essas mudanças na escola envolvem a todos, gestores, equipe pedagógica, docentes e alunos. Schmidt (2013) orienta que, para oferecer qualidade nas experiências educacionais das pessoas com TEA, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a integração, por parte das escolas, daquele conhecimento que, anteriormente, era situado fora dela. Em outras palavras, formação docente continuada, com foco na integração dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas,

a fim de que estes sejam compartilhados na inclusão escolar.

No contexto de inclusão de estudantes com TEA no ensino comum, Schmidt (2013, p. 58) faz uma provocação: “Como então ensinar as crianças com autismo?”. Novamente, não há um único caminho possível, uma resposta singular. “Cada criança com autismo deve ser ensinada de um modo diferente” (Schmidt, 2013, p. 58). Em se tratando de um espectro tão abrangente, o pesquisador sinaliza como fundamental, primeiramente, identificar qual é o foco de interesse de cada estudante, em particular. Este pode ser um canal possível entre educador e educando, um ponto de partida (Schmidt, 2013).

Ainda segundo os apontamentos teóricos de Schmidt (2013), cada estudante com TEA só pode ser comparado consigo mesmo, para quantificarmos seus progressos. “Ainda assim, muito provavelmente tenhamos que verificar se os nossos meios de aferir os aprendizados são sensíveis o suficiente para avaliar os progressos dessas crianças” (Schmidt, 2013, p. 58).

Tendo em vista a abrangência do território brasileiro e sua vasta diversidade de contextos, fazer levantamentos locais possibilita conhecer um pouco sobre como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) vem sendo administrada em seus respectivos sistemas de ensino e, mais especificamente, no ambiente onde ela se efetiva na prática, ou seja, na escola.

Atentando à problemática da pesquisa, de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva, na revisão de pesquisas relacionadas à temática, foram encontrados poucos registros de estudos com foco para os alunos

com TEA nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo bibliográfico de Adurens e Vieira (2018) objetivou verificar a concepção dos professores sobre o ensino a alunos com TEA e constatou a escassez de pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista na área da Educação, principalmente no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior o que, segundo os autores, é preocupante, devido à alta demanda de conhecimento sobre o assunto no cenário atual. O diagnóstico de TEA está aumentando consideravelmente, consequentemente, o número de matrículas de estudantes com TEA na rede regular de ensino também aumenta, sendo necessários estudos que embasem a prática pedagógica com esses alunos.

O que dizem as teses e dissertações

Para conhecer os estudos que tratam da escolarização nos Anos Finais do Ensino Fundamental de estudantes com Transtorno do Espectro Autista foi feito um levantamento de produções já concluídas na área. Dessa forma, foi realizada uma busca na plataforma de base de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), visando identificar teses e dissertações que abordaram a temática da inclusão de estudantes com TEA em escola comum, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, publicadas no Brasil.

Utilizando os descritores *inclusão + transtorno do espectro autista + escola comum + Ensino Fundamental + anos finais* sem a aplicação dos filtros, na data de 06 de junho de 2022, o resultado encontrado foi um total de 346.374 teses e dissertações.

Selecionado o período de 2008 a 2022 e aplicando os filtros “Educação” nas opções de filtro na área

“Conhecimento, Avaliação e Concentração”, a pesquisa encontrou 149 resultados para *transtorno do espectro autista + escola comum/escola regular/Educação Inclusiva + Ensino Fundamental*. O número de contribuições acadêmicas já realizadas sobre o tema sinaliza que há propostas sendo desenvolvidas no campo da Educação com vistas à inclusão de estudantes com TEA em escola comum.

Pela análise dos títulos, em um primeiro momento, se observa que as pesquisas analisam, em sua grande maioria, as relações entre a inclusão de estudantes com TEA na sala de aula comum e em serviços de apoio, estratégias de mediação docente, práticas pedagógicas e estratégias metodológicas para ensino de leitura, escrita e Matemática para estudantes com TEA, elaboração de material didático e uso de ferramentas digitais para educação.

O critério de exclusão considerou as pesquisas que não tratavam dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do conjunto analisado. Foram selecionadas teses e dissertações que mantêm uma maior afinidade com o foco deste estudo, chegando a um resultado final de 22 pesquisas, sendo estas 17 dissertações e 5 teses.

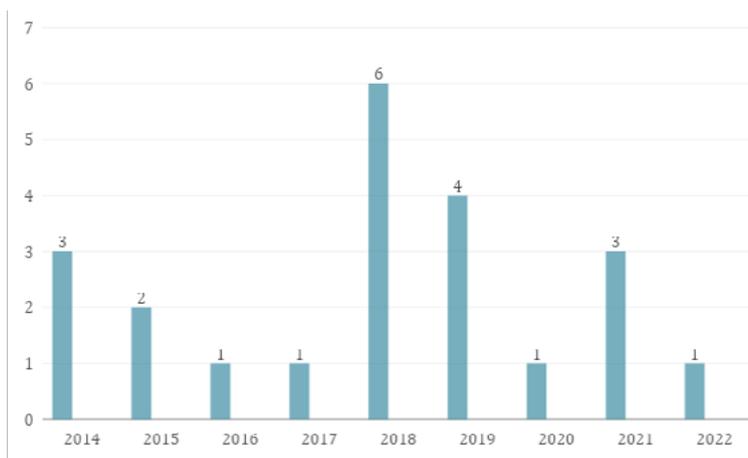
Para chegar a esse recorte, a partir das pesquisas relacionadas à temática, alguns critérios de seleção foram considerados. Em um primeiro momento, incluir no título ou no resumo as seguintes palavras-chave: *estudantes com TEA, anos finais do Ensino Fundamental, inclusão escolar, escola comum, currículo, práticas pedagógicas, trabalho docente*, analisadas de forma combinatória entre dois ou mais descritores.

Após a realização da síntese, observou-se um dado interessante: dos 22 estudos selecionados, pelo menos

em 16 deles os sujeitos das pesquisas são os docentes da sala de aula comum. Há quatro teses/dissertações, que envolveram, também, professores do Atendimento Educacional Especializado, a Coordenação Pedagógica e profissionais de apoio escolar, além da família do estudante com TEA. Duas pesquisas contemplaram a gestão escolar, através da participação do(a) diretor(a) e vice-diretor(a) nas entrevistas para coleta de dados.

Fazendo uma análise do ano de publicação das teses e dissertações tabuladas, percebe-se, conforme o gráfico a seguir, que 2018 foi o ano com maior número de publicações, correspondendo a quase 30% das 22 publicações selecionadas durante a revisão.

Figura 1 – Gráfico do ano de publicação das pesquisas



Fonte: A autora (2022).

Com base nos estudos publicados em 2018, não há dados que evidenciem o motivo do grande número de pesquisas publicadas nesse ano, mas estima-se tratar-se do crescente interesse acadêmico no debate acerca da escolarização e da Educação Inclusiva e seus processos a partir dos movimentos relativos à universalização do

acesso à escola, preconizados pela legislação educacional vigente no Brasil.

Do conjunto de pesquisas selecionadas durante a revisão, destacam-se as que possuem proximidade com a proposta de investigação desta pesquisa, ou seja, o processo de escolarização dos estudantes com TEA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as pesquisas analisadas servem de embasamento teórico e ponto de partida para a construção do desenho metodológico deste estudo.

Em sua tese, Dambros (2018) teve como ponto de partida a escolarização do autista, com ênfase nos elementos que compõem o trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de estudantes com TEA no município de Lins/SP. A pesquisa sinalizou que a inclusão de autistas ainda é uma realidade desafiadora para o professor, pois a presença desses alunos em sala provoca incertezas, receios e angústia, devido às restrições e às condições dos alunos. Outro achado investigativo interessante da pesquisa diz respeito ao fator comportamental do espectro, apontado pelos professores entrevistados como uma dificuldade latente de escolarização. Como não existe um único transtorno dentro do espectro, a variabilidade comportamental é marcante (Dambros, 2018).

Novôa (2018), em sua dissertação, apresentou uma proposta de formação docente continuada com foco no estudante com TEA, utilizando como ferramenta de interação entre os participantes o ambiente virtual de aprendizagem, a partir das reflexões e necessidades docentes para o uso das tecnologias de informação e comunicação na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado como modalidade de ensino da Educação Especial. A pesquisa evidenciou a neces-

sidade da formação continuada contextualizada para subsidiar o trabalho pedagógico, com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A dissertação de Frade (2018, p. 88) deflagrou que “a inclusão escolar de crianças com TEA, no Ensino Fundamental I em escola pública, em São Paulo, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, tendo em vista a precária formação docente para a temática em questão”. O estudo de caso realizado sugeriu que os professores precisam, primeiramente, ter um repertório teórico sobre o TEA para, então, pensar e planejar estratégias para que o ensino e a aprendizagem ocorram, além de subsidiar o docente a estabelecer quais serão os objetivos em cada atividade proposta.

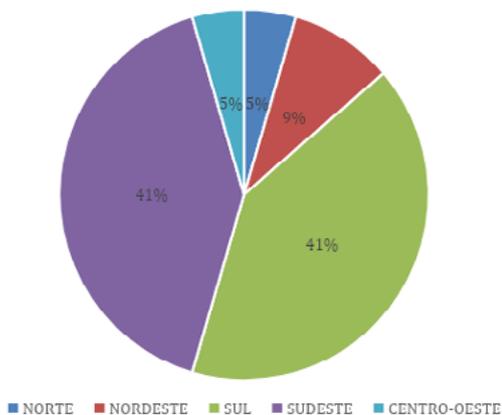
A pesquisa de campo no ambiente escolar, desenvolvida na tese de Barbosa (2018, p. 2012), indicou que “os processos de escolarização para estudantes com TEA no *lócus* da pesquisa acontecia de forma incipiente”. Ao adentrar na escola para observar o processo de escolarização de estudante com TEA, a pesquisadora deparou-se com uma realidade para além desse estudante, uma vez que a escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeras dificuldades para atender a diversidade de estudantes. Da investigação aponta-se um dado importante, pois a professora de sala de aula e a profissional de apoio escolar desconheciam as particularidades do estudante com TEA bem como sobre a atuação própria frente ao processo de escolarização desse estudante. Entre as profissionais que, cotidianamente, conviviam na mesma sala de aula, não havia diálogo sobre o estudante. A falta de comunicação permeava também os profissionais da gestão escolar que não sabiam o que se passava na sala de aula, na SRM e no serviço de acompanhamento especializado para o estudante com TEA.

A tese de Bittencourt (2018) analisou as vivências de pessoas adultas com TEA com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar aspectos que potencializaram e/ou as fragilizaram em seu desenvolvimento e participação social. Os sujeitos da pesquisa, seis adultos com TEA, nascidos entre 1981 e 1987, narram as fragilidades do espaço escolar como entrave para sua escolarização, especialmente no que compete à recusa e/ou dificuldade na matrícula, empecilhos interpostos às suas famílias para desistirem da inserção na escola comum, e as dificuldades dos professores quanto à elaboração de estratégias pedagógicas. O estudo indicou a necessidade de a escola preparar-se para receber estudantes com demandas diversas, considerando o papel dos espaços educativos no desenvolvimento dos indivíduos.

Sob outro critério de análise, na seleção das referências e revisão, as 22 teses e dissertações selecionadas, por se aproximarem com a temática deste estudo, estão vinculadas a uma diversidade de instituições, filiando-se aos programas de pós-graduação de 18 universidades brasileiras.

Quanto à localização, por regiões do Brasil, das instituições de Ensino Superior às quais são vinculadas as pesquisas selecionadas, percebe-se uma equivalência no quantitativo de estudos em universidades das regiões Sudeste e Sul do país, conforme ilustra o gráfico da Figura 2. Na região Sul, as instituições de Ensino Superior com maior número de estudos são a Universidade Federal de Santa Maria, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual de Maringá. Na região Sudeste, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de São Carlos.

Figura 2 – Gráfico da localização, por região brasileira, das universidades às quais as pesquisas estão vinculadas.



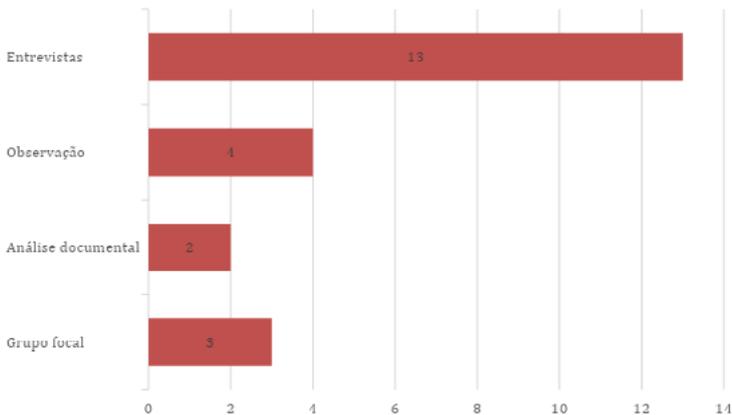
Fonte: A autora (2022).

Nos resumos das 22 pesquisas selecionadas, fez-se um mapeamento da metodologia. O primeiro passo foi identificar a abordagem das pesquisas e constatar que todas constituem estudos qualitativos. Além disso, de acordo com as informações obtidas a partir da análise dos resumos, foi possível fazer um levantamento do delineamento da pesquisa e de instrumentos e técnicas de coleta de dados. Nos resumos, foram mencionados os seguintes delineamentos: estudo de caso, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação e análise histórico-cultural. O estudo de caso apareceu com maior frequência. Também foram analisadas as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados, obedecendo ao critério de que essa informação estivesse explícita nos resumos. No gráfico a seguir (Figura 3), é possível identificá-las.

De acordo com o gráfico, as técnicas e instrumentos de coleta de dados mais utilizados, em ordem decres-

cente, foram as entrevistas, o levantamento e análise documental, a observação e o grupo focal.

Figura 3 – Gráfico das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas



Fonte: A autora (2022).

Desse conjunto de pesquisas selecionadas durante a revisão, destacam-se as dissertações de Oliveira (2015), Niles (2018) e Alves (2022), que possuem uma proximidade ainda maior com a proposta desta pesquisa, ou seja, uma análise de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, nas classes comuns dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos estudos, apresento a dissertação de Oliveira (2015), que priorizou o conhecimento das representações sociais dos professores acerca dos seus estudantes com TEA incluídos no ensino comum em escolas públicas municipais de Lages/SC. O estudo permitiu acessar depoimentos de professores regentes e, segundo professores que atuam com estudantes TEA incluídos no ensino comum, foi possível atribuir um olhar compreensivo a partir das entrevistas com esses

profissionais. Como avanços ou conquistas no processo de inclusão dos estudantes com TEA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, emergiram os resultados de aumento da socialização, interação social, diversidade de brincadeiras e minimização de comportamentos desadaptativos (Oliveira, 2015).

Em suma, o estudo da dissertação mostrou também, em grande parte dos professores, o desconhecimento científico do TEA, pois as falas se centralizavam mais em conhecimentos empíricos que dificultavam as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desses estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em especial, a família.

A dissertação de Niles (2018) objetivou compreender quais são as condições concretas oferecidas pela escola comum, a fim de promover o acesso ao conhecimento escolar de um estudante com TEA matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental em sala de aula comum. Para isso, analisou as possibilidades que uma escola da rede privada oferece, observando estrutura e equipe pedagógica e focalizando nas intervenções entre a pesquisadora e o estudante com TEA. Como procedimentos, a pesquisadora realizou observações de práticas pedagógicas durante as aulas de Matemática e de Língua Portuguesa, intervenções com o estudante durante as aulas e entrevistas semiestruturadas com as professoras dos componentes curriculares e com a psicóloga responsável pela organização da inclusão escolar da instituição. A coleta e análise de dados apontou que os professores e colegas possuem uma imagem estigmatizada do aluno que, provavelmente, foi sendo construída em função do modo como historicamente indivíduos diagnosticados com alguma deficiência são alijados do convívio social e compreendidos como su-

jeitos com poucas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No contexto escolar, esse modo de olhar para o aluno faz com que professores e colegas, algumas vezes, o excluam das atividades. As análises indicam também que, mesmo a escola buscando alguns meios para incluir o estudante com TEA, tais como ter a presença de um tutor durante as aulas e fazer algumas flexibilizações curriculares e avaliativas, percebe-se que o processo de escolarização apresenta entraves. Dentre eles está a valorização das características relacionadas às questões orgânicas e de comportamento, o que interfere no desenvolvimento e na aprendizagem que o aluno poderia ter.

A dissertação de Alves (2022) problematiza a escassez de pesquisas sobre o TEA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo o autor, ao se pesquisar sobre as estratégias pedagógicas no ensino do estudante com TEA, encontram-se inúmeros estudos referentes à etapa da alfabetização, mas, com o aumento do número de matrículas de alunos com TEA na rede regular de ensino, também são necessários estudos que embasem a prática pedagógica com esses alunos (Alves, 2022, p.20). A pesquisa objetivou identificar características do TEA que possam interferir nas atividades de interpretação de texto e desenvolver um produto educacional que facilite a compreensão e a interpretação de textos por parte desses alunos. A pesquisa sinalizou que, muitas vezes, os estudantes com TEA ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental com defasagem na aprendizagem devido ao fato de não serem atendidos com estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. O autor considera que o estudante com TEA pode chegar ao final da etapa do Ensino Fundamental com dificuldades que poderiam ser minimizadas se houvesse

uma intervenção adequada. Dessa forma, a consequência da dificuldade no processo de aprendizagem pode ser também em decorrência das barreiras no ensino (Alves, 2022, p. 32).

Considerações finais

Do conjunto de estudos, cabem observações importantes que embasaram o desenvolvimento da pesquisa. Das 22 teses/dissertações selecionadas, a maioria das pesquisas teve como sujeitos alunos e/ou professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem ao início da escolarização, processo de adaptação ao ambiente escolar, o fechamento do diagnóstico clínico para TEA e os desafios da inclusão. Essa constatação suscita um questionamento, que pode ser ampliado ao longo da pesquisa: o estudante com TEA está tendo acesso aos níveis de ensino mais elevados? Ou, de fato, as pesquisas é que estão se restringindo aos níveis iniciais da Educação Básica?

Além disso, os estudos sugerem aprofundamentos, que evidenciam caminhos possíveis para pesquisas, especialmente no que tange ao aprofundamento das práticas pedagógicas (Ramos, 2014; Cardozo, 2021; Mourão Junior, 2021), estratégias metodológicas para estudantes com TEA (Camargo, 2020), formação docente para a escola inclusiva (Frade, 2018) e a escuta dos professores da sala comum e do AEE (Oliveira, 2018).

Esse levantamento permitiu uma aproximação com as pesquisas produzidas na área da Educação Especial e mostrou, também, possibilidades de ampliar esses estudos considerando outras realidades, principalmente em relação às práticas pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental para alunos com TEA. Os achados

investigativos apontam que pensar na inclusão de alunos com TEA implica considerar as singularidades das aprendizagens, atingindo a diversidade de demandas dos alunos na sala de aula comum dos Anos Finais. As abordagens teóricas levantadas neste estudo indicam a importância de considerar as pluralidades nos processos de aprendizagem.

Referências

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007. Acesso em: 15 maio 2022.

ALVES, Janaína Gonçalves de Souza. **Transtorno do Espectro Autista**: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

BARBOSA, M. O. **Transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BITTENCOURT, I. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRILHANTE, Aline; FILGUEIRA, Leila; LOPES, Samuel *et al.* “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 26, n. 2, p. 417-423, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CLJhwP677n6865nSVZW78hf/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CADORI, Solange. **Autismo e escola: desafios da inclusão no ensino regular.** Orientadora: Ana Rosa Massolin Albrecht. 2022. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário Internacional Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/897/Autismo%20e%20escola%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o%20no%20ensino%20regular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CAMARGO, E. D. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental.** 2020. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CARDOZO, P. **A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DAMBROS, Aline Roberta. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo.** 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MOURÃO JÚNIOR, O. S. P. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro**

Autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

NILES, Fernanda Osório Mendina. **A inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista:** condições concretas no contexto da escola privada. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

NOVA PRATA. **Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** – TEA. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-prata/lei-ordinaria/2020/1053/10524/lei-ordinaria-n-10524-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jun. 2022.

NOVÔA, Jessica. **O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial:** um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, Vivian de Fátima. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC.** 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

RAMOS, F. S. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS:** um olhar sobre as práticas pedagógicas. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ROPOLI, E.; MANTOAN, M.; SANTOS, M. T. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANDIN, S.; LICHTENSTEIN, P.; KUJA-HALKOLA, R. *et al.* The familiar risks of Autism. **JAMA**, Chicago, v. 311, n. 17, p. 1770-1777, maio 2014. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1866100>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHMIDT, Carlo; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Lívya. **Atendimento educacional especializado e autismo:** uma

aproximação às práticas baseadas em evidências. 2022. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990/7452>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, C (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

Reflexões sobre a inteligência artificial como possibilidade de mediação em práticas educacionais⁸

*Daiana Domeneghini
Cristina Maria Pescador*

Introdução

Diante das transformações culturais do contemporâneo, parte das tarefas comuns do dia a dia poderão sofrer mutações significativas. O despontamento tecnológico, paulatinamente, adentra os espaços do mundo do trabalho e demais cenários, os quais almejam acompanhar as tendências do mundo hodierno. Como um recurso facilitador, a comunicação e a informação estão cada vez mais presentes nos aparatos digitais de manuseio diário. De certa forma, pode ser sugestiva a inserção de tecnologias inteligentes para mediar o ensino e a aprendizagem na educação, de modo a estabelecer conexões para o aperfeiçoamento e descoberta de habilidades e competências, oportunizando o protagonismo do estudante através de percursos de aprendizagem inovadores.

Com a celeridade com que essas tecnologias aportam à sociedade, a Inteligência Artificial (IA) e seus recursos interativos poderão contribuir com ganhos potenciais na área da Educação. Por se tratar de um aparato tecnológico senciente, esse recurso busca desburocratizar

⁸ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “A Inteligência Artificial como Prática Mediadora para o Ensino e Aprendizagem na Educação”, de Daiana Domeneghini, sob a orientação da profa. Dra. Cristina Maria Pescador, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

parte das atividades pedagógicas e viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, o conhecimento acerca das novas tecnologias que permeiam os mais diversos espaços globais se faz necessário para que o indivíduo permaneça ativo em sociedade, contribuindo para o crescimento social, cultural, tecnológico e político, oferecendo soluções criativas e tomadas de decisão cada vez mais conscientes.

Este capítulo apresenta, portanto, algumas reflexões teóricas a respeito do uso da Inteligência Artificial na educação. Essas reflexões têm sua origem em uma pesquisa bibliográfica qualitativa exploratória, cujo objetivo principal foi identificar as características que permeiam o uso das técnicas de Inteligência Artificial como prática mediadora para o ensino e a aprendizagem. Com o intuito de contextualizar o cenário do estudo, discorreremos inicialmente sobre a inserção da escola na cultura digital para depois abordarmos o papel do professor como ator pedagógico e a Inteligência Artificial como mediador para desenvolvimento de habilidades e competências do estudante.

Educação e tecnologias digitais: inserção da escola na cultura digital

Diante dos diversos recursos educativos já existentes no modelo tradicional de ensino e aprendizagem, a adesão e o manuseio dos aparatos tecnológicos sensíveis poderá ser uma necessidade frente à nova dinâmica de viver a atualidade. As mutações tecnológicas são constantes e a IA busca mimetizar, o máximo possível, o comportamento humano. A cultura digital pode ser um mecanismo para disseminar a informação e buscar pelo conhecimento. Dowbor (2009) afirma que, por meio da conectividade, o compartilhamento

dos saberes torna-se mais prático, visto a possibilidade de desmaterializar o conhecimento utilizando as ondas eletromagnéticas existentes em nosso meio.

Com isso, a virtualidade passa a fazer parte do cotidiano dos indivíduos bem como os diferentes aparatos tecnológicos que estão à disposição do usuário. Essa maneira de experienciar a vida pode estar engendrando novos hábitos de informação e comunicação, ao passo que faz surgir uma nova demanda social. Em decorrência da formação da cultura digital, pode ser sugestivo que as escolas repensem sobre o modelo tradicional e possam investir na inserção das tecnologias digitais inteligentes para promover a educação.

A hodiernidade representa habilidades e competências específicas para esse movimento. A flexibilização para viver em um mundo em constante mudança poderá exigir adaptações necessárias para que as aprendizagens essenciais possam ser trabalhadas no seio escolar. A adaptação dos indivíduos à civilização cognitiva pode se fazer necessária para que as competências do futuro sejam desenvolvidas ainda em sala de aula (Delors, 2003).

No primeiro pilar da educação, que Delors (2003) denomina como “Aprender a conhecer”, o intento é estimular o estudante para que ele possa ter uma visão de mundo autônoma, podendo, a partir de suas percepções, posicionar-se de forma crítica e reflexiva acerca das situações do dia a dia. A segunda aprendizagem fundamental, chamada de “Aprender a fazer” remete à prática de todo o conhecimento adquirido ao longo do tempo, de modo a ajustar a educação às novas demandas que possam surgir relacionadas ao mundo do trabalho. Em se tratando do terceiro pilar, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, Delors (2003) con-

sidera a harmonia como fonte principal das relações humanas. Por fim, o pilar denominado “Aprender a ser” representa a constituição do estudante para a plenitude de vida, formando o seu próprio juízo de valor.

Tendo os quatro pilares como pavimento da educação, a escola poderá associar ao binômio ensino e aprendizagem os recursos advindos da IA para desenvolver as características formativas do estudante contemporâneo. Delors (2003) afirma que, se a escola permitir a incorporação de sistemas inteligentes na educação, a visão instrumental de educação poderá ser rompida para que se possa atingir a plenitude formativa do estudante em sua totalidade. Desse modo, a partir de uma visão sistêmica, a nova cultura de rede poderá adentrar os espaços escolares para construir um novo padrão educacional.

As novas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes na atualidade. Com a presença da cibercultura, a capacidade de adaptação e desenvolvimento de novas competências para o mundo hodierno pode ser um processo mais assertivo. Domeneghini (2022, p. 20) considera que “com a existência da cultura de rede na educação, há possibilidade de descoberta de habilidades procedimentais e atitudinais que venham a contribuir para uma nova formação humana”. Com intento na evolução do estudante, a autoconservação do indivíduo em sociedade pode ser construída através de percursos formativos orientados às novas demandas sociais, culturais e tecnológicas, podendo ser adaptados ao modelo de cada usuário do sistema.

O estímulo à capacidade cognitiva do estudante poderá fazer com que as capacidades inatas sejam descobertas e que ele mesmo seja o protagonista do seu próprio aprendizado. Ainda, a inserção da cultura

digital nas escolas poderá ser um divisor de águas na educação. Desse modo, os recursos inovadores para o binômio ensino e aprendizagem poderão conciliar o modelo tradicional de ensino, ao passo que as novas tendências tecnológicas possam fazer parte desse processo, contribuindo para um ensino libertador, atual e de maior significância. Para isso, poderá ser necessário pavimentar um caminho reflexivo acerca dos ganhos potenciais que a incorporação das novas tecnologias poderá trazer ao seio escolar, investindo em capacitações e conscientização de todo o corpo pedagógico.

Ator pedagógico: o papel do professor e o hibridismo tecnológico

Tendo em mente a presença contemporânea dos aparatos tecnológicos que permeiam a conectividade e a interação entre os pares, a incorporação das tecnologias digitais na educação pode ser um recurso significativo para a produção do conhecimento. Parece-nos que é possível pensar que as tarefas burocráticas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem estejam sofrendo alterações em seus formatos, abrindo espaço, em suas práticas, para inserção da tecnologia dos sistemas tutores inteligentes responsáveis por viabilizar parte das etapas que, atualmente, dispendem tempo e espaço físico para a sua produção.

Nessa perspectiva, entende-se que, para que essa transformação possa acontecer de forma espontânea, é necessário oportunizar que os professores possam explorar as possibilidades de inserção e manuseio dos aparatos sencientes. Assim, poderão conhecê-las e entender como podem incluí-las como um novo modelo proposto para a difusão do saber e produção do conhecimento. Dias (2009) assevera que, por meio da interface

com o sistema tutor inteligente, o dispositivo capta os estímulos externos do ambiente e passa a interagir com o estudante de forma autônoma. Raimundo (2006) afirma que essa oportunidade de construir novos cenários educativos e adaptativos busca reconhecer a subjetividade de cada usuário e, a partir disso, o professor interpreta as informações e conduz o itinerário de estudo conforme as necessidades e níveis de aprendizado.

Com o advento da Inteligência Artificial, observa-se que os recursos tecnológicos digitais, gradativamente, estão tomando os mais diversos espaços do cotidiano. E por que não o ambiente escolar? Inovar as práticas pedagógicas, viabilizar a rotina dos diários de classe e desburocratizar parte dos processos de ensino e aprendizagem são elementos que, ao usufruir dos sistemas tutores inteligentes, poderão se tornar mais práticos e cada vez mais assertivos. Nesse sentido, o conhecimento deixa de estar somente na figura do professor, pois o saber passa a ser compartilhado em rede e interpretado a partir do perfil do estudante, dando voz às suas experiências de vida e aprendizados que o constituíram como indivíduo social. Campos (2018, p. 133) afirma que “os professores continuarão sendo os condutores principais do processo educativo, os maestros que regem quando e como usar os instrumentos de IA”.

Entretanto, ocorrerá uma mudança na dinâmica dos encontros. O professor será o elo entre o estudante e o caminho de estudo percorrido por ele. Domeneghini (2022) considera que as atividades do professor serão de alimentar o banco de dados a fim de que o estudante possa ter acesso ao conhecimento da matéria estudada, acompanhar os índices de desenvolvimento através da emissão e interpretação de relatórios de aprendizagem, realizar pesquisas e sanar as dúvidas que poderão surgir.

Com isso, a educação passa a permear por um modelo de ensino e aprendizagem mais adaptativos, tornando o estudante o protagonista do seu próprio aprendizado. Da mesma forma, o professor consegue captar níveis finos de aprendizagem que, no modelo tradicional, passam despercebidos. Domeneghini (2022, p. 65) afirma que

Como atributo adicional do professor, ele passa a interpretar *feedbacks* constantes fornecidos pela máquina inteligente sobre os níveis de evolução qualitativa e quantitativa de desempenho do estudante. Durante o processo de interação híbrida, o sistema inteligente colhe e diagnostica dados e informações referentes aos índices de aproveitamento de cada etapa percorrida pelo estudante.

A cada *feedback*, o professor poderá intervir nos modelos que representam o conhecimento que a máquina detém, podendo alterar o banco de dados sempre que achar necessário. Essa proposta busca valorizar a subjetividade do estudante, permitindo que as diferentes percepções acerca de um mesmo assunto tenham espaço para a reflexão e a criticidade durante o tempo em que o estudante se dedica ao interagir com o aparato senciante. Ademais, reconhecido algum *déficit* de aprendizado, o professor poderá conduzir o estudante a um novo itinerário, utilizando metodologias diferentes para ensinar a mesma matéria.

O prognóstico do estudante advém da interpretação de constantes relatórios emitidos e analisados em curtos períodos de tempo, cabendo ao professor colher informações em tempo real acerca dos níveis de aprendizado enquanto ocorre a interação do estudante com o sistema. Campos (2018) afirma que tal possibilidade remete a análises criteriosas sobre os avanços, dificuldades, temáticas que mais o atraíram e os temas que lhe foram menos atrativos, os quais necessitam de uma

abordagem diferenciada, a fim de provocar o estímulo ao conteúdo da matéria estudada. Maia, Pacheco e Sousa (2020) consideram esse formato avaliativo uma possibilidade de romper as lacunas do modelo tradicional de ensino quando busca interpretar a subjetividade do estudante. Visto a heterogeneidade presente em sala de aula, os encontros tornam-se adaptativos, oferecendo diferentes oportunidades para que o sistema possa moldar-se ao perfil do usuário, eliminando avaliações microscópicas sobre o estudante.

Nessa perspectiva, o professor irá mediar os encontros e acompanhar os níveis de aprendizagem de cada estudante, objetivando o protagonismo e a descoberta de capacidades inatas a partir de um ensino subjetivo. A interatividade entre o estudante e o aparato senciante poderá oferecer um ensino particular, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, que permeiam o movimento contemporâneo. Através da construção de algoritmos, o sistema poderá direcionar para itinerários de estudo adaptativos, ao passo que, reconhecendo o perfil de cada usuário, o ensino e a aprendizagem se tornarão mais atrativos, indiferente da matéria que deverá ser estudada.

IA e o estudante: algoritmos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências

Pensar em promover o desenvolvimento de habilidades e competências inatas do estudante pode ser uma forma de auxiliar na construção do seu projeto de vida. Paulatinamente, vale pensar em educação como sinônimo de protagonismo do estudante. Essa possibilidade de inovar o ensino e a aprendizagem dá-se através da adesão de um sistema especialista dotado de algoritmos

e módulos representativos que são capazes de simular o comportamento humano por intermédio da interação (Vicari, 2018b).

O binômio ensino e aprendizagem poderá intercalar-se ao método tradicional de ensino, entretanto, ao utilizar um sistema especialista, o modelo do aluno passa a ser interpretado pela máquina senciente, momento em que ocorre a regulação e ordenação dos módulos adaptativos ao perfil do estudante (Raimundo, 2006). Segundo Domeneghini (2022), os ganhos ao aderir a esse formato são uma constância. Dessa forma, o que e como ensinar passa a ser um diferencial na educação. Até o momento, os estudantes tinham que se adaptar ao modelo de estudo proposto. A partir da incorporação de um sistema inteligente, o ensino passa a ser híbrido, graças à interatividade senciente entre o dispositivo e o estudante. Isso possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências distintas, ao passo que perfila o estudante a desafiar o contemporâneo utilizando o progresso das tecnologias digitais em seu cotidiano, pois, conforme Domeneghini (2022, p. 71), “novos paradigmas estão se rompendo, em que é possível observar as mutações tecnológicas que permeiam a sociedade”.

Em decorrência da articulação entre os recursos de ensino e aprendizagem físico e digitais ao sistema tutor inteligente, é possível a criação de um portfólio intelectual ainda mais elevado. A existência de um novo layout para os espaços educativos será uma consequência dessa fusão (Casa, Flores, Ribeiro, Vicari, 2003). O novo arquétipo escolar poderá permear por espaços mais atrativos e adaptativos, dotados de recursos analógicos, digitais e inteligentes, oportunizando ao estudante a manipulação de todos os aparatos para a realização das

mais diversas atividades do dia a dia. Para Domeneghini (2022, p.72),

O deslocamento das salas de aula inteligentes fomenta a construção do conhecimento através da interação do estudante com o objeto scienciente; no entanto, com a mobilidade dos novos cenários de aprendizagem, é possível criar ações para a resolução de problemas a partir do conhecimento e interação com os pares, de maneira a desenvolver um conjunto de competências e habilidades direcionadas ao movimento contemporâneo.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são simultâneos, o que promove a equidade em sala de aula. O ensino de uma mesma matéria pode recorrer à mobilização de metodologias diferentes, assim o estudante consegue realizar as atividades com maior clareza e engajamento, pois sente-se reconhecido na sua subjetividade (Vicari, 2018a). Respeitando o ritmo, os conhecimentos prévios e o potencial cognitivo de cada estudante, o sistema possibilita percursos de aprendizagem dentro dos padrões reconhecidos por ele, dando a oportunidade para que todos, de acordo com suas especificidades, possam compreender o conteúdo e desenvolver novas habilidades e competências para viver o contemporâneo.

De modo a contribuir com a integralidade do estudante, a educação pode acompanhar os movimentos de transformação digital com vistas a desenvolver habilidades e competências emergentes da nova era. Diante disso, para que o estudante permaneça um ser ativo na sociedade transformadora, investir no ensino da alfabetização de dados poderá ser essencial (Vicari, 2018a). Campos (2018) considera que saber ler, analisar e interpretar dados será uma tarefa comum do dia a dia. Visto a conectividade que permeia os mais diversos espaços,

o acesso à informação e comunicação torna-se cada vez mais comum. Diante disso, a capacidade de estabelecer relações críticas e reflexivas sobre os principais aspectos econômicos, políticos, sociais e tecnológicos tende a ser um diferencial.

Os princípios de codificação, linguagem e pensamento computacional são competências essenciais para viver a transformação digital (Campos, 2018). Compreender o funcionamento da máquina, a construção e programação de um sistema, realizar manutenções, testes e ajustes necessários de *softwares* representa boa parte das tarefas a serem desenvolvidas no cotidiano do indivíduo (Domeneghini, 2022). Em decorrência da mutação nas formas de pensar e agir no dia a dia, a permanência ativa do sujeito em sociedade poderá ser incentivada utilizando o recurso da IA na educação. De acordo com Freire (2015), a autonomia do estudante poderá ser desenvolvida a fim de aperfeiçoar as competências digitais para renovar a dinâmica social, cultural, tecnológica e econômica que está em plena transformação.

Com o intento de aderir às tecnologias inteligentes como fonte de completude e transformação social, as habilidades atitudinais irão permear por um caminho que contempla a equalização de comportamentos que possam permitir a resolução dos mais diversos problemas do dia a dia com grande potencial de assertividade. Para isso, a análise crítica e reflexiva, advinda de uma latente capacidade criativa, visa perfilar o estudante (Dias, 2009).

O pensamento humano é subjetivo. Refletir criticamente faz parte das escolhas de vida do estudante. Utilizando a IA como recurso mediador para desempenhar essa ação, a probabilidade de acertos torna-se

muito maior (Vicari, 2018a). A partir da interpretação de relatórios gerenciais estruturados pelo sistema, as informações tornam-se mais concretas e em curtos períodos de tempo, o que facilita a racionalidade para uma tomada de decisão mais eficiente.

A assimilação de informações com base numa visão holística pode ser uma forma de romper as lacunas tradicionais de comportamentos que até então, embotavam a criatividade do estudante. Estimular a habilidade do pensamento sistêmico pode promover ações de empatia e humanização, de forma a contextualizar as situações e reconhecer os elos entre diferentes áreas do conhecimento.

A proatividade é uma capacidade presente no mundo contemporâneo. Visto a celeridade de informação, comunicação e *feedbacks* constantes, a iniciativa em atender as novas demandas da sociedade poderá lapidar o perfil empreendedor do estudante (Campos, 2018). A diversidade cultural está presente nos mais diversos cantos do planeta. Saber compreender as diferentes formas de ler o mundo, livre de discriminação, preconceito ou desrespeito pode garantir a harmonia e o sucesso nas relações humanas. Contextos distintos rodeiam a experiência humana. Estabelecer a reciprocidade e gerenciar situações diversas ou até conflitantes poderá ser uma das capacidades para manter a permanência ativa do sujeito na sociedade contemporânea (Campos, 2018). Através da interação com o aparato senciente, as conexões neuronais são estimuladas a fim de provocar a capacidade de análise e reflexão crítica do estudante, oportunizando a construção de diferentes soluções criativas acerca da exposição de um mesmo problema (Dias, 2009).

Diante disso, para que a educação possa contribuir com o desenvolvimento de indivíduos aptos a experimentar os novos formatos de viver o contemporâneo, a educação orientada ao propósito de vida pode ser uma maneira de relacionar o ensino tradicional ao recurso de ensino e aprendizagem que a tecnologia inteligente pode oferecer (Fernandes, 2004). Os algoritmos de aprendizagem poderão estar intercalados ao modelo tradicional de ensino, entretanto, para que se possa conduzir o estudante para que produza uma leitura de mundo atual, poderá ser fundamental que novas habilidades e competências sejam estimuladas, utilizando os recursos de IA como fonte de completude para a integralidade do estudante.

Considerações finais

Este capítulo versou sobre como os recursos da Inteligência Artificial poderão estar contribuindo para inovar a educação. Frente às constantes mutações tecnológicas, uma nova cultura pode estar sendo difundida nos mais diversos espaços globais, a cibercultura. Esse movimento permeado pela virtualidade e conectividade remete a diferentes comportamentos do indivíduo, podendo, talvez, adentrar o cenário escolar.

A possibilidade de viver o mundo hodierno de posse dos mais diversos aparatos tecnológicos pode estar contribuindo para que os modelos tradicionais de realização das mais diversas tarefas do cotidiano possam estar sendo realizados de forma mais rápida, assertiva e eficiente. Em decorrência disso, o processo de ensino e aprendizagem também poderá estar sendo impactado pela conectividade.

A sugestão para um novo modelo de educação oferece o uso de sistemas inteligentes, que podem enri-

quecer o formato tradicional. Cenários de aprendizagem constituídos de redes neurais que se conectam entre si e compartilham o conhecimento em tempo real podem ser um recurso eficiente para promover aprendizagens bem-sucedidas. Esses recursos viabilizam o processo ao passo que tornam o ambiente de estudo mais atrativo, moderno e interativo, proporcionando ao estudante um formato único para que ele possa ser o protagonista do seu próprio aprendizado. Com isso, habilidades e competências que representam o contemporâneo poderão ser desenvolvidas no estudante, associando os conhecimentos prévios que ele detém aos novos modelos mentais construídos.

O aprendizado subjetivo é um diferencial nesse novo cenário. Por se tratar de salas de aula representadas pela diversidade do sujeito, o ensino adaptativo busca respeitar a heterogeneidade e valorizar as características distintas de aprendizagem, construindo itinerários de estudo para que a mesma matéria possa ser ensinada por caminhos e velocidades diferentes. Ainda, em se tratando do manuseio desses dispositivos, aprender continuamente a interagir com a máquina senciente e interpretar os *feedbacks* que ela oferece pode ser um ganho potencial para promover a alfabetização de dados e a capacidade de análise e reflexão crítica do estudante.

Portanto, este estudo buscou representar o surgimento da cibercultura como fonte principal para que o ensino e a aprendizagem talvez possam passar por uma reformulação dos seus métodos tradicionais, a fim de incorporar os recursos da Inteligência Artificial para inovar a educação e assim promover aprendizagens ainda mais eficientes. Essa transformação pode potencializar as capacidades cognitivas do estudante e

estimular o seu desenvolvimento para que possa viver a plena cidadania do mundo moderno.

Referências

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda. **Inteligência Artificial e instrumentalização Digital no Ensino: a semiformação na era da automatização computacional**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CASA, Marcos Eduardo; FLORES, Cecília Dias; RIBEIRO, Alexandre Moretto; VICARI, Rosa Maria. Representação do conhecimento incerto aplicado a sistemas educacionais na web. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Daniele dos Santos Ferreira. **Sistemas inteligentes na educação**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

DOMENEGHINI, Daiana. **A inteligência artificial como prática mediadora para o ensino e aprendizagem na educação**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. São Paulo: 2009.

FERNANDES, Mercedes Bragança Pinheiro. **Aprendizagem mediada pela inteligência artificial: uma abordagem construtivista**. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana; MAIA, Ila Beatriz. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. **Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 528-557, jun. 2020.

RAIMUNDO, Marta Carolina Ferreira Vaz Moreira. **Saber**: sistema de aprendizagem baseado no ensino real. 2006. 117 f. Tese (Mestrado em Inteligência Artificial e Sistemas Inteligentes) – Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto, 2006.

VICARI, Rosa Maria. **Inteligência artificial aplicada à educação**. Sociedade Brasileira de Computação, 2018a. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/inteligenciaartificial/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**: Sumário Executivo. Brasília, DF: SENAI, 2018b.

Recomendações para a criação de dinâmicas pedagógicas para o ensino em Engenharia de Controle e Automação no contexto da indústria 4.0⁹

*Fernando Covolan Rosito
Eliana Maria do Sacramento Soares
Carine Geltrudes Webber*

Introdução

As tecnologias referentes à quarta revolução industrial, conhecida como indústria 4.0, estão sendo empregadas em dispositivos que a sociedade utiliza em seu cotidiano, como smartphones, tablets, entre outros, promovendo contínuos avanços tecnológicos no cenário industrial e no contexto acadêmico dos cursos de Engenharia.

O panorama industrial, marcado pelas revoluções industriais, promove mudanças tecnológicas significativas, projetando novas tendências em diversos ramos de atuação, incluindo a Engenharia. Esse fato influi no desenvolvimento acadêmico dos engenheiros, que necessitam aperfeiçoar as habilidades que são interessantes tanto para o seu desenvolvimento pessoal como para o mercado de trabalho. Nesse sentido, é importante acompanhar a evolução industrial que transforma a sociedade, pois o uso de tecnologias impacta tanto no dia

⁹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Dinâmicas pedagógicas na Engenharia de Controle e Automação no contexto da indústria 4.0”, de autoria do prof. Dr. Fernando Covolan Rosito, sob a orientação da profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares e coorientação da profa. Dra. Carine Geltrudes Webber, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

a dia das pessoas como também transforma o processo de produção de um produto, entre outros fatores. Logo, vislumbrando os desafios tecnológicos emergentes, a fim de evitar uma defasagem de metodologias de ensino em relação às tecnologias utilizadas na sociedade e na indústria, é preciso considerar as possibilidades e recursos da indústria 4.0 nas práticas pedagógicas.

Em vista disso, neste capítulo apresentamos recomendações para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação, considerando as demandas da indústria 4.0 e o conceito de transposição informática.

Contextualização

As quatro revoluções industriais implicaram em mudanças nos processos de fabricação. A primeira, conhecida como indústria 1.0, teve início na segunda metade do século XVIII devido à mudança da fabricação artesanal pela mecanização da produção por máquinas a vapor (Heindl *et al.*, 2016). A segunda revolução industrial (indústria 2.0) originou-se pela utilização da energia elétrica nos processos produtivos e pela massificação da produção, ocorrida após a metade do século XIX (Baygin *et al.*, 2016). Já a terceira revolução (indústria 3.0) diz respeito à automatização de atividades mecânicas e repetitivas através de máquinas com suporte eletrônico. Nesse período, a eletrônica, os computadores, a internet e a tecnologia da informação (TI) foram recursos utilizados nos processos de produção nas fábricas (Baygin *et al.*, 2016; Heindl *et al.*, 2016). Com a evolução da eletrônica, foram sendo desenvolvidos mais equipamentos para auxiliar na produção e substituição de atividades realizadas pelo homem, como robôs e os

controladores lógicos programáveis (CLPs), que são dispositivos programáveis que podem executar tarefas sem a intervenção do operador (Baygin *et al.*, 2016). Muitos países em desenvolvimento ainda utilizam esse cenário como meio tecnológico de produção. Outros, por sua vez, estão utilizando as chamadas fábricas inteligentes (*smart factories*), provenientes do contexto da quarta revolução industrial, conhecida também como indústria 4.0, manufatura avançada, entre outros nomes (Baygin *et al.*, 2016). Essa última revolução industrial está relacionada a uma maior conectividade das máquinas e a processos de produção em tempo real, viabilizando o gerenciamento automático de um grande fluxo de informações entre diversos segmentos. Como consequência, permite a personalização da produção em massa. Nessa circunstância, máquinas coletam dados, compartilham informações de produção, distribuem e executam tarefas com pouca ou nenhuma intervenção humana (Heindl *et al.*, 2016).

Esse tipo de inovação industrial compreende várias tecnologias que são importantes para as pessoas, visto que muitas delas são empregadas no contexto industrial e social, estando presentes em dispositivos eletrônicos que usamos frequentemente. A indústria 4.0 tem como base nove pilares: análise de *big data*, robôs autônomos, simulação, integração de sistemas, internet das coisas, cibersegurança, computação em nuvem, manufatura aditiva e realidade aumentada (Rüßmann *et al.*, 2015). Dessa forma, os profissionais de diversas áreas, incluindo as Engenharias, necessitam de atualizações constantes das inovações emergentes.

Em relação à educação, no decurso das três primeiras revoluções industriais, foi exigida a aquisição das habilidades de caráter técnico (*hard skills*) dos tra-

balhadores. Estas são tradicionalmente descritas nos currículos por meio da formação acadêmica, do nível de especialização e da experiência profissional. Já no período da quarta revolução emergem, também como fundamentais, as *soft skills*. As *soft skills*, relacionadas às habilidades sociocomportamentais, historicamente, não são aprendidas de modo formal nos universos educativos institucionalizados. Contudo, elas tendem a se tornar cada vez mais presentes nos currículos e contemplam, por exemplo, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, o trabalho em equipe e a liderança (SESI, 2020).

Na esfera industrial brasileira, o “Mapa do Trabalho Industrial 2019-2023”, elaborado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a partir de cenários sobre o comportamento da economia brasileira e dos seus setores, prevê que as mudanças tecnológicas para a fabricação de produtos demandarão gradativamente mais especialistas na área de implementação de processos robotizados (Profissões [...], 2019). Nessa evolução, a tendência é que as empresas invistam em máquinas e programas mais avançados, sendo promissoras as projeções para os engenheiros, principalmente de controle e automação. Como a evolução industrial vislumbra a crescente eficiência e a inserção tecnológica nos processos de produção, pode-se dizer que esse profissional será bastante requisitado nos próximos anos (Três [...], 2021).

Como a indústria 4.0 envolve a inserção e integração de ferramentas digitais ao ambiente de trabalho, partimos do pressuposto de que o conceito de transposição informática pode auxiliar o professor na criação de dinâmicas pedagógicas articuladas aos recursos computacionais, visto que o seu conceito compreende o estudo,

a identificação, a avaliação e a seleção de componentes computacionais (compreendendo artefatos de software e hardware) para o ensino, levando em consideração a validade epistemológica dos recursos computacionais no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que o parque fabril terá máquinas exigindo algum nível de programação, entendemos que o conceito de pensamento computacional (PC) pode fornecer caminhos para pensar em práticas pedagógicas com possibilidade de desenvolver habilidades relacionadas à resolução de problemas computacionais, que, combinando os pensamentos lógico e crítico com os fundamentos da computação, favorecem o aprender a aprender (Wing, 2006).

Nessa relação das revoluções industriais e as transformações na educação, percebemos que a evolução industrial provoca mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Esse fato é relevante, uma vez que a educação é uma área fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país e precisa ser redimensionada periodicamente. Para tanto, o professor necessita ter uma percepção e compreensão reflexiva e crítica do contexto histórico e social para desenvolver suas práticas pedagógicas com atividades planejadas, dirigidas e intencionais.

Pensamento computacional

O pioneiro a utilizar o conceito do pensamento computacional (PC) foi Seymour Papert, em seu livro *Mindstorms, children, computers and powerful ideas*, ao explorar o uso do computador como ferramenta de aprendizagem. Nessa obra o autor aborda os computadores e o papel da tecnologia no ensino de crianças (Papert, 1980). Ao envolver a programação como uma

estratégia de pensamento em seus estudos, Papert desenvolveu a teoria de que uma criança poderia aprender a pensar como o computador, sendo esse pensamento entendido como PC. O PC tem a finalidade de desenvolver habilidades de raciocínio que podem ser executadas pelo computador, tornando-se, assim, um processo cognitivo e metacognitivo importante para a resolução de problemas.

De acordo com Wing (2006), o PC tem como base conceitos fundamentais da Ciência da Computação e pode ser definido como um método ou abordagem para resolver problemas, projetar sistemas e compreender o comportamento humano. Na visão de Wing (2006), o pensamento computacional não está necessariamente relacionado ao uso de artefatos tecnológicos, mas sim ao desenvolvimento de processos mentais abstratos direcionados à resolução de problemas. Desse modo, a autora esclarece que o PC não tem o objetivo de tentar fazer com que seres humanos pensem como computadores de fato, mas que se valham de um conjunto de habilidades e técnicas que incluem a decomposição de uma tarefa, o reconhecimento de um padrão, a abstração e a formulação de algoritmos para resolver problemas (Affeldt *et al.*, 2018; Mohaghegh; McCauley, 2016).

Segundo Pasqual Júnior (2020), em alguns cargos das áreas de Automação e Engenharia Mecânica, os profissionais precisam criar e programar máquinas para realizar atividades de forma automática e, nesse contexto, eles precisam ter a competência de pensar computacionalmente e ter as habilidades de extrair informações, sistematizar uma solução, reconhecer padrões e implementar um algoritmo.

No entanto, Vicari *et al.* (2018) alertam que o PC não envolve necessariamente máquinas e a execução

de programas. Devido à grande evolução dos equipamentos eletrônicos, cada vez mais presentes na vida das pessoas, o PC se tornou uma habilidade fundamental para todos, não somente para cientistas da computação. Segundo Wing (2006), uma das características do PC que irá afetar as pessoas não está ligada apenas aos artefatos de software e hardware que estão fisicamente em diversos lugares e que utilizamos no dia a dia, mas sim aos conceitos computacionais que usamos para resolver problemas, gerenciar o nosso cotidiano e interagir com outras pessoas. Varela *et al.* (2019) acreditam que os alunos, para terem sucesso no mundo de mudança em que vivemos, independentemente da área que irão trabalhar, precisam ser adaptáveis, sensíveis a mudanças e serem capazes de solucionar intempéries.

Para Wing (2006), o método de raciocínio e habilidade analítica que o PC exige deveria ser implementado para crianças em diversas áreas, como na leitura, escrita e aritmética. Mohagheh e McCauley (2016) entendem que o significado de PC tem grande importância no século XXI e deve ser explorado em maior profundidade em diversos níveis de aprendizagem. Aprender a pensar com os conceitos do pensamento computacional traz consigo uma série de benefícios educacionais que fomentam habilidades intelectuais e melhoraram o aprendizado sobre qualquer assunto (Mohagheh; McCauley, 2016). Para alunos que irão cursar Engenharia, esses atributos são importantes, visto que muito da educação em Engenharia requer uma base sólida de Matemática bem como compreensão e percepção de problemas. Sendo assim, os conhecimentos para se realizar atividades mediadas por recursos computacionais são valiosos para diversas áreas, inclusive para a Engenharia, que opera com vários dispositivos

programáveis e situações que necessitam de uma lógica mais específica, na qual o PC prevalece. Desse modo, tendo em vista que as habilidades relacionadas ao pensamento computacional são especialmente desejadas ao engenheiro, incluir esse conceito nas práticas pedagógicas é relevante para a formação de profissionais que possam atuar no contexto atual de forma adequada.

Transposição informática

O conceito de transposição informática¹⁰ concerne a uma abordagem que articula os recursos computacionais à prática pedagógica, integrando a dimensão didática e informática, favorecendo a reorganização da prática pedagógica. A origem do conceito está na transposição didática, que constitui o ponto de partida para o seu estudo.

Visto que a transposição didática é um processo de adaptação de saberes de referência para produzir os saberes ensinados, Balacheff (1991) propõe uma teoria que corresponde a uma modalidade de transposição didática em que, no processo de transformação, necessariamente, utiliza-se recursos computacionais (Bellemain, 2000; Webber *et al.*, 2016). Balacheff (1991) considera a transposição informática como um complemento da transposição didática e introduz o conceito da transposição informática como sendo um processo que permite avaliar as modificações do saber a ser ensinado com mediação pelo computador (Bellemain, 2000). Dessa forma, a sua definição pode ser dada como:

A transposição informática é um processo que integra, explicitamente, a dimensão didática e informática nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo

¹⁰ A transposição informática foi idealizada pelo estudioso francês em educação em Matemática Nicolas Balacheff.

repensar a estrutura educativa da prática pedagógica, os tipos de atividade e recursos didáticos utilizados em sala de aula, bem como os conteúdos ensinados. (Soares; Nardini; Giron, 2016, p. 285).

O conceito de transposição informática representa um processo que conduz à adaptação de um conhecimento, e de como ensiná-lo, considerando uma representação computacional (Affeldt *et al.*, 2018). O ambiente de aprendizagem informatizado associado a uma prática pedagógica possibilita o desenvolvimento do objeto de estudo por meio da interação entre o dispositivo informatizado e o aluno, proporcionando mais possibilidades em termos de estratégias de resolução de problemas e, conseqüente, o aprofundamento no saber ensinado (Balacheff, 1993).

A transposição informática oferece elementos conceituais para que o professor crie práticas e intervenções que auxiliem o aluno no processo de significar as ações realizadas por meio dos recursos computacionais. Assim, o docente, embasado no conceito da transposição informática, pode selecionar dispositivos informáticos e criar práticas pedagógicas adaptando os conteúdos conceituais, promovendo tarefas e experiências que envolvam recursos tecnológicos que possam contribuir para que o aluno desenvolva operações cognitivas relacionadas à aprendizagem e às práticas pedagógicas. Tarefas, experiências e outras ações relacionadas ao processo de aprendizagem dizem respeito ao que será denominado ambiente de aprendizagem e ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Dessa maneira, o ambiente de aprendizagem (virtual ou não) é entendido como local de convívio social, propício para o aluno estabelecer novas relações, desenvolver e reconhecer a sua autonomia no processo de aprender, expressando sua

condição de autor naquilo que aprende fazendo, vivenciando conflitos e buscando a compreensão de conceitos (Secretaria de Educação à Distância, 2020).

É importante destacar que, no momento de realizar as adaptações didáticas envolvendo dispositivos informáticos, podem ser consideradas as alterações que ocorrem no contexto da cultura digital vigente, tal como na cultura escolar e acadêmica, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm alterado o comportamento intelectual, afetivo e social dos alunos por efeitos dos variados recursos tecnológicos disponíveis para desenvolver diferentes atividades (Webber *et al.*, 2016). Também é relevante considerar que a utilização dos recursos informáticos no ambiente escolar não substitui a presença do professor, mas solicita uma renovação constante das práticas docentes na mesma proporção que a evolução da tecnologia (Soares; Nardini; Giron, 2016).

Com base nos estudos abordados, foi desenvolvida na tese uma sequência de etapas em relação às ações do professor, que configuraram os procedimentos da transposição informática. Esses procedimentos foram aplicados durante as etapas de investigação e construção da pesquisa.

Diante do exposto, enfatizamos o aspecto de integração entre a dimensão didática e informática nos processos de ensino e aprendizagem, que a transposição informática evoca, provocando questionamentos sobre a ação docente, a organização pedagógica, as atividades de aprendizagem e os recursos didáticos utilizados em sala de aula. Além de redimensionamentos do papel do estudante e do professor e suas formas de interação (Affeldt *et al.*, 2018; Webber *et al.*, 2016).

Teorias de desenvolvimento e aprendizagem

Na pesquisa desenvolvida, consideramos as concepções de Seymour Papert articuladas às de Lev Semenovitch Vygotsky para conceituar as práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação no contexto da evolução tecnológica nas indústrias.

Papert (1985, 2008) relaciona o uso do computador na educação com uma abordagem pela qual o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento por meio da mediação, utilizando-o como ferramenta e não como máquina de ensinar. Essa abordagem pedagógica conceitua o construcionismo. O estudante, nessa perspectiva, ao interagir com objetos do ambiente computacional por meio de operações mentais e processos de internalização, desenvolve ações que o levam a construir os conceitos. O aprendizado mediado pelo computador tem como objetivo a busca de elementos significativos para o educando com o desenvolvimento de atividades baseadas na compreensão, construção e resolução de problemas.

A visão construcionista tem uma abordagem em que o sujeito é o agente construtor de seu próprio conhecimento por intermédio do computador, ponderando a ideia de que o aprendiz manipula conceitos quando interage com os recursos informáticos, desenvolvendo esquemas mentais e novos saberes sobre o objeto de estudo. Desta maneira, não é um processo de transmissão de informações para o sujeito, e sim uma teoria de construção de seu conhecimento (Papert, 1985, 2008; Scheller; Viali; Lahn, 2014).

Outro fator que Papert (1985, 2008) argumenta tem relação à motivação do aprendiz para com o objeto de estudo. Desse modo, o construcionista também aborda a percepção de que a construção do conhecimento ocorre quando o aluno produz algo de seu interesse. Ao estar envolvido em uma situação que tenha vínculo com a sua realidade ou com o local em que ele será inserido, tem instigada a motivação para aprender fazendo.

Portanto, na teoria construcionista a aprendizagem ocorre num processo em que o estudante participa ativamente na elaboração de seu saber através da mediação por meio do recurso tecnológico e do professor. As relações estabelecidas pelo aluno com o meio são essenciais para o aprendizado, pois proporcionam um contexto de descobertas, de experiências e de novos desafios motivados pelo diálogo e pela interação, criando um ambiente propício para a aprendizagem (Scheller; Viali; Lahn, 2014).

Além do processo de mediação que o professor deve exercer ao utilizar recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, promovendo a construção do conhecimento pela interação do aluno com os dispositivos informáticos, o processo de comunicação do sujeito com o meio social, estudado por Vygotsky, também é importante, uma vez que, segundo o autor, o contexto interfere diretamente no desenvolvimento do indivíduo. No atual momento em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, impulsionando o desenvolvimento humano, é necessária a reflexão acerca do ambiente educacional e das relações sociais e culturais envolventes para projetar o papel do professor como mediador nessa atmosfera (Silva; Porto; Medeiros, 2017).

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento do ser humano ocorre nas interações no seu contexto histórico-cultural. Segundo sua perspectiva, a partir da interação, o professor é capaz de construir o conhecimento junto com o aluno, considerando a sua realidade, uma vez que o meio em que o discente convive influencia no desenvolvimento de sua aprendizagem. Dessa forma, o aprendizado é considerado um processo profundamente social, e Vygotsky enfatiza a linguagem no desenvolvimento cognitivo mediado (Duarte *et al.*, 2019; Vygotsky, 1991).

A interação social (mediação do outro) e os estímulos do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desencadeiam as funções psicológicas superiores (FPS), que são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, como sua memória, consciência, percepção, atenção, uso da linguagem, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Posto isso, segundo Vygotsky (1991, 2002), o contexto social-histórico-cultural é uma referência do desenvolvimento cognitivo em que este ocorre e, por essa razão, os processos mentais superiores têm sua origem no ato da mediação social.

O desenvolvimento das FPS a partir das relações sociais não é direta, é mediada por elementos intermediários definidos pelo contexto (Moreira, 2011; Vygotsky, 1991, 2002). Esses elementos mediadores podem ser físicos ou simbólicos, conhecidos por instrumentos e signos. Logo, por meio das interações com os outros, em atividades práticas mediadas por instrumentos e signos (linguagem, por exemplo), é que os indivíduos vão constituindo e desenvolvendo-se como sujeitos (Silva; Porto; Medeiros, 2017). Esse movimento de interação do outro com o uso de elementos intermediários tem o propó-

sito fazer com que o indivíduo consiga internalizar os signos e sistemas de signos, resultando na formação de consciência e no desenvolvimento cognitivo. O processo de internalização constitui na reconstrução interna do indivíduo a partir de saberes exteriorizados, observada a sua interação com o meio. Ou seja, é um processo interpessoal que se torna intrapessoal, uma vez que envolve uma atividade externa que é modificada para uma atividade interna (Vygotsky, 1991). Sendo assim, quanto mais instrumentos o sujeito aprender a usar, mais se amplia a gama de atividades nas quais as funções psicológicas se envolvem. Do mesmo modo, quanto mais o ser humano utiliza signos, mais operações psicológicas ele é capaz de construir (em número e complexidade) (Moreira, 2011).

As contribuições de Papert e de Vygotsky são agregadoras no ensino na área da Automação de Sistemas de Engenharia, visto que o aluno, em convívio com o professor e colegas, utiliza os computadores, softwares, componentes físicos etc. (elementos mediadores) com o intuito de, a partir de suas ações mediadas pelos dispositivos e pelas pessoas, produzir ideias para solucionar problemas. A utilização de softwares específicos e equipamentos para realizar a comunicação física entre os dispositivos, a programação necessária para automatizar o processo e a visualização da simulação do sistema para verificar erros correspondem aos instrumentos e signos, visto que são elementos mediadores que convergem em representações mentais. Nesse sentido, sinalizando as ideias de Vygotsky, o uso da tecnologia proporciona mais variedade de instrumentos e signos, promovendo maiores possibilidades de práticas pedagógicas para desenvolver a aprendizagem. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação

(TDICs) possibilita produzir situações que envolvam a participação ativa do estudante e a interação com o meio, valorizando seus pensamentos, a expressão, o compartilhamento de ideias e a construção de um produto tecnológico de seu interesse. Práticas didáticas mediatizadas pelo uso de signos e instrumentos auxiliam no desenvolvimento de atividades de organização/reorganização do pensamento e na construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem (Pszybylski; Motta; Kalinke, 2020). Dessa forma, essas teorias relacionadas ao desenvolvimento humano e a aprendizagem são relevantes para os professores que planejam estabelecer dinâmicas pedagógicas que incluam recursos tecnológicos nas salas de aula.

Método da pesquisa

A pesquisa descrita seguiu um delineamento metodológico qualitativo e exploratório, valendo-se de um estudo de caso para gerar o *corpus* de análise. Segundo estudos de Oliveira (2011), a pesquisa qualitativa ocorre por meio do trabalho intensivo de campo, promovendo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está investigando. A pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novos caminhos com o objetivo de validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o fenômeno pesquisado. Assim, os estudos exploratórios aumentam o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a ele verificar os problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas (Oliveira, 2011). O estudo de caso foi escolhido por ser uma estratégia de investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro do contexto em que está inserido.

Posto isso, o caso estudado para ser objeto de pesquisa forneceu dados e informações acerca de dinâmicas pedagógicas para aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação, no contexto da evolução tecnológica nas indústrias. O caso em questão foi constituído por uma oficina¹¹ que foi desenvolvida, na modalidade à distância, levando em conta as considerações apresentadas no quadro teórico, tendo como público alunos de Engenharia de Controle e Automação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Farroupilha. A oficina foi escolhida pelo fato de ser possível realizar atividades que podem ser praticadas em sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem. Essa teve o foco na aprendizagem de programação de CLP pela linguagem Ladder associada à tecnologia de simulação em 3D (um dos pilares da indústria 4.0). O *corpus* de estudo foi gerado pelos diários dos alunos, pelas suas produções codificadas (programas para automatizar processos) e pelas observações do professor¹² durante a oficina.

Para auxiliar durante as análises dos dados, alguns protocolos foram criados, propiciando um direcionamento dos elementos essenciais para as dinâmicas pedagógicas sob a ótica da pesquisa. O intuito ao final da análise foi apresentar norteadores das dinâmicas pedagógicas utilizadas com base nos referenciais teóricos para o ensino em Engenharia de Controle e Automação.

¹¹ Foram considerados os aspectos éticos referente à pesquisa envolvendo seres humanos, sendo seguidas as orientações recomendadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

¹² O professor em questão foi o autor da tese de Doutorado que deu origem a esse capítulo.

Desenvolvimento da oficina

No total foram quatro os ambientes de aprendizagem utilizados na oficina, sendo as atividades desenvolvidas por meio da plataforma Moodle, da plataforma Google Meet e de dois softwares voltados para a aprendizagem de sistemas automatizados. O ambiente da plataforma Moodle foi utilizado para que os alunos tivessem acesso ao fórum de dúvidas e debates, aos materiais digitais (arquivos no formato PDF) e ao link dos encontros. Também foi utilizado para que eles escrevessem nos seus diários e postassem os arquivos acerca das práticas propostas para aprendizagem de programação. O ambiente da plataforma de videoconferência do Google Meet foi utilizado para a realização dos encontros síncronos (*on-line*). No processo de aprendizagem proposto na pesquisa, o envolvimento com os participantes era fundamental para a construção do conhecimento pelo aluno. Os outros ambientes utilizados para o desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas tiveram o foco na programação de CLP, no desenvolvimento de telas de interface homem-máquina (IHM) e na simulação em 3D de sistemas industriais por intermédio de softwares.

Na oficina foram desenvolvidas vinte atividades por meio de exercícios, elaboradas de uma maneira sequencial e gradual em relação ao nível de dificuldade dos conceitos de programação em Ladder. Tais exercícios foram pensados para que os alunos, ao realizá-los, pudessem desenvolver as habilidades do PC. As dinâmicas para a resolução dos exercícios foram criadas para que os aprendizes fossem construindo continuamente as suas habilidades de programação.

As dinâmicas desenvolvidas na oficina ocorreram baseadas nas recomendações da transposição informática. Para tais, foram criadas práticas e estratégias visando posicionar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, além de desenvolver habilidades de raciocínio lógico, entre outras relacionadas à atuação do engenheiro, tais como a programação, a resolução de problemas e a mediação com o computador. Nesse processo, foram utilizados os conceitos do PC para auxiliar o professor no processo de elaboração das atividades propostas, uma vez que o docente conhecia as potencialidades do pensamento computacional e projetou exercícios para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades do PC ao executá-las.

Durante a oficina, os temas e os exercícios foram dialogados, surgindo perguntas e dúvidas sobre as funcionalidades dos softwares ou da programação. Questionamentos, problematizações e perguntas foram debatidos entre os participantes (evocadas pelo professor) para que os alunos significasse as tarefas que eles realizavam, num movimento de cocriação e num processo baseado na mediação vygotskyana. Processo esse que é constituído de um conjunto de intervenções e estratégias que o professor pratica a fim de que os estudantes possam dar sentido às atividades realizadas.

O professor, como mediador, deve, por meio dos conteúdos de ensino, interferir e problematizar, provocar o aluno no processo ensino aprendizagem de modo ajudá-lo a se desenvolver intelectualmente, provocando avanços que não ocorreriam sem a sua intervenção (Zanatta; Brito, 2015, p. 20).

As experiências computacionais tiveram como intuito não apenas ajudar os estudantes a aprenderem a programar um CLP em linguagem Ladder com base na

mediação do professor e dos recursos informáticos relativos ao construcionismo de Papert, mas também a se apropriarem da tecnologia da indústria 4.0, visto que a simulação em 3D é um dos pilares da quarta revolução industrial. Já a mediação do aluno com a programação em Ladder, assim como os outros recursos computacionais utilizados na oficina, tiveram como propósito fazer com que o estudante desenvolvesse as habilidades do PC, importantes no contexto atual.

Ao final de cada encontro, os alunos foram convidados a escrever um diário no Moodle relatando suas compreensões e percepções, além de postar os exercícios desenvolvidos. O diário teve como finalidade fazer com que o aprendiz refletisse sobre o seu próprio processo de aprendizagem, descrevendo-o. Assim, o diário do aluno foi desenvolvido a partir de uma autorreflexão, num processo recursivo, baseado num olhar sobre as suas experiências e vivências durante a oficina. Ademais, contribuindo para o desenvolvimento da oficina, o professor realizou as suas anotações a respeito das dinâmicas e leu os diários dos alunos. Com base nas informações, foi possível refletir sobre a sua mediação e reorganizar o material didático da próxima aula.

Procedimentos de análise do *corpus*

O *corpus* foi constituído por dados advindos dos diários dos alunos, das suas produções na forma codificada (programas para automatizar processos) e das observações do professor durante a oficina. Os textos registrados nos diários e as observações foram analisados com base na análise textual discursiva (ATD), já as produções dos alunos, provenientes das práticas de aprendizagem realizadas ao longo da oficina, foram analisadas levando em consideração as contribuições do PC

no processo de aprendizagem em programação e as especificidades do engenheiro no cenário da indústria 4.0.

Para o procedimento de análise, foram elaborados protocolos, com base nas observações do professor e nas atividades realizadas durante os encontros, associando-os aos elementos do quadro teórico. Sendo assim, os protocolos constituíram os tópicos que direcionaram as leituras e as análises dos dados advindos do *corpus*. Com base nesses protocolos, o professor teve uma orientação durante a análise para alcançar o objetivo da pesquisa.

Descrição da análise e da interpretação do corpus

A fase da análise e interpretação do corpus construído ao longo da oficina teve como propósito identificar as categorias de análise e articulá-las com as teorias abordadas no estudo, buscando atingir o objetivo da pesquisa. Isto é, revelar as estratégias pedagógicas e os norteadores para a criação de dinâmicas de aprendizagem de programação na área de Engenharia, levando em conta os aspectos do quadro teórico. Dessa forma, primeiramente foram analisados os códigos em relação aos protocolos de análise, os quais foram criados com base nas peculiaridades emergentes do PC, uma vez que esse conceito pode contribuir para o entendimento da programação de CLP pela linguagem Ladder. Também foram consideradas na análise dos códigos as habilidades e as competências funcionais do engenheiro no contexto da indústria 4.0. Já os textos foram analisados considerando a ATD, que relaciona as etapas de unitarização, categorização e metatexto. Os textos em questão foram produzidos pelos alunos em seus diários e pelo professor, por meio das suas observações durante a oficina.

As produções codificadas desenvolvidas pelos alunos durante a oficina foram analisadas considerando indicadores que remetem a elementos que materializam no código conceitos, concepções, habilidades ligadas ao PC e ao profissional de engenharia. Os algoritmos, os programas em linguagem Ladder, as produções de telas de IHM e simulação em 3D formaram o conteúdo de análise dessa etapa. Sendo assim, para a análise das produções codificadas foram utilizados os protocolos criados com base no PC, sendo eles: automatização de processos em etapas ordenadas, representação de dados por meio de abstrações, otimização de processos e padronização. Também foram utilizados os protocolos referentes às especificações do engenheiro na indústria 4.0. Logo, nessa investigação dos programas, a utilização de funções repetidas em vários exercícios (sinalizando uma padronização de atividades), a produção de códigos mais otimizados, a automatização ordenada passo a passo de processos e a representação por recursos computacionais foram os indicadores do PC no aprendizado dos alunos sobre a programação de CLP. As competências funcionais relativas às especificidades do engenheiro no cenário da indústria 4.0, entendidas como aquelas necessárias para o desempenho técnico e profissional, também foram observadas, além de quaisquer habilidades que puderam ser percebidas nas análises dos códigos.

A análise dos dados textuais do corpus (as produções dos alunos e as observações do professor da oficina) foi desenvolvida seguindo os estágios da ATD. A etapa de unitarização foi realizada baseada nos protocolos de análise, os quais serviram como unidades de contexto para delimitar o cenário da análise. Da fragmentação dos textos do corpus originaram-se as unidades de

análise, as quais tiveram relação com o processo de aprendizagem dos alunos e com as teorias que este estudo aborda. Nesse processo, foram analisados registros que demonstravam as percepções e características que expressavam algum indicador de aprendizagem do aluno, podendo ser pela metodologia e prática pedagógica empregada pelo professor, pelo ambiente de aprendizagem desenvolvido para a oficina, pela tecnologia de simulação em 3D utilizada na indústria 4.0 etc.

Então, após a revisão das unidades de análise do processo de unitarização, foram criadas, com base no quadro teórico desenvolvido e no propósito investigativo desta pesquisa, três categorias para agrupar e representar tais unidades: a categoria Interação dos alunos, que foi elencada pela percepção do professor sobre a ativa participação coletiva e colaborativa dos alunos durante as atividades propostas na oficina; a categoria Mediação do professor, que foi relacionada devido a sua postura como mediador da oficina e que auxiliou na dinâmica de interação da turma; e a categoria Ambientes e tecnologias como elementos mediadores, criada devido à repercussão dos alunos ao comentarem em seus diários sobre ao uso dos ambientes e dos softwares de programação e de simulação em 3D no processo de aprendizagem em programação de CLP.

O último estágio realizado da ATD foi a produção do metatexto a partir das interpretações e argumentações do professor sobre os diários desenvolvidos pelos alunos e das observações que ele obteve durante a oficina. Desse processo, originou a articulação dos dados textuais do *corpus* com as teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky e Papert e com os aspectos construídos na análise dos códigos, que relacionaram as peculiaridades do PC e as especificidades do engenhari-

ro que deseja atuar no cenário da indústria 4.0. Nesse sentido, as categorias emergentes geraram a base do metatexto, e as informações construídas ao longo das leituras e releituras foram articuladas com o conteúdo do quadro teórico e com a análise dos códigos, revelando como foram os desenvolvimentos das dinâmicas ocorridas na oficina. Dessa maneira, o metatexto foi organizado e produzido articulando as categorias identificadas, tecendo os dados textuais com as teorias e com a análise dos códigos, com a intencionalidade de revelar argumentos que possam atingir o objetivo da pesquisa.

Recomendações para desenvolver dinâmicas pedagógicas para o ensino em Engenharia

Da análise e da interpretação do *corpus*, podemos inferir pistas para desenvolver dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação, no contexto da evolução tecnológica nas indústrias, considerando as demandas da indústria 4.0 e o conceito de transposição informática.

Nesse sentido, em relação ao contexto, do tema central de estudo, dos conceitos e teorias, recomendamos que o professor investigue não só o tema central da disciplina a partir de um contexto explorado, mas também outros conceitos e teorias que possibilitem que ele desenvolva dinâmicas pedagógicas acerca das intencionalidades propostas, como sinalizaram os procedimentos da transposição informática.

Em relação ao planejamento estrutural da oficina, sugerimos que o professor planeje os encontros (possibilitando uma margem de remanejamento das atividades aplicadas em aula), de forma a permitir alguma flexibilidade na condução das atividades ministradas em sala de

aula. Todavia, precisa-se ter o cuidado para não desviar excessivamente do planejamento original, o que pode prejudicar o progresso da turma, levando à omissão de conteúdos obrigatórios estabelecidos na ementa da disciplina.

Referente aos recursos escolhidos, e considerando a modalidade de ensino adotada, indicamos que o professor esteja ciente da importância de selecionar os dispositivos, as tarefas e os ambientes mais adequados para propiciar uma aprendizagem colaborativa. Essa abordagem deve estar em consonância com a intencionalidade da disciplina e a modalidade de ensino proposta. Também, no caso de encontros presenciais, sugerimos que o professor crie dinâmicas que fomentem a interação dos alunos referente aos exercícios desenvolvidos no computador de cada estudante. Esse tipo de interação revelou-se de grande relevância durante a oficina, conforme destacado nos relatos dos participantes, contribuindo significativamente para o aprendizado dos alunos.

Sobre as escolhas da tecnologia relacionada à indústria 4.0, com base na apreciação dos alunos em relação às atividades de simulação em 3D para a aprendizagem de programação de CLP bem como no desenvolvimento das habilidades relativas à criação, inovação, entre outras compatíveis com o PC, recomendamos a inclusão dessa tecnologia para a aprendizagem de programação em linguagem Ladder. Essa abordagem demonstrou ser eficaz e motivadora para os alunos e está alinhada com as demandas e as tendências contemporâneas da educação voltada para a indústria.

A respeito dos materiais didáticos, é recomendável que o professor, após construir uma sólida base teórica, promova uma dinâmica em que os alunos sejam desafia-

dos a abordar exercícios que exijam a aplicação de uma teoria mais avançada. Isso aguça a percepção deles para investigar e interagir ativamente com os colegas e professor na busca de soluções para resolver as atividades. Nesse ponto, também é importante disponibilizar exercícios resolvidos para os alunos. Os exercícios resolvidos constituem um recurso valioso para aprofundar sua compreensão dos conceitos abordados e para adquirir *insights* sobre a resolução adequada de problemas.

No tocante aos ambientes de aprendizagem selecionados para a oficina, com base nesta pesquisa, enfatizamos que o Moodle foi útil para o envio e recebimento de dados, mas não para a interação entre os participantes. Nesse caso, propõe-se que o docente tenha um planejamento mais efetivo para estimular os alunos a utilizar esse ambiente também como um local de convivência e troca de mensagens. Já o Google Meet foi um ambiente válido de interação síncrona entre os integrantes da oficina, promovendo debates e conversações importantes para o aprendizado. Nesse ambiente, ocorreram tanto a mediação do professor como a mediação dos alunos, as quais promoveram avanços nos aprendizados dos participantes. As diversas interações foram evidenciadas nos diários e nas anotações do professor, alinhando à ideia de Vygotsky sobre a importância da mediação de alguém mais hábil para que o outro possa atingir o seu nível de desenvolvimento real. Por fim, os ambientes de programação e simulação em 3D foram imprescindíveis para que os estudantes tivessem contato com um dos pilares da quarta revolução industrial (a simulação em 3D), que é significativo para o engenheiro de controle e automação. Observando tais ambientes propostos na oficina, verificamos que os ambientes utilizados atingiram o objetivo de proporcionar

uma atmosfera acolhedora e cooperativa envolvendo a tecnologia da indústria 4.0 na aprendizagem de programação de CLP. Essa evidência ficou marcada, principalmente, nas escritas dos alunos que revelaram suas satisfações em participarem de forma colaborativa, interagindo com os colegas e o professor. Logo, recomendamos a utilização dos ambientes supracitados no ensino da programação de CLP pela linguagem Ladder.

Quanto aos diários dos alunos, entendemos que as percepções relatadas, aliadas às análises das práticas de aprendizagem realizadas, foram importantes para que o professor entendesse como as atividades provocavam os alunos. Nesse quesito, salientamos que o professor elaborou atividades de escrita nos diários para tentar incentivar os alunos a escreverem sobre suas emoções e percepções, fazendo com que eles refletissem sobre seus aprendizados (avanços e frustrações). Tal movimento interno pode desencadear processos de ressignificação das crenças pessoais, ampliando a sua compreensão sobre si e sobre o objeto de estudo. Também, os diários ajudaram o professor a entender os alunos, possibilitando ao docente a construção de dinâmicas mais apropriadas para o aprendizado.

Em relação às observações do professor sobre o processo avaliativo, sugerimos que o professor faça um diário de suas atitudes e de sua visão em relação ao comportamento dos alunos em aula para poder rever a sua conduta e as atividades programadas. Dessa forma, ele pode fazer uma autoanálise sobre sua postura mediadora e modificar seu comportamento, caso necessário.

Sobre a elaboração das práticas de aprendizagem relacionadas ao PC, orientamos que o professor prepare práticas de aprendizagem relacionadas à programação de CLP tendo em vista as características do PC, possi-

bilitando que o estudante desenvolva tais habilidades e competências. Essas características são relevantes porque o ajudarão não só nas atividades de programação, mas em outras atividades que envolvam a criação, o raciocínio lógico, a otimização de processos, a decomposição e organização de tarefas.

Em relação à mediação social das atividades, indicamos, na aprendizagem de programação da linguagem Ladder, o desenvolvimento de dinâmicas que possibilitem a interação social entre os participantes por meio da mediação do professor e dos colegas. Tais dinâmicas também devem ter potencial de provocar nos alunos a possibilidade de eles desenvolverem habilidades e competências que promovam a formação do sujeito emancipador apto a conviver e a contribuir na sociedade.

A respeito das reverberações das dinâmicas desenvolvidas, acreditamos que esses norteadores supracitados, de dinâmicas pedagógicas por meio de mediações e pela utilização de software em 3D, são relevantes na aprendizagem de programação de CLP pela linguagem Ladder. Essas abordagens, portanto, apresentam uma relevância notável para os professores que desejam incorporar novas tecnologias em suas práticas de ensino nesse contexto específico.

Considerações finais

A história das revoluções industriais revela diversas mudanças significativas que afetam a sociedade, tanto no âmbito profissional quanto no educativo. As tecnologias referentes à quarta revolução industrial, conhecida como indústria 4.0, estão sendo empregadas em dispositivos que a sociedade utiliza em seu cotidiano, acarretando desafios em diversas áreas. Dessa

maneira, neste estudo foi considerada a possibilidade de utilizar o recurso da simulação em 3D (um dos pilares da indústria 4.0) nas práticas pedagógicas para o ensino de programação de CLP pela linguagem Ladder, por meio de uma oficina para alunos da Engenharia de Controle e Automação. Ressaltamos que o planejamento e a execução da oficina abarcaram os procedimentos da transposição informática, considerando os estudos relativos à contextualização das tecnologias da indústria 4.0 no cenário industrial e educacional, as recomendações relacionadas à atuação do engenheiro, as considerações acerca dos conceitos de PC e as ideias de Papert e Vygotsky descritas no quadro teórico.

Sendo assim, o estudo realizado trouxe alternativas para sanar implicações causadas pelas tecnologias emergentes da indústria 4.0 que repercutem na formação de engenheiros, considerando ambientes de interação entre os participantes em atividades mediadas pelo professor e pelos recursos informáticos. Por meio das dinâmicas de interação e de mediação desenvolvidas na oficina, os alunos puderam desenvolver a si mesmos como sujeitos, com espírito colaborativo e com autoconhecimento. As dinâmicas também revelaram o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, como cidadãos ativos e com percepções reflexivas, desenvolvendo pensamentos independentes e criativos.

Enfatizamos a importância de serem criadas dinâmicas pedagógicas com base na mediação do professor, na forma de intervenções problematizadoras e instigadoras, emergindo um ambiente colaborativo, por meio de recursos informáticos, em que o aluno signifique a ação realizada a partir da sua interação com os dispositivos tecnológicos. O caráter social e científico deste estudo também pode ser destacado, pois seus resultados

oferecem para a comunidade acadêmica de Engenharia possibilidades para redimensionar currículos e qualificar a formação de professores, no contexto evolutivo de interação das tecnologias para os cursos de Engenharia.

Por fim, entendemos que o estudo desenvolvido indica pistas e recomendações para a criação de dinâmicas pedagógicas em ambientes de aprendizagem na Engenharia de Controle e Automação, considerando as demandas da indústria 4.0 e o conceito de transposição informática. Desejamos que essas recomendações sejam motivos de inspiração e de orientação para outros pesquisadores e professores da área. Ensejamos que, no futuro, os procedimentos da transposição informática e o conhecimento de teorias de aprendizagem, alinhadas às consideradas neste estudo, sejam ponto de partida pelos professores dos cursos de Engenharia para melhorar a formação acadêmica nessa área. Assim, visualizamos um caminho para uma aproximação entre o ensino e o contexto social e industrial relativo às tecnologias da indústria 4.0, cenário esse que o profissional formado irá desenvolver suas atividades.

Referências

AFFELDT, B. B. *et al.* Avaliação do Software Mit App Inventor: Critérios da Transposição Informática e do Desenvolvimento do Pensamento Computacional. **Revista Educacional Interdisciplinar (Redin)**, Taquara, v. 7, n. 1, nov. 2018.

BALACHEFF, N. La transposition informatique, un nouveau problème pour la didactique. *In: ARTIGUE, M et al.* (Orgs.). **Vingt ans de didactique des mathématiques en France**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1993. p. 364-370,

BALACHEFF, N. Contribution de la didactique et de l'épistémologie aux recherches en EIAO. *In: JOURNÉES FRANCOPHONES SUR L'INFORMATIQUE, FORMATION INTELLIGEMENT ASSISTÉE PAR ORDINATEUR*, 13., 1991, Genebra. **Anais [...]**. Genebra, 1991. p. 9-38.

BAYGIN, M. *et al.* An Effect Analysis of Industry 4.0 to Higher Education. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY BASED HIGHER EDUCATION AND TRAINING*, 15., 2016, Istanbul. **Anais** [...]. Istanbul: IEEE, 2016. p. 1-4.

BELLEMAIN, F. A transposição informática na engenharia de softwares educativos. *In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 1., 2000, Serra Negra. **Anais** [...]. Serra Negra: SIPEM, 2000. p. 198-204.

BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação**. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

DUARTE, A. E. P. *et al.* Vygotsky: suas contribuições no campo educacional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., 2019, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019.

HEINDL, A. *et al.* **Industrie 4.0**: Possibilidades de colaboração com a cooperação para o desenvolvimento e a economia alemã na área de tecnologia/transferência de know-how para o Brasil. Bonn: GIZ, 2016.

MOHAGHEGH, M.; MCCAULEY, M. Computational Thinking: The Skill Set of the 21st Century. **International Journal of Computer Science and Information Technologies (IJCSIT)**, v. 7, n. 3, p. 1524-1530, maio/jun. 2016.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PROFISSÕES ligadas à tecnologia terão alto crescimento até 2023, aponta SENAI. **SENAI**, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://www.rn.senai.br/profissoes-ligadas-tecnologia-terao-alto-crescimento-ate-2023-aponta-senai/>. Acesso em: 02 maio 2021.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PAPERT, S. **LOGO: computadores e educação**. Trad. José Armando Valente; Beatriz Bitelman; Afira Vianna Ripper. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **Mindstorms**: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PASQUAL JÚNIOR, P. A. **Pensamento computacional e tecnologias**: reflexões sobre a educação no século XXI. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

PSZYBYLSKI, R. F.; MOTTA, M. S.; KALINKE, M. A. O Construcionismo e o software de programação App Inventor 2 na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jul. 2020.

RÜßMANN, M. *et al.* **Industry 4.0**: The Future of Productivity and Growth in Manufacturing Industries. Boston Consulting Group: Boston, 2015.

SHELLER, M.; VIALI, L.; LAHN, R. A. A aprendizagem no contexto das tecnologias: uma reflexão para os dias atuais. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 12 n. 2, dez. 2014.

SESI. Departamento Regional do Paraná. **Skills 4.0**: habilidades para a indústria. Curitiba: Sesi/PR, 2020. Disponível em: <http://longevidade.ind.br/publicacao/skills-4-0-habilidades-para-industria-livro-completo/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SILVA, C. C. R.; PORTO, M. D.; MEDEIROS, W. A. A teoria Vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. **Revista online de Magistro de Filosofia**, Anápolis, ano X, n. 21, p. 84-98, 2017.

SOARES, E. M. D. S.; NARDINI, F.; GIRON, G. R. Algumas implicações da transposição informática nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. **Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales**, Barquisimeto, n. 26, p. 282-295, out./dez. 2016.

TRÊS previsões para o futuro do mercado de Engenharia. **Henrique & Henrique Engenharia**, 06 jun. 2021. Disponível em: <https://hhe.com.br/artigo/3-previsoes-para-o-futuro-do-mercado-de-engenharia>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VARELA, C. *et al.* Skills in computational thinking of engineering students of the first school year. **Heliyon**, v. 5, n. 11, nov. 2019. Disponível em: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(19\)36480-1](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(19)36480-1). Acesso em: 07 ago. 2020.

VICARI, R. M. *et al.* **Pensamento computacional**: revisão bibliográfica, versão 2. UFRGS/MEC: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197566>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Néelson Jahr Garcia. Ed Ridendo Castigat Mores: [S. l.], 2002.

WEBBER, C. G. *et al.* Reflexões sobre o Software Scratch no Ensino de Ciências e Matemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-10, dez. 2016.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, Nova Iorque, v. 49, n. 3, p. 33-35, mar. 2006.

ZANATTA, B. A.; BRITO, M. A. C. Mediação pedagógica com uso das tecnologias digitais na educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 8-23, jan./jun. 2015.

Grupo Escolar Padre Efrem: escolarização primária graduada em Vacaria/RS (1922/1950)¹³

*Mariana Lisbôa de Oliveira
José Edimar de Souza*

Considerações iniciais

A respectiva escrita é resultado de pesquisa de Mestrado em Educação que analisou as culturas e as práticas escolares que permearam o Grupo Escolar de Vacaria no recorte temporal de 1922, ano esse em que o Grupo Escolar foi criado, até 1950, ano em que foi alterada sua nomenclatura, passando a ser nomeado de Grupo Escolar Padre Efrem.

Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientaram a análise, sobretudo as contribuições dos historiadores Chartier (2002), Burke (2008), Pesavento (2012) e Gatti Junior (2002).

A metodologia utilizada consistiu na análise documental de fotografias e documentos escritos, como atas, livros de reuniões pedagógicas, livro de visitas de autoridades, livro de matrículas, entre outras fontes, como relatórios, regimentos e decretos localizados no arquivo passivo da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Efrem (Vacaria/RS).

Os grupos escolares foram criados no regime republicano, em contraposição à forma de organização do

¹³ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Grupo Escola Padre Efrem: Culturas e Práticas (Vacaria/RS – 1922-1950)”, sob a orientação do prof. Dr. José Edimar de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

ensino no período imperial, e num contexto de modernização que marca o surgimento de um tempo inovador, que denota transformações ocorridas na estrutura física e também por uma nova estrutura pedagógica e administrativa, acompanhado pela promessa de progresso e superação do atraso educacional. De acordo com Saviani (2004), em 1890, um novo modelo de escolarização estava sendo implantado por meio dos grupos escolares, o que foi um marco muito importante referente à origem da escola pública no Brasil. Esses grupos escolares tinham como objetivo um cidadão republicano, formando o seu caráter, as suas virtudes morais, a disciplina e o respeito pela pátria.

Nas primeiras décadas do período republicano, os grupos escolares assumiram uma posição de escola de verdade, disseminando valores e normas sociais. Nessa premissa, as investigações acerca da história das instituições escolares são rodeadas de símbolos, rituais, disciplinas e demais elementos que circundam esse espaço particular, que compõem a identidade dessas escolas.

Nesse sentido, a escola é um espaço de construção social e cultural que marca a trajetória de criação e constituição dos sujeitos, os quais são essenciais para a formação da identidade da instituição escolar. Cada escola é única e há elementos da cultura escolar que são próprios de cada instituição. Faria Filho (2006) traz o conceito de cultura escolar como um elemento importante para o estudo da escolarização, visto que é a partir desse olhar conceitual que se permite uma análise dos elementos que compõem o contexto educativo, a saber: “os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (Faria Filho, 2006, p. 17).

É nessa perspectiva que se buscou investigar e compreender as relações existentes no Grupo Escolar Padre Efrem, buscando, por meio da cultura escolar, entender os processos pelos quais passou e as transformações que ocorreram nessa instituição de Ensino Primário durante o recorte temporal delimitado para esta pesquisa.

Diante da análise das fontes, o conceito de cultura assumiu um lugar de destaque nos resultados da dissertação. Portanto, a cultura aqui foi entendida a partir de Burke (2008), que usa tal expressão no plural. A cultura se refere às ações cotidianas do contexto escolar, em que se encontram as práticas, os pensamentos, as crenças, as normas e os procedimentos para que, então, seja possível compreender o processo de escolarização e as práticas que fazem parte da vida social de um grupo.

Constituição do Grupo Escolar Padre Efrem

O Grupo Escolar pesquisado é uma das mais antigas instituições públicas estaduais de Ensino Primário do município de Vacaria. A escola sempre foi referência na cidade, atendendo a um grande número de alunos e, no ano de 2022, completou um século de existência. O município de Vacaria está localizado no estado do Rio Grande do Sul, nos Campos de Cima da Serra, e fica a 114 km do município de Caxias do Sul e 240 km da capital Porto Alegre.

Os vestígios encontrados apontam que o Grupo Escolar de Vacaria tinha um valor significativo para a comunidade. As práticas realizadas no Grupo Escolar buscavam desenvolver um cidadão patriota e disciplinado através de um trabalho social e educativo.

Consta no relatório sobre o primeiro ano de funcionamento desse Grupo Escolar que o ano letivo iniciou

suas atividades com 166 alunos, que os primeiros professores foram Victória Quintella da Silva Ly, Bernardina Rodrigues Padilha, José Fernandes de Oliveira e o aluno mestre Regynaldo Tocchetto e que os estes eram muito competentes, aplicando o método intuitivo, cumprindo uma das exigências do programa de ensino. Nesse relatório, a diretora à época, Andréa Cecy de Sá Brito, descreve algumas dificuldades encontradas para dar seguimento com as aulas, como a falta de materiais e de um local melhor para a prática do ensino, pois apesar dos discursos quanto à construção de prédios específicos para o ensino serem disseminados, isso não ocorreu simultaneamente em todas as regiões, sendo realizada a adaptação do Grupo Escolar Padre Efreim para uma casa alugada. Quantos às matérias ministradas durante o primeiro ano, a diretora relata que, para os trabalhos manuais, não foi possível realizar exame final devido às dificuldades de organização do ensino, falta de materiais e até mesmo de professores, visto o número crescente de matrículas. Apesar disso, com apenas dois meses de funcionamento, o Grupo Escolar foi elevado à categoria de colégio elementar¹⁴ devido ao aumento do número de matrículas.

¹⁴ Conforme Peres (2000), inicialmente os grupos escolares eram constituídos pelas “escolas reunidas” de até 200 alunos. Quando ultrapassaram os 200 alunos matriculados, no Rio Grande do Sul, passaram a ser denominados de Colégios Elementares. Em 1939, todos passaram a ser grupos escolares através do Decreto nº 7680, de 09 de janeiro de 1939.

Figura 1 – Professores do Grupo Escolar (1924)



Fonte: Pinotti (2011, p. 165).

Diante de alguns vestígios encontrados para compor essa pesquisa, percebe-se que, antes de 1940, a organização do Grupo Escolar estava aos poucos tomando forma, apesar de parecer um processo que estava sendo realizado lentamente devido aos poucos recursos que dispunham.

Com um maior apanhado de documentações a partir de 1940, surgiram mais indícios sobre o funcionamento das aulas e sua organização. Com isso, foi possível observar que o ano letivo do Grupo Escolar Padre Efreim iniciava no começo do mês de março. A abertura dos trabalhos escolares era realizada com discursos e canto de hinos, como pode ser observado na seguinte ata:

Ao primeiro dia do mês de março de mil novecentos e quarenta e tres, às oito horas, no pátio do G.E., presentes o senhor Diretor, professoras dos dois turnos, alunos e demais funcionários do estabelecimento, tiveram início os trabalhos escolares do ano letivo em curso. Dada a vos de sentido, hasteou-se o Pavilhão Nacional ao canto do hino Pátrio pelos corpos docente e discente, que ao mesmo tempo prestaram as con-

tinencias do estilo. O corpo de alunos desfilou diante do mastro erguido no pátio, executando a “Saudação Olímpica” [...].

Antes, porém, o Sr. Diretor concitou as crianças a prosseguirem os estudos com muito entusiasmo, lembrando-lhes os deveres que lhes cabem de educar-se e instruir-se dedicadamente, tudo fazendo para bem servirem o Brasil. A matrícula inicial atingiu 359 alunos. [...] (Livro de Atas, 1943¹⁵).

A cerimônia vinha acompanhada do ritual patriótico e seus símbolos. O discurso de exaltação à Pátria ditava como os alunos deveriam comportar-se para serem exemplos de bons cidadãos republicanos. O ano letivo era finalizado na segunda semana do mês de dezembro, momento em que se fazia a entrega “dos atestados aos alunos que completaram o curso primário” (Livro de Atas, 1942). A entrega dos atestados era uma das festividades promovidas pela escola, em que diversas autoridades da sociedade eram convidadas a prestigiar o evento.

Faz-se importante ressaltar que as atividades desenvolvidas e os horários a serem cumpridos, critérios para a promoção dos alunos e os requisitos mínimos de frequência escolar nos grupos escolares do Estado do Rio Grande do Sul eram orientadas e controladas por normas e prescrições descritas no Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado de 1939.

De acordo com o Livro de Atas de 1948, as professoras tinham a opção de escolher o turno em que gostariam de lecionar e as instituições de que fariam parte. As classes eram sorteadas e, nesse caso, as instituições também foram, devido à desistência das professoras anteriormente encarregadas. Os alunos eram submetidos aos Testes ABC de Lourenço Filho, os quais eram bas-

¹⁵ O Livro de Atas não é paginado. Desse modo, nesses casos, constará apenas o ano.

tante utilizados nas escolas primárias do estado do Rio Grande do Sul, e, dependendo do seu desempenho, eram divididos entre as classes.

Além de normas a serem seguidas, haviam inspetores que fiscalizavam e orientavam as práticas desenvolvidas na instituição. Na ata a seguir, do ano de 1945, é relatada a visita realizada pelos orientadores de ensino no Grupo Escolar, os quais ficaram por três dias consecutivos realizando orientações quanto ao trabalho que deveria ser realizado na instituição.

Aos vinte e cinco dias do mês de abril do ano de mil novecentos e quarenta e cinco, às 14 horas, numa das salas do Grupo Escolar de Vacaria, sob a presidência do Snr. Orientador de Ensino, professor Júlio Feijó, das Snhas. Orientadoras Wanda A. Jaconi e Nadir Saldanha da Rocha, reuniram-se a diretora D^a Suely Guerra e demais professoras que integram o corpo docente deste educandário, prof^a Amélia Azambuja, orientadora das aulas municipais, para tratar de diversos assuntos de interesse do ensino.

Iniciando, fez uso da palavra o Snr. Julio Feijó, que fez a leitura de uma saudação dirigida pelo Dr. Luiz Antonio Dalbem, Delegado regional da 4^a região escolar. A seguir falou a orientadora Snha Nadir S. da Rocha, que discorreu sobre os testes A, B, C, sua importancia para avaliar o nivel de maturidade da criança – maneira prática de ser realizado – material empregado – exercicios corretivos para desenvolver a maturidade, etc. Explicou, ainda, a maneira como deve ser feita a avaliação do trabalho do aluno e a confecção do perfil, resultado dessa avaliação. Tratou também sobre o Aprendizado da Leitura, salientando a importancia da mesma na cultura geral, os novos objetos desta disciplina, a necessidade do preparo das lições de leitura, sua motivação para o bom êxito, as vantagens da leitura silenciosa e oral, exercicios e jogos para facilitar a leitura. Falou sobre o material de leitura e seu uso, treino e educação da voz; aconselhou os dialogos, poesias, dramatizações, etc. A seguir a Orientadora Snha. Wanda Jaconi, referiu-se ao ensino da gramatica, sobre a maneira de ministra-la, a fim de

obter os resultados desejados sobre a inconveniência das regras decoradas, das análises, da conjugação de verbos isolados, ao passo que os resultados obtidos com a conjugação de frases e o aprendizado das regras gramaticais, pela prática, são muito mais recomendáveis. As referidas orientadoras, a medida que dissertavam sobre diversos assuntos tratados, citaram livros, ditados utilizados no ensino da linguagem. Após, encerrada esta primeira reunião, ficando o dia seguinte para a continuação da mesma. (Livro de Atas, 1945).

Os inspetores e orientadores escolares acompanhavam e controlavam a conduta e o comportamento dos professores, assim como o andamento da instituição como um todo. Nessa ata, é possível perceber que, no primeiro dia, os professores eram orientados a aplicarem o teste ABC, que, como relatado anteriormente, tinha como uma de suas funções avaliar o nível de maturidade dos alunos.

As recomendações referentes ao aprendizado da leitura vinham acompanhadas de exemplos de materiais que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento da leitura. Conforme Peres (2000), a leitura ganhou novas formas sob os princípios da Escola Renovada, sendo ela trabalhada de diferentes maneiras, como a leitura dramatizada, silenciosa, dialogada, em coro, dentre outras.

A nova casa do Grupo Escolar

A construção de novos prédios escolares no governo republicano esteve diretamente ligada à implantação dos grupos escolares, sendo vista como uma das principais soluções para a melhoria da Educação Primária. No geral, os grupos escolares se caracterizaram pela reunião de três ou mais escolas isoladas em um único prédio, geralmente constituído de uma escola mista, uma de meninos e uma de meninas. O governo viu como

um benefício financeiro o fato de não ter mais que arcar com aluguéis das casas que abrigavam as escolas isoladas.

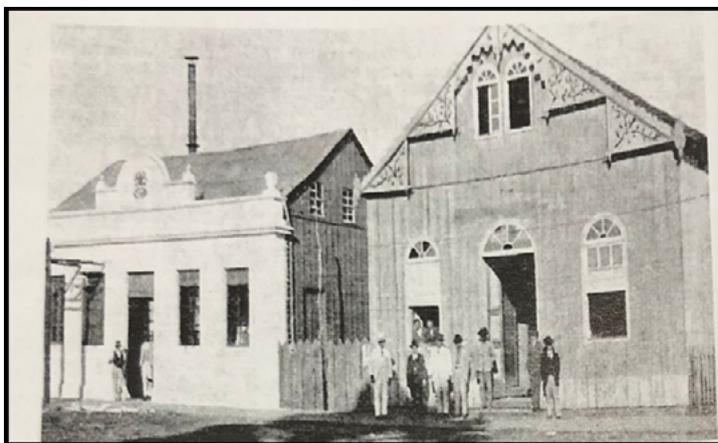
A construção dos prédios escolares era vista como uma solução para esses problemas estruturais. De acordo com Benconstta (2006, p. 100):

para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominadas – foi entendida como um investimento que contribuía para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal.

Além do mais, no início da República, a instituição escolar passou a ser referência na comunidade, sendo ela vista como “templos de civilização” (Souza, 1998). Dessa forma, “a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los” (Souza, 1998, p. 15-16).

No Grupo Escolar Padre Efrem, a diretora descreve no referido relatório, muitas dificuldades seriam resolvidas se tivesse um edifício próprio para abrigar o Grupo Escolar, trazendo mais conforto para todos que faziam parte do ambiente escolar, pois onde estavam inseridos era um local adaptado, como se pode observar na Figura 2.

Figura 2 – À direita, o Grupo Escolar Vacaria em 1922



Fonte: Pinotti (2011, p. 68).

Segundo Oliveira (1959), com o crescimento do número de alunos, o Grupo Escolar Padre Efrem passou a ocupar também a casa ao lado (casa à direita na Figura 2), onde funcionava uma usina. Ainda segundo o autor, no ano de 1932, um incêndio destruiu as duas casas ocupadas pela instituição e as demais casas próximas, devido ao fato de todas serem de madeira.

Com isso, o Grupo Escolar, nos anos de 1932 até 1935, deu continuidade as suas atividades no prédio da prefeitura. Conforme Oliveira (1959), no térreo haviam duas grandes celas de cadeia e, no andar superior, mais duas que foram ocupadas para as aulas. Somente no ano de 1936 a construção do novo prédio para abrigar o Grupo Escolar foi concluída.

Conforme texto escrito pelos docentes da E.E.E.M. Padre Efrem em 1996, o prédio construído em 1936 contava com dois pisos, ocupando uma área de 524 m² (Docentes da E.E.E.M. Padre Efrem, 1996).

O novo prédio foi construído em alvenaria, com salas projetadas especificamente para o ensino. Sua localização é na Rua Borges de Medeiros, na área central de Vacaria, bem próxima à Catedral Nossa Senhora da Oliveira, outra construção imponente projetada pelo Padre Efrem de Bellavaux, patrono do Grupo Escolar.

Figura 3 – Construção do prédio do Grupo Escolar Padre Efrem (1935)



Fonte: Acervo da E.E.E.M. Padre Efrem.

De acordo com Giraldes (2018), no início do século XX, era um fato reconhecido a construção de instituições educativas na altura de praças e espaços de convivência da sociedade. As instituições educativas eram mais um espaço republicano a ser admirado e a transmitir seus valores.

A partir de Souza (1998, p. 92), penso que o grupo escolar pesquisado representou um “sinal de prestígio para a cidade, nesse momento em que poucas localidades o possuíam”. Em de 1950, pelo Decreto nº 1.619, emitido pelo então governador do estado do Rio Grande do Sul, Walter Jobim, esse Grupo Escolar oficialmente passou a ser denominado Grupo Escola Padre Efrem

em homenagem ao reverendo padre capuchinho Efrem de Bellevaux, pela grande obra deixada na cidade de Vacaria, a Catedral Nossa Senhora da Oliveira.

Diante desses vestígios sobre a materialidade da construção do prédio, pode-se dizer que o Grupo Escolar Padre Efrem passou a ser produtor de uma nova cultura. Instituiu novos espaços, novos sujeitos começaram a pertencer a esse Grupo Escolar e, conseqüentemente, novas práticas escolares foram adotadas. Ao considerar não só as relações entre os sujeitos, mas também o significado da materialidade representada por meio do mobiliário, dos objetos escolares, arquitetura, entre outros elementos, Burke (2008) nos faz pensar que é essa materialidade que permite considerar os objetos físicos como elementos importantes para compreender os processos históricos. Ao considerar a cultura material como um objeto de pesquisa, pode-se dizer que é possível entendê-la como uma representação das práticas vivenciadas na época, assim como ocorre com as relações sociais.

O civismo e as festividades no espaço escolar

A cultura escolar criada pelo regime republicano estabeleceu não só uma forma de organização escolar e de seu tempo, mas também instituiu um calendário escolar, horários de funcionamento, orientou as festividades escolares e preocupou-se com a disciplina que dali advinha, o que demonstra que o currículo escolar não foi construído de forma neutra.

Sendo assim, esses elementos evidenciam-se a partir das representações analisadas nos documentos escolares como os Livros Atas, fotografias e regimentos da época. Como argumenta Chartier (2009, p. 12), “as

brechas existentes entre o passado e a sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem ocupar o lugar desse passado” permitem evidenciar práticas relacionadas às festividades e ao civismo vivenciados no Grupo Escolar Padre Efrem.

O cotidiano da escola foi marcado por diversas práticas, como as festividades escolares que se constituíram como ritos da escola primária e mobilizaram sentimentos e experiências dos sujeitos que as vivenciaram. Essas festividades contavam com a participação da comunidade e de autoridades locais e foram inseridas no calendário escolar.

Conforme Fernandes (2020), a ação de “comemorar” no cotidiano da escola primária assumiu a função de internalizar o patriotismo e evitar o esquecimento dos feitos da história nacional, bem como de seus símbolos e de seus “heróis”. Além disso, as festividades escolares foram utilizadas como meios para mostrar para a sociedade tanto os eventos que aconteciam dentro das instituições como fora delas.

O regime político instaurado pelos republicanos soube aproveitar e promover-se por meio das festividades pelo uso de diferentes elementos, como bandeiras, hinos, monumentos, regras, valores e também por intermédio dos espaços onde aconteciam as comemorações, como as praças e avenidas. Pode-se dizer que as festividades cívicas foram uma estratégia que o governo republicano utilizou para evidenciar e manter viva a identidade e a cultura nacional.

Ao analisar a documentação encontrada sobre o Grupo Escolar Padre Efrem, é possível dizer que o cotidiano dessa instituição foi marcado por diversas

festividades, que se constituíram como ritos da escola primária, mobilizando experiências e sentimentos nos sujeitos que pertenciam a esse grupo.

Percebe-se na análise dos documentos dos anos de 1923 até 1949 que as atividades de cunho cívico tiveram forte ascendência após a década de 1930, início da Era Vargas, e que foram vivenciadas cotidianamente pelo Grupo Escolar, como se pode ver neste registro de ata da primeira “Hora do Brasil” do Grupo Escolar de Vacaria:

Aos dezenove dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e cinco, no Grupo Escolar de Vacaria, presentes a Exma Sra. Diretora, professoras e alunas deste Estabelecimento de Ensino, teve lugar a primeira “Hora do Brasil”. Com uma salva de palmas foi recebida a Bandeira Nacional, sendo após cantado o Hino Nacional. Ocupando o microfone, a aluna do 5º ano, Kícia de Lima Santos, iniciou a irradiação do programa, cujo fim foi homenagear o grande Franklin Delano Roosevelt. Com a palavra, a prof^a Luci do Amaral Santo discorreu sobre a personalidade de Roosevelt, tendo ao finalizar, recebido prolongada salva de palmas. O 5º ano apresentou seus trabalhos escritos e cantos sobre a América [...] O 4º ano A fez a leitura da biografia de Roosevelt. Os alunos do 4º ano B apresentaram suas redações e a poesia “Liberdade”. O 3º ano A fez uma leitura. O 2º ano A apresentou frases com opiniões de grandes vultos da América. O 1º ano declamou a poesia “Nosso Brasil”. Com o Hino da Bandeira, encerrou-se esta hora cívica [...]. (Livro de Atas e Reuniões, 1945).

As comemorações cívicas contavam com diferentes atividades, como o recitar de poesias, palestras, dramatizações, jogos, leituras, dentre outros. No que tange à valorização dos elementos nacionais, Silva (2011) menciona que, em 1942, foi promulgado o Decreto-Lei nº 4.545, de 31 de julho, que dispunha sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais: a Bandeira, o Hino, as Armas e o Selo Nacional. De acordo com o

decreto, o Hino Nacional é de composição musical de Francisco Manoel da Silva e poema de Joaquim Osório Duque Estrada, conforme o disposto nos Decretos nº 171, de 20 de janeiro de 1890, e nº 15.671. Outro aspecto importante que estava previsto no decreto é a execução do hino no ambiente escolar, além do ensino do desenho da bandeira: “obrigatório o ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos, públicos ou particulares, de ensino primário, normal, secundário e profissional” (Brasil, 1942).

As comemorações cívicas, principalmente em alusão à Independência do Brasil, dividiam-se em dias de atividades que envolviam os professores, alunos e a sociedade em geral. O Grupo Escolar Padre Efrem, em convite enviado à redação do Jornal Pátria, no dia 05 de setembro de 1922, anunciou como seria a programação para comemorar o Centenário da Independência, que assim seguiu:

O corpo docente do C. Elementar tem a honra de convidar essa Redação para as festividades a realizar-se no dia 07 de setembro do corrente, em homenagem aos Centenario da Independencia do Brasil. Avisamos que as festividades iniciar-se-ão as 10h com inauguração de uma pequena exposição de trabalhos de flores de papel. Logo após haverá formatura dos alunos. Será feita pela Directora uma prelação sobre os factos históricos da Independencia, finalizada a qual cantarão, os alumnos o Hino da Independencia acompanhado pela banda local. Ao meio-dia em ponto será hasteada a Bandeira no edificio do Collegio, cantando os alunno o Hino Nacional. Seguir-se-a o juramento à Bandeira prestado por todos os alumnos, e após cantarão o Hino à Bandeira, sendo nesta ocasião distribuída a Lembrança do Centenario, enviada aos alumnos pelo Governo Federal. Discursarão os alumnos sobre factos da Independencia de acordo com o programa do Governo Estadual. As 15h mais ou menos reali-

sar-se-a a Passeata Civica, empunhando os alunnos Bandeiras Nacionaes, levando os mesmos fitas auri-verde e tiracol, e os meninos vestindo uniforme de soldados brasileiros e as meninas vestidas de branco. Na passeata tomará parte uma senhorinha-alunna representando a Liberdade, outras alunas representarão o Brasil antigo e actual. Em toda a festividade tomarão parte associações, imprensa, povo em geral. Esperando vosso comparecimento. Subscrevo-me. A.C de L.B. Directora.

Sendo assim, o Grupo Escolar Padre Efrem exaltou, por meio dessas práticas, os sentimentos de amor à pátria, disseminando o patriotismo para além dos espaços internos da escola. Oliveira (1959) retrata em seu livro o “brilhantismo” da festa do centenário, relatando maiores detalhes de como transcorreu essa comemoração.

Figura 4 – Comemoração ao Centenário da Independência do Brasil (1922)



Fonte: Oliveira (1959, p. 215).

Na imagem (Figura 4), observamos os jovens que, em trajes padronizados e comportados, representavam provavelmente a banda de música local, mencionada por Oliveira (1959). Os alunos, pelo que se percebe, são meninos, e a grande maioria está enfileirada e agachada, talvez por ser uma maneira pela qual o fotógrafo conseguiria registrar em sua foto a maioria dos presentes. Levando em consideração as construções presentes no registro, essa fotografia foi feita na praça central.

Como já mencionado anteriormente, as comemorações propunham diversificadas atividades, sendo que o Grupo Escolar Padre Efrem realizou muitas dessas em suas festividades, que ficaram “eternizadas” a partir de fotografias e dos registros escritos, uma vez que “confirmando, negando ou transfigurando o real, textos e imagens dizem ao historiador algo sobre a sua feitura ou leitura no tempo” (Pesavento, 2008, p. 111).

Por meio das festividades, a população não só aprenderia conteúdos cívicos, mas também formas de se comportar e agir na sociedade. Essa representação pode ser observada na imagem a seguir:

Figura 5 – Grupo Escolar de Vacaria na década de 20



Fonte: Barbosa (1984, p. 92).

A imagem retrata alunas do Grupo Escolar, juntamente com a diretora Andrea Cecy de Sá Brito, posicionada à esquerda da Bandeira Nacional. As alunas e diretora estão com uniformes padronizados, a não ser pela coloração das meias e dos sapatos, e estão posicionadas, de certo modo, seguindo um padrão conforme a altura. Na parte central, foram dispostas as alunas mais baixas; na parte lateral, os tamanhos estão organizados da mais alta para a mais baixa. No canto esquerdo da imagem, aparentemente há o registro de um homem, mas não há mais informações sobre ele.

Diante desses vestígios, é possível dizer que os grupos escolares disseminaram, por meio de suas práticas escolares e cívicas, dos ritos e simbolismos à propagação de valores, disciplina, ideais e sentimento de amor à pátria para toda a sociedade, promovendo assim uma nova cultura da Educação Primária pública.

De acordo com Souza (1998, p. 259), as festividades escolares representam múltiplos significados, tornando-se “momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes”. Sendo assim, as festividades cívicas foram parte integrante da educação escolar para além dos livros e conteúdos ensinados na sala de aula, sendo símbolos a serem cultuados, contribuindo para a propaganda política em torno do Estado e com claro sentido político, o de formar cidadãos para o futuro e o amor destes pela pátria.

Considerações finais

A Proclamação da República fez surgir um novo cenário na vida política brasileira e instituiu uma Constituição que lhe deu forma de poder. Com isso, o modelo de Grupo Escolar, posteriormente elevado a Colégio Elementar, foi difundido por todo o Brasil, inclusive no Estado do Rio Grande do Sul, deixando um legado do século XX sobre a sistematização do Ensino Primário instituído na época servindo de base para a primeira fase do Ensino Primário nos dias atuais. Essa proposta educacional possibilitou a formação do cidadão republicano, aspecto importante para a educação brasileira, pois foi a partir disso que surgiu a verdadeira escola pública do Brasil.

As investigações realizadas nesta pesquisa, por meio dos aportes da História Cultural, permitiram conhecer muito sobre as culturas e práticas do Grupo Escolar Padre Efrem, possibilitando, por meio das fontes documentais e icnográficas, compreender como se deu a criação do primeiro Grupo Escolar do município de Vacaria/RS dentro do recorte temporal de 1922 a 1950. Tal grupo, apesar de apresentar dificuldades no início de suas atividades, foi, no decorrer dos anos, consolidando-se como uma instituição de ensino de referência, seguindo os preceitos republicanos, as diretrizes e as normas dos regimentos estabelecidos na época.

O Grupo Escolar Padre Efrem representou a modernidade no ensino no município de Vacaria e foi propulsor no crescimento da comunidade. Pode-se dizer que essa instituição foi elemento importante para que, em 1936, a Vila de Vacaria adquirisse status de cidade devido à sua economia e ao aumento populacional, progresso que possivelmente ocorreu devido ao Grupo Escolar estar ali localizado, sendo ele uma escola pública de Educação Primária de referência na região.

Referências

- BARBOSA, Fidelis Dalcin. **A Diocese de Vacaria**. Caxias do Sul: UCS, 1984.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana G. (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.545**, de 31 de julho de 1942. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 9 set. 1942.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 7. 929**, de 30 de agosto de 1939. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado. Porto Alegre, 1939.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 1.619**, de 1950. Denomina “Padre Efreem” o nome do Grupo Escolar. Porto Alegre, 1950.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. *In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 8-21.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. Brasil! Gigante dos gigantes!: comemorações da Semana da Pátria no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha, RS, 1940-1946). *In: SOUZA, José Edimar de (Org.). Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, culturas e práticas escolares*. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 3-24.

GIRALDES, Maria Paula Martelli. **A constituição da escolarização do município de Orlandia/SP de 1914 a 1946**: um estudo por meio de aspectos da história do Grupo Escolar “Coronel Francisco Orlando”. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153138>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, José Fernandes. **Rainha do Planalto**. Caxias do Sul: Ed. São Miguel, 1959.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida**. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 507 f. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINOTTI, Adhemar Antonio Martins. **Só para lembrar: Vacaria em fotos**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011.

SAVIANI, Dermeval *et al* (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Vânia Cristina da. **Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve! Salve! Festas Escolares e Comemorações Cívicas na Paraíba (1937-1945)**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

Documentos pesquisados no arquivo do Colégio Estadual de Ensino Médio Padre Efrem

Relatório do Primeiro Ano de Funcionamento da Escola (1923)

Livro de ofícios, atestados e convites (1922 a 1938)

Livro de atas (1923 a 1948)

Livro de controle de matrículas e frequências (1946, 1950 e 1951)

Sentimento de injustiça no cotidiano escolar de jovens periféricos¹⁶

*Jourdan Linder-Silva
Nilda Stecanela*

Introdução

O presente capítulo trata de um recorte de tese de Doutorado que tem como pano de fundo o cotidiano escolar de jovens periféricos. As teorizações de José Machado Pais (1993; 2002; 2009; 2013; 2015) servem aqui de fundamento para concebermos o cotidiano, pois entendemos que ele se constitui em um importante instrumento para compreendermos a realidade social. O objetivo geral deste estudo foi evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana. A noção de Injustiça Escolar e os sentimentos atrelados a ela são tomados, neste trabalho, a partir das teorizações de François Dubet (2008; 2014). Já as questões relacionadas ao reconhecimento denegado são problematizadas a luz da teoria da “Luta por reconhecimento” de Axel Honneth (2003). Para a construção dos dados desta pesquisa, realizamos grupos focais com jovens estudantes de uma escola municipal situada na região periférica da cidade de Lages-SC. Os participantes estavam matriculados em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental dos períodos matutino, vespertino e noturno. Nesse recorte, apresentaremos a construção dos dados, relacionada ao

¹⁶ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Experiência escolar juvenil em periferia urbana: sentimentos de injustiça e processos de reconhecimento”, sob a orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

sentimento de injustiça dos jovens estudantes no que tange a sua experiência escolar.

Não há como desassociar o cotidiano escolar juvenil de condições sócio-histórico-culturais. Ao analisarmos o cotidiano dos jovens da escola campo de nossa pesquisa, essa realidade ficou evidente.

Os sentimentos de injustiça dos participantes desta investigação advém do regramento escolar, sobretudo no que se refere às formas de intervenção da escola frente ao não cumprimento das regras. Além disso, a relação pedagógica, na perspectiva dos jovens participantes, está marcada por vários fatores que promovem sentimentos de injustiça: incompreensão, indiferença, discriminação, violência simbólica e censura. A esses fatores ainda se soma a falta de diálogo e a precarização das condições estruturais da escola.

É importante salientar que nossa análise e construção de dados leva em consideração aquilo que os atores sociais do campo investigado demonstram sentir. Fazemos isso com base em pressupostos de François Dubet (2014), na perspectiva defendida pelo autor de que a análise das injustiças sociais requer compreender os princípios de justiça concebidos pelos próprios atores sociais. Em outras palavras, o que defendemos aqui é a importância de a pesquisa educacional evidenciar – e de a escola levar em consideração – como os jovens estudantes percebem, constroem e significam a experiência escolar. Dessa forma, professores e direção escolar teriam mais subsídios para alimentar uma relação pedagógica mais significativa, alcançando, com maior efetividade, o objetivo mais genuíno da escola, a saber, o de proporcionar aprendizagens.

Regramento escolar e indisciplina

Como já identificado em pesquisa anterior (Linder-Silva, 2015), questões relativas a comportamentos estudantis considerados indisciplinados pela escola acabam por fomentar sentimentos de injustiça nos docentes que atuam com as juventudes. Já na presente pesquisa, identificamos que, para os jovens estudantes, o regramento escolar pode suscitar injustiças no cotidiano educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que indisciplina e regras escolares estão associadas, uma vez que para que um comportamento seja considerado indisciplinado, uma regra escolar tem que ser descumprida. Entretanto, poderíamos nos questionar se a indisciplina estaria relacionada somente à não obediência às regras explícitas e regimentadas ou também às regras ligadas ao currículo oculto. Dessa forma, os parâmetros para comportamentos estudantis idealizados pela escola seriam um tanto difusos, pois passariam pela subjetividade de cada autoridade escolar, sejam docentes ou direção da escola. Como corresponder às expectativas da escola se estas não estão claras aos jovens estudantes?

Outro fator a ser discutido é a forma como a escola estabelece suas regras oficiais. Há participação ativa dos estudantes no processo decisório relativo às normas escolares? Os participantes de nossa pesquisa demonstram que seus anseios não são levados em consideração no estabelecimento das regras. Ao serem questionados sobre a identificação com as normas da escola, uma estudante respondeu: *“Identificar, a gente não identifica, né? A gente tenta...”*.

É interessante destacar a palavra “tenta”, que demonstra uma tentativa de se adaptar aos preceitos

estabelecidos pela escola, ainda que não haja uma identificação com eles. Uma outra estudante queixou-se da regra de não poder ir ao banheiro no horário da aula:

Você não pode ir no banheiro, a não ser na hora do recreio! Tipo, que nem, encher a garrafinha e ir ao banheiro, assim, você só pode na hora do recreio. E, tipo, muitas vezes, que nem a gente, menina, assim... Tem aqueles casos que, tipo, a gente precisa ir. E, muitas vezes, não pode ir!

Ante a essa declaração, é possível afirmar que a pretensão de controle sobre os corpos por parte da escola acaba por interferir até mesmo em necessidades fisiológicas dos estudantes. Em outras palavras, até as necessidades fisiológicas precisam se submeter à autoridade escolar.

Outro fator apontado pelos jovens estudantes é o de que as medidas de ação tomadas pela escola, frente a comportamentos indisciplinados, não têm surtido o efeito desejado. Eles relatam que levar uma advertência no caderno de ocorrências, ser suspenso ou ter que comparecer na escola com os pais não é a melhor medida de ação. Ao serem questionados acerca dessas questões, uma estudante disse: *“Eu acho que eles deveriam, tipo, pegar o aluno e conversar, tipo, ter uma conversa, não só dar suspensão”*.

Ante ao regramento escolar, pudemos identificar duas situações que acabam por desencadear sentimentos de injustiça nos discentes. Uma delas se dá quando a sanção, aplicada frente a um comportamento indisciplinado, é considerada injusta pelo estudante. A outra é quando a própria acusação é considerada injusta, ou seja, o estudante não considera ter quebrado alguma regra, e mesmo assim é punido.

Quando a transgressão é corrigida de forma injusta

Há casos em que os estudantes reconhecem que uma regra foi quebrada, no entanto, discordam da forma que a escola trata essa questão. Segundo os participantes da pesquisa, por vezes, a escola falta com a verdade, ou distorce os fatos, ao relatar as situações às famílias:

Ah, e muita mentira, sabe? Tipo a gente faz alguma coisa, né? E daí eles chama os pais da gente e chega na hora, eles começam a mentir, tipo, aí distorce toda a história, pra piorar nossa situação. Tipo não é comigo, não é com o Marconi¹⁷, tipo, é com quase todo mundo que vai pra diretoria.

Os jovens sentem que a distorção dos fatos por parte da direção é para prejudicá-los. Se eles frequentam a escola, percebendo que essa quer “piorar” sua situação, ao que tudo indica, essa experiência estudantil será marcada por relações de desconfiança. Ora, como envolver-se nas aprendizagens propostas pela escola se é necessário estar sempre alerta, em virtude do medo de ser prejudicado por ela?

Outra questão que envolve distorção de fatos no cotidiano escolar é a ausência de direito de resposta, o que fica evidente da fala desta estudante:

É tipo, tá escrito na advertência o que você fez [faz o sinal de aspas com as mãos] que a diretora tá falando que você fez. E daí, você leva essa advertência para os pais, tem que trazer assinado e, muitas vezes, também tem que vir acompanhado pelos pais na escola. Daí, muitas das vezes, você vem com os pais... Daí, você vai na diretoria, aí a diretora inventa um monte de coisa e você não pode falar nada e você tá errado!

¹⁷ Os nomes mencionados pelos participantes da pesquisa foram alterados.

Aparentemente, o que é problemático para esses jovens não é o fato de a escola buscar intervir frente a seus comportamentos, tampouco o fato de a direção chamar seus pais ou responsáveis. O verdadeiro problema é a injustiça sentida a partir de relatos, considerados por eles inverídicos, e o silenciamento imposto pela escola.

Diante dessa situação, questionamos a efetividade dessas medidas de ação da escola, ao que um jovem respondeu: *“é porque não adianta, é que chega aqui eles inventam um monte de coisa e a gente fica com raiva e sai pior”*. Quando o jovem estudante afirma sentir raiva e sair pior, está demonstrando que a escola apresenta dificuldades em propor intervenções de fato efetivas na melhoria da relação pedagógica.

Segundo os jovens participantes, as inverdades proferidas pela escola alcançam até sua vida extraescolar:

Daí a mãe chegou aqui, daí nós conversando e tudo... O sermão, né? De sempre... Aí tomei o sermão por causa do atraso e depois ela [diretora] mentiu, dizendo que eu tava assistindo um filme, por isso, que eu atrasei. Aí eu não falei nada disso, né? Mas é mentira pequena assim que incomoda, né? Às vezes, pode piorar a situação e eu nem gosto de filme e ela mentiu. E eu do lado. Aí desmenti e ficaram bravo. Daí eu falei não, assim eu não concordo. Aí ela: “é eu não sei, me falaram...” Então, não tem muito o que fazer, mas eu discordo, sei que não é verdade, foi só isso.

Nessa situação, a direção escolar utiliza-se de uma informação obtida de outrem, de um sujeito indefinido (*“me falaram”*), para fazer uma queixa à família. Isso evoca as teorizações de Pierre Bourdieu acerca dos “processos de nomeação” e “discursos performativos”, que servem como forma de categorizar os indivíduos. Segundo o autor, “não é por acaso que *katègorein* de que vêm as nossas categorias e os nossos categoremias, significa acusar publicamente” (Bourdieu, 1998, p. 142).

Insultos podem ser utilizados como tentativas mágicas de categorização, mexericos, boatos, calúnias e insinuações (Bourdieu, 2004, p. 162). Esse é um terreno fértil para o desenvolvimento de sentimento de injustiça.

Historicamente, as relações escolares são marcadas por regramentos. Desde os precursores do ensino institucionalizado no Brasil, os professores jesuítas, o controle dos corpos dos aprendizes é imposto como condição para o trabalho docente. Todavia, ao voltarmos o olhar para a escola contemporânea e suas demandas, por vezes, as regras escolares são alheias à realidade dos estudantes. Isso se dá, sobretudo, em virtude de os códigos de conduta estudantil serem discutidos e deliberados apenas por uma elite pedagógica, composta por professores e direção escolar, sem a participação discente. O que problematizamos aqui não é a existência de contratos pedagógicos entre docentes e discentes. A escola é um lugar habitado por uma diversidade humana e, portanto, acordos são necessários dentro da relação pedagógica. A questão é que se as deliberações forem verticalizadas e unilaterais, dificilmente haverá identificação com tais códigos.

É notória a necessidade da assiduidade e pontualidade estudantil para que as experiências de aprendizagem sejam efetivadas, contudo, defendemos a realidade de que o jovem agirá a partir de suas percepções. Entendemos que é por meio de relações dialógicas que os estudantes compreenderão a importância de, por exemplo, não chegarem atrasados na escola. Diálogo esse que demanda também escutar as suas razões de atraso, percebendo a escola como um lugar democrático que, por assim ser constituído, prevê negociações entre os atores sociais.

Intervenção policial ante a comportamentos considerados indisciplinados

Em pesquisa anterior, constatamos uma dinâmica frente a comportamentos considerados inadequados pela escola, a que chamamos de “Política do Encaminhamento” (Linder-Silva, 2015). Por vezes, ante a situações de indisciplina, os professores encaminhavam o estudante para a direção que, por sua vez, o encaminhavam à família, ou ainda, em outras situações, encaminhavam o ocorrido ao Conselho Tutelar, ou ao setor psicossocial da prefeitura, entre outros. O que ficou claro é que, recorrentemente, os atores escolares se isentavam de suas responsabilidades pedagógicas, atribuindo-as a um terceiro. Ante a essa realidade, nos questionamos acerca de quais saberes e habilidades pedagógicas o corpo docente e direção da escola precisam possuir para lidar com as demandas juvenis. Em que medida a escola não tem logrado êxito naquilo que seria sua incumbência?

De maneira alguma, desconsideramos os inúmeros desafios vivenciados no dia a dia da escola. Salientamos que contratos pedagógicos são imprescindíveis no cotidiano escolar para que as relações ali estabelecidas estejam baseadas no respeito às diversidades e aprendizagens dos atores sociais.

Entretanto, ao analisarmos o contexto escolar, do campo da presente pesquisa, observamos que as relações estão balizadas por leis ao invés de contratos. Contratos entendidos aqui no sentido de acordos assentidos por todas as partes. E poderíamos afirmar que tais leis, nesse cotidiano, possuem características ditatoriais e não democráticas, uma vez que, em uma democracia, representantes são escolhidos pela população para legislar. E no caso dessa escola, como já afirmado ante-

riormente, a elite pedagógica é quem decide as regras que os estudantes deverão cumprir.

Nas falas dos participantes ficou destacado que a “Política do Encaminhamento” está presente no cotidiano dessa escola:

Ah, é muito cheio de regra. Tipo, tem coisa que a gente, tipo, é acostumado fazer... Vai fazer na escola, já dá, tipo, muito B.O., sabe? Chamam a polícia, vai para a diretoria... Eu acho que é meio desnecessário pra nossa idade. Nós sabe muito bem o que nós faz! Não que eles estão errados, né? Claro que eles se preocupam, mas eu acho muito... Sei lá... Muita hipocrisia.

Esse jovem reconhece a preocupação da escola com os discentes, no entanto, em sua percepção, os estudantes sabem bem o que fazem. A questão do regramento escolar aparece mais uma vez aqui, evidenciando a não participação dos estudantes nos processos decisórios da escola. Nesse relato, o jovem dá a entender que o encaminhamento à polícia é algo recorrente no cotidiano escolar.

Durante os grupos focais, os estudantes matriculados no período matutino fizeram o relato de uma situação em que a direção chamou a polícia para registrar Boletim de Ocorrência, afirmando terem se sentido injustiçados. Os jovens relatam que essa intervenção aconteceu em virtude de uma brincadeira que eles denominaram “polícia e ladrão”. Ela acontecia durante o horário do recreio e, segundo os estudantes, todos os participantes estavam lá por livre e espontânea vontade, tendo entre 13 e 14 anos de idade. Entretanto, a brincadeira envolvia agressão física: *“Ah, eu sou polícia e você é ladrão, eu tenho direito de te dar soco e chute antes de você, em algum lugar que você tem, vamos dizer, a tua base de proteção’. Entendeu?”*.

Os participantes afirmam que a brincadeira aconteceu ao longo de alguns dias até que um estudante os denunciou na direção. Eles ainda disseram que, ao serem chamados, a diretora teria dito *“que era apologia, que nós estava falando que era dono de morro, que nós era traficante e que vendia droga dentro da escola. É só brincadeira de polícia! E nós era a polícia!”*. Em um primeiro momento, nem todos os envolvidos tiveram que comparecer na direção, ao que os estudantes exigiram que os demais também fossem chamados. A diretora então atendeu a esse pedido e solicitou que eles comparecessem na escola com algum responsável.

Quando as famílias foram até a escola, a diretora teria dito que dentro da sala de aula havia estudantes que vendiam drogas para traficantes. Segundo os jovens, isso não seria verdade. No dia seguinte, então, a polícia foi chamada. Um dos estudantes afirmou que, na presença dos policiais, a diretora o olhou e disse que ele era o principal, que tinha inventado a brincadeira. Foi registrado Boletim de Ocorrência: *“eles falaram que vão passar pela delegacia primeiro e daí provavelmente... Daí nós vai para o fórum ou algo do tipo, eles falaram em chamar o Conselho Tutelar...”*.

Gostaríamos de destacar alguns detalhes desse acontecimento que envolveu a ação policial dentro do espaço da escola. Em primeiro lugar, salientamos que o que os estudantes estavam considerando apenas uma brincadeira envolvia agressão física e eles falavam disso com naturalidade. Perante o exposto, podemos questionar se essa normalização da agressão estaria relacionada a uma cultura de violência na qual esses jovens podem estar inseridos. Além disso, os estudantes relatam que, na brincadeira, estavam fazendo as vezes de policiais. Talvez, para eles, as agressões se justifiquem em virtude

da violência policial, vivenciada em comunidades periféricas e amplamente exposta nos noticiários. A escola teria questionado o porquê de esses jovens acreditarem que agressões podem fazer parte de brincadeiras?

Ao que parece, ao invés de buscar levar os estudantes a refletirem, por meio de diálogo, e problematizar os efeitos da violência no cotidiano escolar, a escola optou por criminalizar os comportamentos. Ademais, é possível identificar um movimento de moralização da pobreza, na medida em que a escola não só atribui a recreação desses estudantes à apologia ao tráfico de drogas, como também afirma para a família que estes estão envolvidos em negócios ilícitos.

É possível afirmar que acontecera uma situação problemática no cotidiano escolar, a saber, agressões físicas entre os estudantes disfarçadas de brincadeira. Entretanto, a escola apela para intervenção policial ao invés de buscar uma intervenção pedagógica. Ora, estamos diante de lógicas dissonantes. Na sociedade, a força policial tem por objetivo reprimir ou prevenir a criminalidade a partir de uma lógica punitiva. O autor de uma contravenção é detido pela polícia para que o Poder Judiciário determine a sanção correspondente ao delito cometido. Já a escola possui outras lógicas. Enquanto agência formativa, o principal objetivo da escola é a promoção de aprendizagens. Tal promoção é perpassada por ações pedagógicas que envolvem a mediação, problematização e ressignificação de saberes. As lógicas escolares, por terem como cerne os processos de ensino, aprendizagem e socialização, levam em consideração a cultura dos estudantes, seus saberes prévios e estão muito mais relacionadas à transformação social, ou seja, a uma perspectiva mais restaurativa do que punitiva.

No episódio relatado pelos jovens estudantes, nos parece que a escola escolheu trilhar caminhos que, em tese, estão alheios às condutas pedagógicas e convergem mais com as condutas policiais. Diante disso, as medidas de ação da escola não têm surtido efeito na melhoria da relação pedagógica, uma vez que os próprios jovens afirmaram que esse tipo de intervenção os faz se sentirem injustiçados e terem atitudes consideradas piores do que as anteriores.

Cunha e Bicalho (2015a) afirmam que a ideia do estudante que “não se comporta”, “não rende”, ou, ainda, “é perigoso”, faz parte da criação do “anormal” no cotidiano escolar, ou seja, o indisciplinado. Os autores asseveram que essa criação permite o funcionamento de um mecanismo disciplinar, a partir do qual a escola procura sustentar lógicas de funcionamento da sociedade com base em determinados padrões.

Assim, aqueles que não se enquadram neste modelo, acabam por sofrer processos de estigmatização e exclusão, recebendo títulos de bagunceiros, maus alunos, entre outros (Botelho; Cunha; Bicalho, 2020). Segundo Botelho, Cunha e Bicalho (2020), esses discursos são carregados de preconceito e acabam por produzir modos de ser e estar que priorizam alguns grupos em detrimento de outros. A esse respeito, Rocha, Valle e Santos (2016) assinalam que os valores vinculados à indisciplina convergem com a escola moderna, que se pretende examinadora, avaliadora, recompensadora e castigadora. Para tanto, as autoras e o autor afirmam que a escola somente atribuirá status de cidadão aos estudantes que se mostrarem obedientes, dóceis e aderentes às regras.

Santos (2021) aponta que uma das justificativas utilizadas para passar o comando das escolas à polícia é

que, supostamente, os professores não estariam dando conta de sua função, no sentido de manter a disciplina, ordem e obediência. Entretanto, Machado e Bueno (2023, p. 229) alertam para a questão de que “a mesma polícia que extermina a juventude preta e pobre é também a que se supõe apta a ‘educar’ nossos/as jovens”.

Há na sociedade um discurso de insegurança e medo e, diante disso, a polícia militar é acionada na escola para agir no enfrentamento a demandas de violência e segurança que seriam garantidas pelo policiamento (Cunha; Bicalho, 2015b). Santos (2021) acrescenta que, além dos argumentos relacionados à garantia de segurança e o combate à violência, os defensores do policiamento na escola consideram essa medida fundamental até mesmo para coibir o tráfico de drogas no espaço escolar.

Santos, Alves e Lacé (2023) chamam essa intervenção militar na escola de “Pedagogia do Quartel”, visto que a lógica militar é a da formação de *soldados*, diferente da lógica escolar, que preconiza formar *sujeitos*. Cunha e Bicalho (2015b) sublinham a ineficácia dessa ocupação policial ostensiva nas escolas, argumentando que essas operações estão mais relacionadas a uma política de segurança violenta. Na medida em que há a convocação de um representante da segurança pública estadual para fazer as vezes de inspetor escolar, mediando relações dentro e fora de sala de aula, as intervenções serão baseadas no medo e na insegurança (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016).

Santos (2021) assevera que a disciplina do quartel pressupõe relações mais verticalizadas, que demandam obediência à hierarquia, através da imposição do poder e da força. Em outras palavras, as ações estudantis que visam interrogar práticas escolares engessadas são criminalizadas através de uma política do medo e

do controle (Decotelli; Cunha; Bicalho, 2016). Assim, a intenção é de “dominar e transformar a juventude em soldados perfilados, obedientes e marchando ordeiramente” (Santos, 2021, p. 3).

Se o cotidiano escolar é permeado pelo medo, os processos de ensino e aprendizagem estarão fragilizados. Nesse contexto, os atores escolares precisarão estar constantemente em alerta, preparados para reagir frente a algum perigo próximo. No caso dos docentes, a mediação pedagógica será prejudicada, pois a liberdade e autonomia que os processos de ensino exigem estarão ofuscadas pelas tensões sentidas. Entretanto, se a escolha da direção escolar e do corpo docente for pela criminalização dos comportamentos, recorrendo à ação policial, o sentimento de medo também acabará sendo instaurado em meio ao corpo discente. Ocorre que a aprendizagem também exige autonomia e liberdade, e estas também podem ser fragilizadas pelo medo. Sob essas circunstâncias, aquilo que seria o objetivo fundamental da escola, a promoção de aprendizagens, vai ficando à margem.

Quando as acusações são injustas

Outra manifestação de injustiça relacionada ao regramento escolar é sentida pelos estudantes quando consideram a própria acusação de indisciplina injusta. Ou seja, quando não consideram seu comportamento indisciplinado e, mesmo assim, são penalizados pela escola.

A respeito de a escola culpabilizar determinado estudante, valendo-se de seu histórico comportamental, em detrimento de um levantamento mais apurado dos fatos, houve um diálogo entre os participantes da pesquisa durante a realização dos grupos focais. Um dos

estudantes afirmou que a escola precisaria analisar bem o histórico de quem está envolvido em uma ocorrência. Ele terminou dizendo: “Se o aluno já tem um histórico de fazer bagunça e discussão, de desrespeito, você acha que eles vão acreditar num aluno desse?”. Ao ouvir essa afirmação, em ato contínuo outro participante redarguiu:

Aí eu discordo de você, porque se o aluno tem histórico, eu acho que ela deve procurar informações de todo mundo que tava no momento da discussão, entendeu? E não pelo histórico dele, acreditar na professora ou em outra pessoa. [...] Eu acho isso bem errado!

Perante o exposto, é possível afirmar que existe uma cultura de condenação dos sujeitos, a partir de seus percursos pregressos. Essa questão fica evidente na fala do estudante quando, por meio de uma interrogação, considera improvável a escola acreditar em alguém que tenha um histórico de indisciplina. A realidade evidenciada, mais uma vez, encontra eco nas teorizações de Bourdieu (2004), na medida em que boatos ou calúnias servem para fazer distinção entre aqueles que serão considerados suspeitos. Ou ainda, quando o histórico é tomado para categorizar quem é “bom aluno” e quem é “mau aluno”. Assim sendo, há uma espécie de condenação automática dos maus alunos, independentemente de serem os responsáveis por determinada situação.

Outra situação em que uma acusação foi considerada injusta pelo acusado foi relatada por uma estudante que resolveu perguntar, no grupo de WhatsApp da turma, como estava um colega que havia levado suspensão, pois, segundo ela, quando o menino foi suspenso, estava quase chorando:

E eu tava perguntando, como que ele tava. Eu perguntei, no grupo. E no outro dia, no começo da aula, a diretora já veio na porta, brava, perguntando se eu era mãe dele para perguntar como que ele tava. Veio,

puta da vida, perguntando como que ele tava... Se era a mãe dele para perguntar... Que que eu tenho a ver na vida dele...

A estudante afirmou que não gostou da atitude da diretora, pois perguntara ao colega na condição de amiga, por estar preocupada, e não por querer saber da vida dele. Aparentemente, a vigilância constante frente aos comportamentos juvenis ultrapassa os muros da escola, adentrando as redes sociais. Além disso, ao que tudo indica, a perspectiva da punição do estudante suspenso prevê o seu isolamento, sem que possa ter contato com outros colegas, ou sem mesmo que estes possam se compadecer da sua punição. Talvez, para a escola, a empatia demonstrada pela estudante ao colega indisciplinado poderia aliviar a sanção imposta diminuindo sua eficácia.

Outra questão que decorre do relato feito pela estudante é o sentimento de injustiça provocado pela intervenção da diretora, ao chamar a atenção da jovem. Em um espaço que valoriza o controle e a punição, qualquer indício de desobediência precisa ser reprimido. Todavia, poderíamos questionar se há alguma regra explícita da escola que afirme que os estudantes não podem se importar, ou mesmo conversar com colegas que estão sofrendo alguma sanção. Ao que parece, na situação relatada, os parâmetros que levam a direção da escola a chamar a atenção da estudante estão mais vinculados ao currículo oculto do que ao regramento escolar oficial.

Uma situação envolvendo a ausência de professor é relatada por uma estudante do período vespertino. A estudante relata que a turma estava sem professor e que, após o lanche, trouxeram bergamotas para comer na sala. Passado algum tempo, uma professora passa

pela porta e afirma estar sentindo cheiro de cigarro, insinuando que os estudantes estavam fumando dentro da escola. Os discentes negam a acusação da professora, mas ela passa a cheirar toda a sala, afirmando ser fumante e saber identificar o cheiro de cigarro.

Segundo as participantes, a professora nem deu margem para argumentação, afirmando categoricamente que os estudantes estavam fumando. Ocorre que, nesse mesmo dia, uma outra professora estava “olhando” a turma, pois, como estavam sem aula, e essa professora estava na sala ao lado, por vezes vinha até a sala para averiguar o que os estudantes estavam fazendo. Ao sofrerem a acusação da primeira docente, os estudantes indagaram a professora da sala ao lado acerca do cheiro de cigarro, ao que ela respondeu estar sentindo apenas cheiro de bergamota.

Uma das participantes da pesquisa, ao lembrar desse episódio, afirma que se sentiu desrespeitada pela professora, que os acusou com base em um suposto cheiro, não dando possibilidade para que os estudantes argumentassem, no sentido de se defender da acusação. A questão foi aliviada somente a partir do parecer da outra professora. Em outras palavras, houve a necessidade do depoimento de um outro adulto, nesse caso, a professora da sala ao lado, para que a fala dos jovens estudantes fosse validada.

Abordamos ainda uma última situação em que a acusação foi considerada injusta pelo acusado:

Ano passado, a gente tava, tipo, ali na frente... Aqui no meio da escola... Tipo, toda a escola junto. Aí... E essa professora... Tipo, eu só tava medindo o lugar. Eu falei com o menino que tava na minha frente, e ela simplesmente me humilhou na frente da escola inteira eu quase chorei.

É possível perceber que a injustiça sentida advém não somente porque uma acusação injusta é manifestada, mas sobretudo pela forma com que ela é proferida. Ao ser chamada a atenção sem o acusado entender qual regra descumprira, o sentimento de injustiça vem à tona, entretanto, este é intensificado pela humilhação pública, que faz com que a estudante tenha vontade de chorar.

Ante o exposto nessa seção, é possível afirmar que o regramento escolar se constitui em uma potente fonte de sentimento de injustiça, sobretudo porque as regras não são discutidas e problematizadas, mas sim determinadas pela elite pedagógica. Assim, não há uma identificação por parte dos jovens estudantes com o regramento escolar. A situação se agrava, pois a pedagogia escolar dá lugar a uma pedagogia de quartel, em que profissionais alheios ao magistério são convocados a estabelecer a ordem por meio, inclusive, de registros de Boletins de Ocorrência.

Nesse contexto, os estudantes se sentem injustiçados, porque não possuem direito de resposta. As delações se transformam em acusações sem direito de resposta ou uma apuração mais efetiva da escola. E, por vezes, há uma acusação automática, com base no histórico de indisciplina dos estudantes.

Os participantes não deixam de ponderar a importância de regras no cotidiano escolar, entretanto, identificamos variadas incidências de ocasiões em que as regras não eram explícitas. Dito de outro modo, os estudantes eram penalizados por regras subjetivas, que não estavam claras e divulgadas oficialmente.

A demanda pelo controle estudantil ultrapassa o espaço geográfico da escola, adentrando o mundo virtu-

al das redes sociais. Assim, a escola tenta efetivar certo assujeitamento de seus estudantes, tendo como principal intervenção o silenciamento dos jovens.

Essa realidade nos faz ponderar acerca dos modos de tratamento da escola como promotores de sentimentos de injustiça. Isso também ficou evidente na fala dos jovens participantes da pesquisa, o que será detalhado na seção a seguir.

Como a escola tem tratado as juventudes?

Perante o que foi problematizado até aqui, percebe-se que, nesse cotidiano investigado, os jovens estudantes estão submetidos a relações verticalizadas com os docentes e a direção. Nesse contexto, o modo como essa escola trata as juventudes tem sido marcado por elementos que, segundo os estudantes, promovem sentimento de injustiça. Ao analisarmos os relatos dos participantes desta pesquisa, percebemos que a relação pedagógica é perpassada por distinções, incompreensões, omissões, discriminações e censuras. Na sequência, iremos detalhar cada uma destas categorias.

Distinção: relação pedagógica marcada pela desigualdade nos modos de tratamento

As distinções nos modos de tratamento apontadas pelos participantes da pesquisa se manifestam em três direções. Os jovens se sentem injustiçados por perceber diferenças no tratamento dado pela escola a professores e estudantes, entre os próprios estudantes, ou ainda relações desiguais marcadas por questões de gênero.

Um dos participantes afirmou que a direção favorece mais os professores do que os estudantes. Para ele, os docentes recebem um tratamento melhor da diretora.

Essa situação também ficou evidenciada no relato de outro estudante:

Simplesmente quando a gente fala a verdade e elas fingem que a gente não falou. E a gente, literalmente, falou toda a verdade e elas acham que a gente está mentindo. É como se fosse uma desconfiança, ela não entende o nosso lado, mas sempre quer tentar entender dos professores primeiro, entendeu? Tipo assim, a professora me xingou de tal e eu fiquei quieto. Eu fui lá falar para a diretora e a diretora não acreditou em mim, daí foi lá, a professora falou que eu xinguei ela. Nisso, a diretora já acreditou total já. Levei suspensão e acabou.

Nesse depoimento, podemos perceber que o estudante sente que a fala dos discentes é recebida com descrédito pela direção. Parece que o pré-requisito para uma fala ser aceita é que ela seja proferida por um adulto. Podemos perceber, nessa situação, uma atitude desconfiada frente às juventudes, atitude essa que implicará em uma relação pedagógica frágil e pouco efetiva.

Há uma dinâmica de injustiça no desencadeamento da situação apresentada que, de fato, corrobora a fala anterior do outro participante, quando afirma que a escola favorece os docentes em detrimento dos discentes. Em outras palavras, os discentes sentem que o que vale para os adultos não vale para os jovens.

O relato de que a escola somente se importa com a necessidade dos professores não é único, apareceu também na fala de outra participante. Ela afirma que a direção da escola não permite que as estudantes utilizem vestido em dias quentes, e que se sente injustiçada, pois as professoras podem ir trabalhar com essa roupa. Essa questão será abordada novamente adiante, no momento em que exploraremos as distinções de gênero na escola. Todavia, é importante pontuarmos que uma necessi-

dade, a questão do calor, recebe tratamento diferente quando as envolvidas são professoras ou estudantes.

O princípio da igualdade entre os discentes foi ferido, promovendo sentimentos de injustiça, na situação a seguir:

Acho que o primeiro ponto, assim que é injustiça seria os privilégios dos alunos, com certos professores. Que nem a vereadora Mirim, não foi nem feito... Só foi escolhido ela, se fosse uma outra coisa também, que tivesse que escolher, eu acho que a diretora também ia escolher um certo aluno. Não ia dar o privilégio para nós escolher quem seria.

Esse relato refere-se a um programa do Poder Legislativo de Lages-SC. Segundo o site da Câmara de Vereadores do município, o programa Vereador Mirim

[...] busca despertar nos jovens o interesse pelo tema, ouvindo as suas ideias, sugestões, e tendo-os como formadores de opinião que conhecem na prática a importância da democracia e da participação popular. O estímulo ao envolvimento, se dará por meio da inserção de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das redes pública e privada [...] (Branco, 2022).

Para participar dessas atividades, a escola deveria eleger um representante para ser o vereador mirim. Os participantes da pesquisa afirmaram se sentir injustiçados, pois a escolha do representante partiu da direção da escola, não sendo uma decisão democrática:

Porque era para ter sido em votação, que normalmente nas escolas é por votação. [...] Simplesmente a diretora veio aqui, perguntou quem sabia ler, quem gostava de falar bastante, assim tipo, em público. E a gente falou que algumas pessoas aqui da sala... E ela simplesmente chegou e saiu de repente. Veio essa história de que a Eleonora foi escolhida para ser vereadora mirim, que foi escolhido apenas entre os professores. Assim que eles chegaram e escolheram, né? E tem esses preferidinhos, assim sabe?

Em primeiro lugar, é importante destacar que a escola, de certa forma, acabou burlando as regras do Programa Vereador Mirim, uma vez que a eleição para a escolha do representante não contou com a participação dos estudantes. Ora, se um dos objetivos do Poder Legislativo com esse programa é levar os estudantes a compreenderem a importância da democracia, como a escola será parceira nessa finalidade se não permite aos discentes participarem democraticamente da escolha de seu representante? Além disso, toda essa situação faz com que os demais estudantes se sintam preteridos, o que também, em alguma medida, fere os preceitos democráticos.

Outro ponto a ser destacado são os critérios que a diretora utilizou para selecionar os nomes dos candidatos que iriam para a apreciação dos professores. Um dos pré-requisitos seria “saber ler”. A fala da direção demonstra privilegiar determinado perfil de estudante. Talvez a não participação dos estudantes na escolha do representante se deva, mais uma vez, pelo olhar desconfiado que a escola possui acerca das juventudes. Portanto, quem teria a capacidade de escolher seriam os adultos. Contudo, essa postura da escola acaba por excluir uma parcela do corpo discente ante a oportunidades como a desse programa.

A distinção entre os estudantes também se manifesta nas medidas de ação frente a comportamentos considerados indisciplinados pela escola. Um dos participantes afirmou: *“Tem professora que implica demais, tipo, não com todo mundo mas com alguém específico...”*. Ao que outro completou: *“Que às vezes não tá fazendo nada!”*. Ao que tudo indica, há estudantes que acabam por serem o alvo das medidas de ação disciplinadoras da escola. Esse *modus operandi* evoca novamente ques-

tões relacionadas ao histórico comportamental de cada estudante. Haveria uma intensificação de tentativa de controle sobre aqueles que se demonstram mais “incontroláveis”? Ou ainda, ao sofrer um rito de instituição por meio da nomeação de “indisciplinado”, “mau aluno”, “aluno problema”, a “implicância” – denunciada pelo participante – se instaura? Dessa forma, independentemente de ter quebrado ou não alguma regra escolar, esse estudante será o principal suspeito?

Outra situação de distinção entre os atores escolares foi abordada por algumas participantes da pesquisa. Neste caso a desigualdade é marcada por questões de gênero: *“Assim, eu vejo, no caso da nossa escola aqui, a questão do calção... As gurias não podem usar calção, do sexto ano para cima. Tipo, é um negócio que é chato! E aí, está com calor, a gente não pode usar um calção... Tipo, tem que ser tratada essa questão na escola”*. As jovens estudantes argumentam que acham essa situação injusta, pois essa regra só vale para as meninas. Na escola campo desta pesquisa, os meninos podem utilizar calção livremente, já as meninas precisam utilizar calça comprida. As participantes reclamam do calor que passam e que só elas precisam passar, visto que os colegas meninos possuem vantagens ante a essa questão.

A intenção de controlar os corpos é tão forte que nem a temperatura e o calor são levados em conta, fatores que não estão sob o controle da vontade humana. A situação se agrava, pois, a regra vale apenas para meninas, só a elas não é permitido sentir calor. Vemos aqui um caso de sentimento de injustiça com base no princípio da igualdade, uma vez que a mesma regra não vale para todos, e no princípio da autonomia, já que as jovens estudantes não podem escolher que roupa vestir (Dubet, 2014).

Incompreensão: quando a pessoa que mora no estudante é ignorada

A relação pedagógica também é marcada pela incompreensão. Essa realidade é vivenciada quando os estudantes não sentem que a escola compreende seus dilemas extramuros escolares. Os estudantes afirmam que os desafios vividos no seu contexto social podem influenciar o desempenho escolar. Essa afirmação corrobora que as experiências juvenis e estudantis nem sempre convergem. Em outras palavras, há diferença entre ser jovem e ser estudante e, aparentemente, a escola não tem compreendido essa realidade. Uma das participantes argumentou a respeito da influência que a vida cotidiana extra escolar exerce sobre o desempenho na escola:

Às vezes, ele pode ter problemas em casa. Que nem tem um aluno do sétimo, que ele tem vários problemas em casa. E ele é bem assim, tipo, desses de ficar atrapalhando a aula. Eles não pegam e conversam com ele. Às vezes, até os colegas só ficam julgando ele, entendeu? Não param pra entender o que acontece com ele, na casa dele.

Não há como a escola se propor a construir uma relação pedagógica significativa sem conhecer o contexto de vida de seus estudantes. Há um ser humano, além de um estudante com histórico de indisciplina. Essa participante consegue interpretar que o comportamento do colega, considerado desajustado, é reflexo dos dilemas que vivencia em sua casa. Ela ainda afirma que não somente os professores “julgam” esse estudante, mas também os colegas. Para essa participante, um caminho significativo seria o do diálogo. Esse fator será problematizado adiante neste texto.

Omissão: quando as expectativas dos estudantes, frente a medidas de ação da escola, são frustradas

Há um sentimento de injustiça que surge quando os estudantes alimentam expectativas quanto a alguma atitude por parte da direção escolar, e essa se omite na resolução da situação. Um exemplo de expectativa frustrada se relaciona ao tratamento dado ao estudante que passa mal. Essa foi uma questão que apareceu na fala de um dos participantes da pesquisa, matriculado no período noturno: *“Tem vez que a gente está com alguma dor, alguma coisa, eles falam para gente tomar água. A gente está com dor de cabeça, eles falam para a gente tomar água. Eu acho que tem que ter um esforço a mais, né? Pelo menos...”*. Ele continua: *“Eu acho que, na diretoria, deveria ter remédio para os alunos. Em questão, tipo... Quando alguém tivesse doente, alguma coisa, para não tá saindo para casa toda hora, né? Porque tem gente que se faz”*.

O estudante sente que a escola não dá atenção devida às questões de saúde dos discentes. Ele chega a sugerir que a escola medicasse os estudantes. Novamente, as intercorrências desse cotidiano escolar esbarram na falta de diálogo. Aparentemente, esse estudante não entende que direção e professores não podem medicar os discentes, pois não possuem formação para isso. Uma simples falta de informação acaba por fomentar sentimento de injustiça, o que poderia ser solucionado através do diálogo.

Injustiça sentida através da discriminação

Experiências de discriminação também são apontadas pelos jovens estudantes como promotoras de sentimentos de injustiça. Essa discriminação se ma-

nifesta através de homofobia, intolerância religiosa e machismo. As posturas discriminatórias da escola podem ser consideradas violências simbólicas, pois em todos esses casos há a imposição de um arbitrário cultural, seja da sociedade heteronormativa, patriarcal ou cristã. Além disso, há relatos de uma atitude professoral discriminatória, inclusive ante as não aprendizagens dos estudantes.

Os participantes da pesquisa afirmaram que: *“a escola é homofóbica, da parte da direção”*. Foi interessante perceber que, durante a realização dos grupos focais, não houve nenhum relato de que os colegas estudantes sejam homofóbicos. Todos os depoimentos referentes a esse assunto envolviam ou a direção ou algum docente:

Aqui tem uma parte de desrespeito que aconteceu comigo, com o Giuseppe, com o Giovanni e com o Salvatore... Tipo assim, foi uma parte que a gente tava, todo mundo brincando, na hora do intervalo... [...] A gente é muito amigo, a gente se conhece desde a quinta série. [...] A gente sempre brinca, a gente anda de mão dada, na parte de amizade... E sempre rola um bullying, na parte da direção falando: “Nossa! Larga disso! É para você casar com uma mulher!” Tipo, desrespeitando o que eu vou querer ser na outra parte sexual, entendeu? Sempre falando coisas que é para magoar a gente, ou deixando o mesmo de eu acreditar que... Vamos supor, o Giuseppe quer ser outro gênero, e eu, e elas vão ficar desrespeitando ele. Isso é uma parte que acontece muito também.

O participante aponta como falta de respeito a postura da direção da escola, na medida em que os discrimina por estarem de mãos dadas. A chamada de atenção da direção é permeada por um tom jocoso, que o estudante nomeia como bullying. Aparentemente, os participantes se sentem injustiçados, pois, ao invés de a escola combater o bullying dessa ordem, ela mesma o pratica.

A discriminação também se manifesta, nesse cotidiano escolar, na forma de intolerância religiosa:

Por conta de eu ser da Umbanda, né? Umbanda, a maioria conhece como macumba. E daí sempre quando, tipo, tem gente que começa a falar muita merda sobre Umbanda e daí eu vou, tipo, dialogar e eles começam meio que, tipo, a desrespeitar... Tipo a professora de português, esses dias foi uma, né? Que eu e o Stefano estava dialogando, ele me pediu uma informação, eu falei e ela tipo discordou totalmente, falando que ela já tinha vivido isso. Só que era na Quimbanda, totalmente ao contrário da Umbanda, e que eu não sabia de nada disso.

O participante demonstra se sentir desrespeitado, dentro da escola, no que se refere à sua tradição religiosa. Além disso, é possível perceber que a reação da professora acaba por discriminar a fé do discente, invalidando o que ele falava acerca de sua religião para um colega.

A escola, como um espaço habitado por uma diversidade humana, precisa construir relações fundamentadas no respeito às diferenças. Se porventura a escola não aborda temáticas relacionadas à religiosidade, no sentido de promover respeito e empatia entre os diferentes, a consequência poderá ser o desrespeito entre os atores escolares.

A discriminação no que se refere ao gênero foi evocada em um dos grupos focais, referente à proibição do uso do calção apenas por estudantes do gênero feminino, algo que já problematizamos em relação à distinção de tratamento entre meninas e meninos. As estudantes interpretam a distinção de gênero ante a regra escolar como machismo. Em outras palavras, elas conseguem analisar criticamente a situação a qual são submetidas. A questão aqui não é nem a recomendação de que a escola exija o uso de calça, mas a proibição do uso de

calção pelo simples fato de as estudantes serem meninas e não meninos. O gênero está sendo utilizado como base para a construção de regras desiguais.

As fragilidades na aprendizagem dos estudantes também acabam por disparar processos discriminatórios por parte do corpo docente. Uma das participantes da pesquisa relatou que, no ano de 2021, quando acabavam de voltar de uma pandemia, a professora de Matemática não tinha paciência para explicar os conteúdos. A estudante afirma que a docente explicava somente uma vez e, caso algum estudante pedisse para ela explicar novamente, era extremamente grosseira com a turma. Segundo a jovem, a professora humilhava alguns estudantes na frente dos demais colegas da sala, não se importando com eles.

Daí, tipo, muitas das vezes alguém realmente tinha dificuldade, assim. E ela chegava, e tipo, ela explicava uma vez e quem não entendeu... Porque tava conversando ou era falta de estudo... E a gente tinha que estudar... Mas, às vezes... Ela falou que, tipo, a gente não ia ser ninguém na vida! Que nem, tipo... Que não é normal tipo uma sala inteira tirar zero em uma prova, né? E todo mundo tirou zero na prova dela! Ela falou que, tipo, a gente não ia ser ninguém na vida, porque a gente não tinha estudado e a gente tava levando a brincadeira. Mas na verdade é... Na verdade era porque, tipo, era um negócio muito difícil que ela tinha explicado pra gente. E que a gente nunca tinha visto na vida e ela queria que a gente aprendesse. Tipo assim, um dia para o outro, tipo... Um dia ela passava aquilo e no outro dia ela já fazia atividade normal e ela queria que a gente aprendesse.

A professora atribuía as não aprendizagens à falta de estudo ou conversas durante a aula. Entretanto, a participante afirma que o conteúdo era difícil. Ela inclusive supõe haver algo de errado quando a turma toda vai com nota zero na avaliação. Aparentemente, a

estudante percebe que essa não aprendizagem não é de responsabilidade somente dos estudantes. Outro fator a ser destacado a partir desse relato é a reação da docente diante das dificuldades dos estudantes. A professora evoca o clichê de que a escola serve para que as pessoas “sejam alguém na vida”. O discurso da docente invalida a existência dos jovens estudantes e mascara fragilidades nos processos de ensinagem. Aqui os atores escolares são discriminados por não corresponderem às expectativas de aprendizagem da professora.

Censura: quando as vozes juvenis são silenciadas

Por fim, ainda há outro fator que perpassa a relação pedagógica promovendo sentimentos de injustiça: a censura. Os jovens estudantes sentem que nessa escola não é possível expressar opiniões e, quando tentam fazê-lo, são censurados e, por vezes, ameaçados, inclusive com poder policial, conforme já citado anteriormente. Uma das participantes da pesquisa afirmou:

É... tipo também que nem assim a gente tinha um grupo, assim, sabe? Na sala... E que a gente falava mesmo, assim, quando a gente se estressava com a diretora. Que era... Falando que ela era muito injusta e tal... A gente ia lá e falava e tipo sempre tinha alguém que ela ia mostrar para a diretora. A gente não podia falar nada, tipo, que a gente não concordava com ela, que ela vinha aqui e se irritava e a gente que era errado! Ela nunca tá errada!

O silenciamento juvenil, exposto no relato acima, se traduz em variadas expressões que apareceram durante os grupos focais: “*Ela quer que nós seja um fantoche dela*”; “*só ela tá certa*”; “*é meio que manipuladora*”; “*meio que manipula gente*”; “*a gente não tem a opinião própria*”. Essas questões trazem à tona as problemati-

zações propostas por Dubet (1998) quando afirma que os jovens estudantes lidam melhor com a construção de experiências do que com a internalização de papéis. Na medida em que se sentem fantoches manipulados pela direção da escola e que suas opiniões são sempre invalidadas, papéis são impostos a esses atores sociais no cotidiano escolar.

Precarização de condições escolares

Outro fator que surgiu como promotor de sentimento de injustiça é o da precarização das condições escolares. Os estudantes afirmaram que identificam problemas relacionados à alimentação escolar, às condições de higiene dos banheiros da escola, e a precarização de recursos relacionados às salas de aula também foi apontada pelos participantes. Eles afirmam que a ausência de ventiladores nas salas é um problema em dias quentes. Além disso, gostariam de contar com acesso à internet, para que pudessem realizar pesquisas e apresentar trabalhos e de que cada sala possuísse um projetor multimídia. Nessa mesma perspectiva, os estudantes lamentam o fato de a escola já não possuir mais uma sala de informática.

Considerações finais

Ante o que problematizamos até aqui, entendemos que o diálogo seria um importante instrumento no cotidiano escolar para ser utilizado como forma de intervenção diante de situações consideradas indisciplinadas, uma vez que a busca pelas raízes de um comportamento tido como inadequado forneceria aos docentes e a direção escolar subsídios para pensar em intervenções de fato efetivas, que poderiam resultar em transformação social.

Além disso, é por meio do diálogo que a mediação pedagógica acontece. Procedendo dessa forma, a escola poderia proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, garantindo o direito de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o diálogo também seria uma ferramenta para a descoberta dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como de suas dúvidas e não aprendizagens. O que favoreceria a construção de uma relação pedagógica mais sólida ante a apreensão do conhecimento. Quando, em uma interlocução, durante os grupos focais, perguntamos aos participantes em que tipo de aula eles aprendem mais, um jovem respondeu: *“Ah, com professor que dialoga! Tipo, conversa bastante com a gente”*. Outro participante afirmou que os professores precisam *“saber conversar, saber se expressar, pô... Saber conversar como se fosse uma conversa normal, assim, eu acho que é nas coisas normal que aprende, né? De igual pra igual. Não querer meio que explicar muito, se engrandecer”*. Os estudantes percebem que em relações mais horizontalizadas a aprendizagem de fato acontece.

O diálogo também favorece a identificação da realidade sócio-histórica dos discentes. Visto que esse é um clamor dos jovens participantes desta pesquisa, o diálogo entre docentes e discentes permitiria uma vinculação maior entre esses atores sociais, levando-os a uma construção de um reconhecimento mútuo em que se levaria em consideração as influências sócio-históricas na postura e atitude dos sujeitos.

E, ainda, o diálogo é um meio potente para que a escola reconheça as demandas juvenis e leve em consideração a opinião dos jovens estudantes. O paradigma que concebia o professor como o detentor de conhecimento já fora superado há muito tempo nas ciências da Educação. Entretanto, a realidade do campo de nossa

pesquisa se mostrou muito vinculada a essa perspectiva de que somente o adulto estaria apto a tomar decisões e a saber o que é melhor no processo educativo. Dialogar com as juventudes permitiria a construção de corresponsabilidade entre professores e estudantes na condução dos processos pedagógicos. Ouvir as opiniões da juventude enriqueceria o cotidiano escolar, na perspectiva de que a construção de ideias na coletividade é uma ferramenta pedagógica potente.

Referências

BOTELHO, Patrick Silva; CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Processos de criminalização da pobreza no território escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TYXLdzpcvXNjsCKLkVVnX9S/?format=html>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANCO, Alex. Legislativo de Lages lança o projeto “Vereador Mirim” 2022. **Câmara Municipal de Lages/SC**, 07 abr. 2022. Disponível em: <https://www.camaralages.sc.gov.br/imprensa/noticias/Noticias/1/2022/2640>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Da palmatória à Polícia: Genealogia das lógicas disciplinares no contexto escolar. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et al* (Orgs.). **Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade: Transversalizando**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015a. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53397299/Cunha_Bicalho_2015a_Da_palmatoria_a_Policia_-_Genealogia_das_logicas_disciplinares_no_contexto_escolar.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Violência nas Escolas e a produção do medo como discurso de ordem. In: KREZNINGER, Miriam; MARTINS, Gisele; ANSARI, Moniza (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão universitária**. Rio de Janeiro: Montenegro, 2015b. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/50194208/A_Violencia_nas_Escolas_e_a_producao_do_medo_como_discurso_de_ordem.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

DECOTELLI, Kely Cristina Magalhães; CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Criminalização da Vida Escolar: entre policiais, (in)segurança e conflitos emergem os processos de medicalização e judicialização. *In*: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho *et al* (Orgs.). **Práticas de Judicialização e Medicalização dos Corpos, no Contemporâneo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/50233516/Criminalizacao_da_vida_escolar_.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LINDER-SILVA, Jourdan. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional**: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

MACHADO, Maria Izabel; BUENO, Jéssica Rodrigues da Silva. “O tempo inteiro sob esse ar de punição”: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 17, n. 37, p. 225-243, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1736>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 37, n. 1, p. 105-115, jun. 1993.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2013.

PAIS, José Machado. Deambulações Cotidianas: a Emergência de um Método na Observação dos Sem-teto. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 21, p. 35-72, 2015.

ROCHA, Julia Siqueira da; VALLE, Ione Ribeiro; SANTOS, Tiago Ribeiro. Um diário de notas rasgado em pedaços: indisciplina e condutas de risco na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 169-186, jan./abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2016000100169&script=sci_abstract. Acesso em: 04 jul. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábria; LACÉ, Andréia Mello. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 17, n. 37, p. 13-24, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.

A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul¹⁸

*Monique Neckel Bueno
Nilda Stecanela*

Introdução

Este capítulo versa sobre uma pesquisa que se valeu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de estudo, mais precisamente sobre a sua implementação na rede pública de ensino do município de Caxias do Sul/RS¹⁹, na qual se teve como principal objetivo investigar de que maneira os professores dos Anos Iniciais da referida rede estavam percebendo e convertendo a BNCC em prática pedagógica cotidiana.

Observar o cotidiano escolar nos permite reconhecer que, há tempos, a escola deixou de ser um território de certezas. Ela e tudo o que a compõem estão sob constantes questionamentos e reformulações. Historicamente, o território de certezas foi perdendo espaço para um lugar de mudanças e transformações. As políticas educacionais, por meio de suas leis e diretrizes, que regulamentam e alteram os rumos do cenário

¹⁸ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul”, sob a orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

¹⁹ Localizado ao sul do Brasil, no Rio Grande do Sul, o município de Caxias do Sul encontra-se na encosta superior do nordeste do estado, a uma altitude de 817 metros sobre o nível do mar e a 128 km de distância da capital do estado, a cidade de Porto Alegre. É o segundo município gaúcho mais populoso e importante economicamente, contando com 523.716 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021.

educacional, contribuem também para essas mudanças. Exemplo significativo disso é a construção da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018).

Por ser um país grande, o Brasil depara-se com a dicotomia de ter uma escola para todos, uma proposta nacional, e ao mesmo tempo uma escola que contemple a multiplicidade de realidades, que sirva para cada comunidade, atendendo as suas especificidades. Nesse sentido, com a criação da BNCC, houve uma padronização no conjunto de saberes, cabendo a cada estado e município promover a reestruturação dos seus currículos. Porém, é sabido que os processos de implementação não ocorrem de maneira uniforme e nem no mesmo ritmo. Assim sendo, sua implementação no cotidiano escolar representa grande desafio aos profissionais da Educação. Por essas razões, fez-se relevante tomar a BNCC como objeto de estudo, explorando essa fértil temática, conhecendo os meandros da sua implementação e visando contribuir com práticas pedagógicas e estudos futuros.

O método adotado para a realização desse trabalho considerou o cotidiano como fonte de pesquisa, apoiando-se nos estudos de Pais (2015), Stecanela (2016), e Lefebvre (1971). A escolha do percurso metodológico intencionou descrever brevemente o histórico de construção da BNCC, por meio de análise documental da Base, e oportunizar espaço para a escuta da voz dos

docentes, de forma simultânea, valorizando a reflexão entre os participantes, evocando memórias e explicitando concepções sobre o tema em questão, por intermédio de grupos focais de Neto, Moreira e Sucena (2002). Os grupos foram compostos por quatro e seis participantes, respectivamente, totalizando dez professoras, experientes e iniciantes. Aconteceram de forma on-line, por meio de sala virtual da Plataforma Google Meet. A metade das professoras possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério. Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia. E 80% possuem como titulação máxima a especialização em área educacional e 20% possuem o título de mestre. E, por fim, a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), em que ocorreu uma espécie de empréstimo de palavras das docentes participantes para que, a partir delas, fosse possível compor um novo texto, expressando a síntese dos resultados desta pesquisa.

O referencial teórico utilizado contou com as contribuições de Cury (1991; 2020), Freire (1991; 2013), Jacomeli (2011), Pires e Cardoso (2020) e Tardif (2002), nomeadamente sobre as reflexões e conceitos de políticas educacionais, formação de professores, prática pedagógica, entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul

Desde a década de 80 do século XX, há grupos de professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul estudando o currículo e buscando alternativas efetivas para a consolidação da aprendizagem. Logo, o estudo da Base Nacional Comum Curricular foi visto como mais um momento de refletir, debater e reestruturar os construtos que se tinham até o momento.

Em 2009, se iniciou um movimento que pode ser visto como a origem, o embrião da implementação da BNCC na RME. Em decorrência dele, vieram os Referenciais Curriculares, o Documento Orientador Curricular e o Referencial Curricular Essencial. A partir desse ano, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), atenta às discussões nacionais e estaduais, fomentadas pela publicação dos cadernos intitulados Lições do Rio Grande, que orientavam os professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, promoveu formações e palestras com professores e consultores nacionais que vieram para Caxias do Sul falar sobre um possível currículo comum. Com base nisso, se começou a pensar num documento, algo como um caderno, algo oficial em que fossem listadas as habilidades, as competências, os conteúdos, os conceitos que cada ano/série deveria desenvolver.

Para viabilizar essa construção, todos os professores da Rede, de todas as áreas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, foram chamados para pensarem juntos. Os encontros ocorriam no horário de trabalho, nos espaços das instituições de Ensino Superior do município, sob a orientação da assessoria pedagógica da RME, composta por professores de todas as áreas do conhecimento.

Todos os professores receberam formação e tiveram a oportunidade de relacionar as habilidades, as competências e os conceitos que julgavam importantes de serem desenvolvidos. Esse processo resultou em quatro cadernos, assim denominados: Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (Caderno 1); Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Caderno

2); Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Trabalho (Caderno 3); e Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos – EJA (Caderno 4).

O Caderno 1 contém os pressupostos epistemológicos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos que devem fundamentar o processo educativo da referida Rede. O Caderno 2 abrange os planos de estudo que correspondem ao ano, especificando os objetivos gerais de cada componente curricular, os critérios qualitativos da avaliação do desempenho e as aprendizagens previstas, numa espécie de panorama de um macroplanejamento pautado em habilidades e conceitos a serem desenvolvidos. O Caderno 3, de maneira detalhada, engloba os conteúdos e habilidades organizadas por trimestre ao longo de suas 214 páginas. E o Caderno 4, contando com 94 páginas, reúne os Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma organização anual, contemplando as totalidades, que vão da 1 a 6, assim como objetivo geral, critérios de avaliação, habilidades e conceitos em cada área/componente curricular no ano/série e os diferentes componentes curriculares.

Esses cadernos constituíram-se como documentos oficiais, regendo o processo educativo de todas as escolas da RME até a construção do Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) que considerou os Referenciais Curriculares vigentes como ponto de partida.

O conjunto de ações que nortearam essa construção esteve alinhado ao debate nacional que se estabeleceu, se estendendo aos estados e municípios. Primeiramente, a SMED disponibilizou aos profissionais da educação a

BNCC para um período de estudo e apropriação. Em seguida, foi criado, via *drive* providenciado pela SMED, um espaço de interação com um documento em que os professores, coordenadores e gestores podiam consultar, acrescentar, contribuir e analisar seguindo orientações feitas por meio de legenda de cores, apenas com a ressalva de não suprimir nenhuma informação já contida na BNCC.

Simultaneamente, ocorreram algumas ações pedagógicas, tais como: Dia D/BNCC com estudo realizado nas escolas; formações para professores; 1ª Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME); II Conferência Municipal de Educação: Análise dos Documentos da Conferência Nacional da Educação (CONAE); e constituição da Comissão Integrada de Implementação da BNCC.

Após o período de interações com o documento via *drive*, foram analisadas aproximadamente seis mil contribuições dos profissionais da Educação do município de Caxias do Sul. Na sequência, iniciou-se a organização preliminar do DOCCX alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes do Rio Grande do Sul nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades, homologado em 2018, conforme consta no texto do próprio DOCCX:

O Documento Orientador Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), engendrado às dez Competências Gerais postuladas pela BNCC e à construção do RCG, está organizado de forma a garantir os processos que permitam o desenvolvimento das habilidades previstas para todos espaços educacionais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território, com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada,

com foco central na superação das desigualdades e na equidade (Caxias do Sul, 2019, p. 16).

Assim sendo, em 2019 o DOCCX foi concluído e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, sendo disponibilizado somente em versão virtual aos profissionais da Rede. O documento totaliza 559 páginas e, além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Educação Infantil) e habilidades e objetos de conhecimento (Ensino Fundamental), em sua primeira parte, aborda a concepção do currículo em movimento, seguido de uma contextualização histórica de Caxias do Sul como território intercultural.

Desse modo, a implementação da BNCC em nível de reelaboração curricular ocorreu sem muitos contratempos e adversidades, dado que a Rede já estava familiarizada com a lógica de um ensino que considera habilidades e contava com certa experiência na construção de referenciais curriculares. A questão que emerge é se a sua efetivação na prática também ocorreu assim e, ainda, de que maneira a BNCC está sendo percebida e convertida em prática pedagógica cotidiana. Afinal, “O currículo acontece nos tempos e espaços da escola, ou seja, nos complexos e heterogêneos contextos que lhe darão vida e concretude”, segundo Traversini e Mello (2020, p. 5).

A implementação da BNCC na RME: “não é da teoria para a prática”.

No senso comum, costumeiramente relacionamos teoria e prática como conceitos em oposição. Segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, podemos definir “teoria” como a parte especulativa de uma ciência (em oposição à prática), como um conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem de fatos, e

“prática” como a aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência, como ato ou efeito de praticar, maneira habitual de proceder.

Então, a ideia de que são conceitos opostos não está equivocada. A teoria nos remete ao plano das ideias, enquanto a prática ao terreno das ações. A fala que complementa esse subtítulo é da professora Tríssia, participante desta pesquisa, que manifesta entender que há um caminho a ser percorrido entre a BNCC (teoria) e a prática pedagógica dos professores.

Tomar consciência de nosso inacabamento, isto é, da nossa inconclusão – própria da experiência vital – é o que nos distingue, como homens e mulheres, de outros seres, conforme Freire (2013) nos aponta. Essa consciência é que nos permite avançar buscando uma contínua, permanente formação. Cientes de nosso inacabamento, podemos seguir nessa busca.

No que tange à formação pedagógica, Saul e Saul (2018) definem que a formação permanente é responsabilidade ética, política e profissional do educador e do poder público. As professoras, em suas narrativas, evidenciaram compreender que a formação abrange essas duas faces, reconhecendo a sua parcela de responsabilidade, mas também sentindo falta de uma atuação mais eficaz do poder público, nesse caso representado pela SMED.

A professora Tríssia lamenta não ter tido continuidade de as formações iniciadas em meados de 2018: *“Lembro de participar de uma formação na SMED sobre pesquisa, em que a SMED começou a lançar a ideia de projetos de pesquisa. Só que começou e parou logo em seguida, então não teve continuidade”*. Referindo-se ao mesmo ciclo de formações, a professora Ruth complementa: *“Eu me re-*

cordo de quando entrei na rede, que não faz muito tempo, que tivemos algumas reuniões em que nos juntávamos com os pares para discutir as habilidades”.

Reportando-nos para a atualidade, a professora Érica pondera que, talvez na visão da SMED, as poucas formações ocorridas entre 2017 e 2019 tenham sido suficientes:

O que me parece é que aquelas reuniões e as discussões iniciais, na visão da secretaria, sei que mudou de gestão, mas parece que aquilo foi o suficiente. E agora, passou a bola para nós... agora cada um que se vire e entenda a sua parte e vá atrás. Tipo agora é com elas! Vão ler e colocar as habilidades lá. E durante a pandemia não lembro de formações sobre isso. Acho que não teve! E nem agora... então, ficou para nós. A critério de cada professor, estudar, entender e dar conta de tudo o que tem na base.

A professora Tríssia também considera a pandemia da Covid-19 como um acontecimento importante e avalia que houve um hiato causado por esse período, mas que as formações poderiam ter sido retomadas:

Eu tenho a sensação de que foi esquecido! Mas também tem o contexto da pandemia que atrapalhou tudo. E o foco era saber como a gente iria dar aula, dar conta das propostas híbridas. Acho que não tinha espaço para falar de outras coisas mesmo. Mas esse ano poderia ter sido retomado, não foi novamente. E estamos com uma enxurrada de coisas chegando... eu continuo fazendo as minhas coisas! Como vou implementar uma coisa do nada? Sozinha? Sem uma referência? Sem uma discussão? Não dá! Não tem como! Eu não consigo! Ouvindo as colegas e pensando, como vai se dar essa mudança? Tem que ter formação! Como é que tu vai jogar um documento e achar que as práticas vão mudar só pelo documento??? Não existe isso! As concepções presentes no documento têm que ser trabalhadas, discutidas, refletidas para que isso seja introjetado nos professores até que isso vire uma prática. O processo não é assim! Não é da teoria para a prática!

Ambas as professoras carregam suas narrativas com elementos procedentes. Não podemos negar que a pandemia da Covid-19 nos atravessou, nos interrompeu de diversas maneiras. Contudo, de fato, as narrativas denotam uma desatenção, uma ausência de formações voltadas para o assunto em questão, o que promove uma sensação de solidão: *“Como vou implementar uma coisa do nada? Sozinha? Sem uma referência? Sem uma discussão? Não dá! Não tem como! Eu não consigo!”* e *“Agora cada um que se vire e entenda a sua parte e vá atrás. Tipo agora é com elas! Vão ler e colocar as habilidades lá”*.

O vazio da ausência de formação coloca os professores nesse lugar de solidão e de desabrigo, pois é na coletividade, na interação, na troca de experiências e saberes que também constituímos nossa docência. Conforme Nóvoa (1995): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. É na escuta e no diálogo com nossos pares que conseguimos aprofundar nossas reflexões. Evocando novamente Freire (2013, p. 40), ele nos diz que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática.

É no processo de ação-reflexão-ação que se torna possível ressignificar nossa prática, modificando-a, repensando-a, tornando-a mais eficaz que a de ontem. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) também nos alerta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim

através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Não tem a ver com quantidade, mas com qualidade. Tem a ver com propósito, investimento de tempo, de recursos humanos e materiais. Tem a ver com espaço e tempo para interagir com as experiências socializadas. E, por mais qualidade que tenha qualquer documento, por mais acessível que seja, a sua existência por si só não dispensa uma exploração, um aprofundamento, um estudo dirigido sobre ele. Acreditamos, em consonância com as reflexões das professoras, que isso também tenha feito falta para caracterizar esse processo de implementação. Em contraposição à experiência relatada, Tríssia relembra outra formação:

Por exemplo, para mim aquilo que foi feito, aquela formação que fizemos do PNAIC foi a primeira formação de peso em nível nacional. O pessoal todo critica, mas para mim realmente contribuiu para mudar a minha prática. Em Matemática, eu introduzi muitas coisas diferentes a partir daquela formação. Não foi perfeito, mas foi uma excelente iniciativa! Foi no governo do Lula e agora não sei... Sem formação como as pessoas querem que haja mudança?

A professora Tríssia comprova o êxito da formação a que se refere exemplificando de que maneira ela contribuiu para a sua prática, nos mostrando o sentido que a formação pedagógica deve ter. De acordo com Bozza (2017, p. 30):

A formação continuada possibilita melhor compreensão e o aperfeiçoamento da prática profissional, pois assuntos que perpassam a educação são abordados, e o professor poderá desenvolver o seu trabalho em sala de aula, encarando com mais facilidade as realidades encontradas nas escolas atuais.

Esse é o sentido da formação pedagógica. A sua razão de acontecer é justamente fomentar o uso de novas práticas e a reflexão sobre as usuais, qualificando assim a ação docente, buscando melhores e mais significativas aprendizagens para os estudantes. Nessa perspectiva de elevação da prática docente, retomamos a afirmação de Rios (2008, p. 13) em que ela traz a intencionalidade pedagógica do seu ato de pesquisar:

Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou aulando – descobrindo, redescobrendo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”.

Relacionamos o relato de Tríssia ao desejo de Rios (2008) quando esta vai aulando, descobrindo e redescobrendo... Ou seja, independentemente de ser por meio da pesquisa ou da formação, o movimento de busca constante por conhecimentos, agregada à abertura e disposição a esse processo de formação continuada, qualificam a prática pedagógica.

Além da formação continuada, outro aspecto pontuado pelas professoras foi a burocracia pedagógica. Planos de Estudo, Planos de Trabalho, Planos de Aula, Registros Pedagógicos, Fichas Avaliativas, Sínteses Avaliativas são nomes recorrentes no cotidiano dos professores. Esses termos compõem um conjunto burocrático que respalda, direciona e qualifica a prática pedagógica. Logo, não está em questão a relevância de cada um. Entretanto, o que é totalmente passível e necessário questionar é a maneira como eles vêm roubando a cena e a energia da

ação pedagógica. Por vezes, desviando a atuação docente e prática pedagógica dos seus propósitos, inclusive dos propósitos da BNCC, voltados à educação integral e à qualidade da educação nacional.

É necessário fazê-los de maneira tão detalhada e repetitiva? Eles requerem tamanha atenção e investimento de tempo? A dedicação destinada a eles deve se sobrepôr à dedicação ao planejamento, à criação de condições e recursos favoráveis ao desenvolvimento das aulas?

Apresentamos esses questionamentos porque, quando discutimos sobre a implementação da BNCC, algumas professoras concluíram que isso ocorreu apenas por meio da documentação pedagógica e da cobrança dos registros serem feitos através das habilidades e dos seus respectivos códigos alfanuméricos: *“No meu ver a forma que foi implantada é a gente pegar as habilidades e colocar lá nos planos. Não há uma compreensão mais global da proposta, do significado disso”*, afirma Tríssia. O mesmo também fica claro na fala de Ruth:

Eu sinto que, por vezes, a secretaria está mais preocupada em ver as habilidades no papel. O DOCCX é um documento fechado e ele serve para copiar e colar as habilidades nos registros pedagógicos, porque essa sim foi a maior mudança que se falou em termos de documentação pedagógica, principalmente nesse ano. Vejo que o que importa é estar lá aquelas habilidades e não se isso está sendo efetivado ou não. Então, é só uma questão de reproduzir o que está lá e não de pensar sobre o que está lá. Só copiar e colar, sem pensar se está surtindo algum efeito. É só estarem todas as habilidades no plano de trabalho e depois todas nos registros pedagógicos.

Desse modo, as narrativas indicam que a implementação está se dando no papel, nos registros, na reprodução de um documento para outro. Isso tem sen-

tido? Ou seria um esvaziamento dos sentidos da BNCC, os quais deveriam ser explorados, recriados e/ou adaptados para a realidade do município?

Thalia também segue por essa linha de percepções:

O que eu percebo na verdade é uma cobrança. Acho que essa implementação se transformou numa cobrança de a gente ter que buscar para registrar na planilha de registros pedagógicos as habilidades. Então, a forma como a gente está consultando, buscando conhecer o documento é através dessa exigência que veio do registro. Não vejo nenhuma movimentação da secretaria para ter uma explanação, um movimento de discussão para estar conhecendo esse documento para além da obrigatoriedade.

Reduzir a BNCC e a construção dos referenciais do município a uma coleção de registros está longe do conceito de implementação. De acordo com o Dicionário Priberam, “implementar” é pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de alguma coisa. É instalar, pôr em funcionamento, executar. De que adianta a “papelada” estar em consonância se a prática pedagógica não estiver? Motta e Bresser-Pereira (2004, p. 45-46) problematizam essa questão:

A “papelada” é outra disfunção da burocracia, é outra conseqüência (sic) das organizações, não prevista, nem desejada. Deriva diretamente do excesso de formalismo, do princípio de que tudo o que ocorre em uma organização deve ser documentado. É conveniente salientar que esse princípio está correto. Uma das grandes vantagens da administração burocrática está exatamente em ser exercida através de documentos escritos que são convenientemente arquivados [...] O problema, entretanto, consiste em determinar o ponto em que o emprego desses documentos deixa de ser necessário e transforma-se em “papelada”. É muito difícil determinar tal ponto [...].

O que está em questão não é a pertinência da documentação pedagógica e sim a necessidade de fazê-la

de maneira enfadonha, repetitiva e exaustiva. Será que os códigos alfanuméricos foram elaborados com a finalidade de alimentar a planilha dos registros pedagógicos escolares? É importante repetir as habilidades que constam no plano de trabalho da turma nos registros pedagógicos escolares? Não seria mais interessante e significativo utilizar esse espaço para o registro das práticas pedagógicas, da forma como a habilidade foi desenvolvida junto à turma?

Nas linhas e entrelinhas das narrativas das professoras emergem, junto às suas críticas, o apontamento de caminhos possíveis, nos quais a formação pedagógica é o farol, a luz e a direção. É possível ouvir o clamor por formações. Esse clamor se conecta com um tipo específico de formação, tendo a realidade (ou a prática pedagógica e seus dilemas) como cenário de reflexão. E isso é que caracteriza o cotidiano como alavanca para o conhecimento e como perspectiva metodológica. Logo, é explícita e legítima essa necessidade por elas apontada.

A fadiga e a repulsa oriundas da produção de registros pedagógicos burocráticos, esvaziados de sentido, nos quais se prioriza um código em desfavor da riqueza da descrição das ações pedagógicas planejadas e executadas sobrecarregam e sugam o vigor, a potência e o entusiasmo docente. Então, é oportuno pensar: “Mas por que há tanta burocracia a ser realizada? A serviço de que e de quem está essa burocracia pedagógica?” (Zanette, 2019, p. 152).

Os impactos da BNCC na prática

Buscando entender de que maneira a BNCC ganhou vida no desenvolvimento das aulas colocadas em prática pelas professoras, perguntamos de que forma elas percebiam a presença dos postulados da Base em suas

aulas e quais foram as mudanças ou impactos que ela trouxe. Em resposta, Tríssia disse:

Eu não sei se ela tem um impacto na educação, na mudança da prática pedagógica, não acredito. Alguns conteúdos, talvez, sejam introduzidos de maneira adiantada. O que eu não acho que tenha sido positivo, pois as crianças não têm maturidade para isso. Eu não vejo qualitativamente, em decorrência da BNCC, mudanças na minha prática. Não! Em decorrência do PNAIC, sim! Em decorrência dos Parâmetros, sim!

A professora Kalinca também não a percebe e atribui outras razões para uma possível mudança: *“Eu concordo com a Tríssia! Não vejo mudanças! Acho que as mudanças ocorreram pelos nossos estudos, pelas demandas que os estudantes vão nos apresentando”*. Já Thalia manifesta outro ponto de vista:

Eu acredito que a questão de ter habilidades descritas tornou a prática pedagógica um pouco mais intencional. A gente planeja pensando em como o aluno vai desenvolver e não só no conteúdo. É como se tivesse ampliado a nossa prática pedagógica. Por exemplo, em vez de só separar atividades para trabalhar a adição a gente acaba pensando em como fazer para desenvolver esse pensamento aditivo neles. Então, eu percebo que qualificou um pouco mais a minha prática. Na hora de planejar eu também acabo refletindo.

Thalia traz para a discussão o elemento da intencionalidade, porque percebe que o ensino e a aprendizagem que partem do desenvolvimento de habilidades instigam o professor a realizar um raciocínio mais completo, prevendo não só a linha de chegada, mas o caminho a ser percorrido. E a professora Irene identifica a possibilidade de um ensino mais integrado: *“A questão de agora podermos trabalhar com mais facilidade as coisas de maneira ligada, sem fragmentações”*.

Para elas, essas são maneiras pelas quais a BNCC operou mudanças e se faz presente no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Já Tríssia e Kalinca demonstram não a perceber no cotidiano de suas aulas. Esses relatos evidenciam diferentes perspectivas e diferentes modos de olhar. Também acabam reiterando o cunho burocrático com que se deu a implementação da BNCC nas escolas da RME de Caxias do Sul, uma vez que não há grandes elementos que evidenciem os impactos ou a presença dela no cotidiano das aulas. Esses relatos confirmam o que já estava evidenciado em narrativas anteriores das professoras. Por isso, acreditamos, em concordância com o forte pedido delas, que a formação realmente pode ser o caminho.

Chegar a essa conclusão nos permite refletir que é nas brechas do cotidiano que a vida acontece. Embora o cunho burocrático predomine, não há impedimento para que as professoras reflitam sobre as suas práticas e sigam buscando qualificar sua atuação docente em prol das aprendizagens das crianças. Então, sem nomear, elas buscam efetivar o direito à educação preconizado na constituição. O que, felizmente, as coloca na contra-mão do cenário da educação brasileira a que Lemons (2015, p. 61) se refere:

Embora o direito à aprendizagem esteja situado num contexto de direito à educação, o direito a aprender muitas vezes não é entendido como um direito do aluno. O cenário da educação brasileira indica que o que tem sido feito é assegurar o acesso à educação escolar, à permanência, à promoção sem, contudo, efetivar a aprendizagem para todos.

Dito em outras palavras, nesse caso estar na contra-mão é estar na via certa. Sabemos do direito à educação, mas também da luta diária para efetivá-lo para todos e em todos os seus aspectos.

A universalidade do direito à educação refere-se à extensão a todos, sem exceção, distinção ou discriminação de indivíduos. Contudo, com relação à educação não é isso o que ocorre. Há grupos de indivíduos e, mesmo, especificações de grupos (idade, gênero, condições mentais e etc.), que precisam ser consideradas na afirmação e no reconhecimento dos direitos, para que o gozo desse direito seja igual para todos. (Lemons, 2015, p. 62).

O desafio é grande, igualmente proporcional ao esperar que nos motiva quando constatamos que nossos pares também compreendem que a nossa intencionalidade pedagógica pode colaborar para a mudança desse cenário.

Seguindo essa linha de pensamento, entendendo que a formação pedagógica é o caminho, compete levar em conta que é primordial promovê-la de maneira a assegurar aos professores o tempo, o espaço e as condições para que possam bem usufruir delas como sujeitos competentes, autônomos na sua própria profissão, em consonância com Tardif (2002). E ampliando o debate sobre este processo formativo, é indispensável evocar as palavras de Nunes (2021a, p. 103):

Professor não se “recicla”, educador não se “capacita”, educadores e professores não se treinam. Termos e conceitos superados. Professores e educadores se formam, em processos que se integram, seja aquele de formação inicial, as licenciaturas, seja ainda em tudo o que se continua a estudar, pesquisar e investigar, após a formação inicial, o exigente e necessário processo de formação continuada.

Logo, não se trata de uma disseminação de conhecimentos em massa, de um treinamento, de um tutorial a seguir, nem de uma mera aquisição de saberes. Não é algo pontual, é contínuo. Trata-se de construção de conhecimentos, tem a ver com estudos, pesquisas, partilha de práticas exitosas... Tem a ver com o encontro, a

presença, a interação, a reflexão, a análise... Tem a ver com o que faz sentido, com o que promove autoria e a legitimação da atuação docente.

Considerações finais

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, almejamos colaborar de alguma maneira com o debate em torno da BNCC, contribuindo com os estudos na área da Educação. Partindo da problemática inicial “de que maneira os professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana?”, nos debruçamos sobre os estudos referentes à BNCC, o seu contexto de criação, os marcos regulatórios que a antecederam e os movimentos de implementação. Constatamos que há muito tempo ela vinha sendo mencionada em legislações anteriores e que o seu histórico de criação foi diretamente impactado pelas mudanças ocorridas no cenário político do nosso país, uma vez que a mudança de orientação política do governo redirecionou o seu processo de finalização.

Atendendo aos objetivos elencados, continuamos os estudos buscando resgatar, por meio de análise documental, o percurso da RME ao construir os Referenciais da Educação anteriores à BNCC. O referido percurso é muito bonito, marcado por um movimento organizado, competente e democrático que expressa a força da ação docente coletiva. Um movimento que não costuma desvalorizar, na maioria das vezes, os construtos anteriores, considerando o que já se avançou, assim como a realidade predominante na Rede. Também buscamos entender como a SMED esteve conduzindo a implementação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conhecer os processos de apropriação da Base por parte

das docentes e analisar as suas concepções acerca dela, valorizando a percepção dessa categoria de professoras dos Anos Iniciais, que desempenham fundamental responsabilidade na formação dos estudantes, mas que às vezes não têm o devido reconhecimento da sua importância e da sua competência. Para isso, optamos por realizar dois grupos focais on-line. Acreditamos que o fato de ocorrer de forma on-line foi um ponto facilitador para as participantes aderirem. Foi um resguardo a mais diante de um momento em que estávamos nos recuperando da pandemia e também uma alternativa para otimizar o tempo de todos os envolvidos.

Ao analisar os dados obtidos com a prática dos grupos focais, identificamos que, num movimento inicial de apropriação da BNCC, a maioria das escolas adotou uma dinâmica de leitura de partes do texto da Base por grupos, para socializar com todos num segundo momento. Também houve quem não teve a mesma experiência, sentindo-se solitária nesse processo. Houve o movimento de busca por conta própria em que as professoras se dedicaram a pesquisar e se inteirar mais do assunto, assumindo o protagonismo, ainda que isolado, da sua formação continuada.

Quanto à visão das professoras sobre a BNCC, houve manifestação de pontos em comum e divergentes. Há quem veja com bons olhos o fato de as habilidades serem desenvolvidas, depois aprofundadas e ampliadas. Há quem considere repetitivo e confuso. Também foi manifestada uma visão fragmentada do DOCCX, momento em que ele foi comparado a um monte de caixinhas, sem um eixo, sem temas em comum ou até mesmo pontos de articulação e integração. E, contrapondo essa visão, há quem visualize esse ponto integrador e, inclusive, o destaque como um diferencial positivo. Também foram

ponderadas as influências da pandemia na educação e, principalmente, o quanto ela, possivelmente, atrasou a agenda de ações implementares.

Ao problematizar sobre a BNCC na prática cotidiana, percebemos que não houve grandes impactos. Nas narrativas das professoras participantes, há poucos elementos que revelam a sua presença e há narrativas que a negam completamente. Tendo isso em vista, podemos afirmar que, até o momento, de acordo com as evidências localizadas nesta pesquisa, a implementação da BNCC nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Caxias do Sul vem acontecendo, majoritariamente, através da documentação pedagógica.

Dito de outra maneira, é como se no papel ela estivesse em pleno funcionamento, devidamente implementada, uma vez que, os planos de trabalho, os planos de aula e os registros pedagógicos estão respectivamente alinhados e documentados. Transversalizando os tópicos de discussão, durante a realização dos grupos focais emergiram pedidos e apelos das professoras por formação. As suas narrativas denotaram sede de conhecimento pelo assunto em questão. Elas concluíram que, talvez, a Secretaria de Educação tenha considerado suficientes as poucas formações oferecidas e tenha dado tudo por resolvido quanto à parte que lhe compete. Além disso, as docentes demonstraram bastante clareza quanto a sua parcela de responsabilidade referente à própria formação, do mesmo modo que se mostraram dispostas a assumirem o protagonismo nesse processo.

Diante do que foi exposto sobre a formação de professores, faz-se importante esclarecer que, embora tenha sido um assunto recorrente, não atribuímos somente a isso o sucesso ou o insucesso da dita implementação da RME. Sabemos que muito por aí se

dissemina o discurso salvacionista de que o professor é capaz de promover sozinho o sucesso escolar. Ou então que é o único culpado pelo contrário disso. Bem longe de querer problematizar esse discurso, apenas demos volume à voz das professoras, corroborando a legitimidade desse pedido, ancorando nos postulados de Freire (2013), Nóvoa (1995), Nunes (2021), Tardif (2002), dentre outros.

Outra questão recorrente foi a da documentação pedagógica, pela grande exaustão e repulsa que ela tem causado aos professores, que se vêem tendo que priorizar os registros, deixando de lado a essência pedagógica da profissão, se sentindo reduzidos a preenchedores de planilhas. As demandas provenientes desses registros pedagógicos assoberbam os professores, subestimam o potencial que poderia ser canalizado para as suas práticas, deslegitimando o fazer docente.

Sem a intenção de apontar alguém a quem atribuir culpa, pensamos que, além do que já foi pontuado até aqui, o que emerge desse estudo também se situa em torno do que pode ser feito a partir de agora. As narrativas comunicaram fatos, sentimentos, percepções e análises valiosas do cotidiano que essa pesquisa se propôs a escutar. Distanciando-se de qualquer corrente de queixume, por vezes praticada em decorrência do movimento de reflexão, as palavras das professoras expressam o anseio por uma ressignificação da atuação e por uma recuperação da autoria docente, bem como por intervenções pedagógicas mais assertivas e significativas, livres das amarras do controle exercido pelos massacrantes registros disfarçados de pedagógicos.

Referências

BOZZA, Morgana. **Formação continuada de professores:** contribuições da resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

CAXIAS DO SUL. **Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias Do Sul** – DOCCX. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: out. 2021.

CAXIAS DO SUL. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 1**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>. Acesso em: 12 out. 2021.

CAXIAS DO SUL. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 2**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>. Acesso em: 12 out. 2021.

CAXIAS DO SUL. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 3**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>. Acesso em: 12 de out. 2021.

CAXIAS DO SUL. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 4**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>. Acesso em: 12 de out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia, **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1 sem. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Flexibilidade e avaliação na LDB. *In*: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? São Paulo, 1997. **Anais** [...]. São Paulo: FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211>. Acesso em: ago. 2021.
- LEFEBVRE, Henri. **Everyday life in the modern world**. Trad. Sacha Rabinovitch. Londres: Penguin, 1971.
- LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- MOTTA, Fernando Claudio Prestes; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais** [...]
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, César. Estado, Economia e Educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, 2021a.

NUNES, César. Formação de professores, tecnologias educacionais e humanização nos tempos da pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire. **Revista Reunina**, Curitiba, v. 3, n. 2, 2021b.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 6. ed. Lisboa, Portugal: ICS, 2015.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

PRIBERAM DICIONÁRIO. Lisboa: Priberam Informática S.A, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 16/05/2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Educação Permanente. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 169-170.

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

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do Currículo Nacional Normativo em vigor no Brasil, **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, abr./jun. 2020.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A relação do docente com o saber**: sentidos atribuídos aos Referenciais Curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. 2019. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

O curso técnico subsequente em agropecuária: perspectivas de trajetórias no IFRS – Campus Vacaria/RS (2016-2018)²⁰

*Rosemeri Barreto Argenta
José Edimar de Souza*

Introdução

O *Campus Vacaria*, enquanto unidade institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), é um dos espaços de práticas formativas em que as relações sociais, políticas e culturais se estabelecem, possibilitando aos sujeitos demandantes uma formação técnica com apropriação de competências e habilidades que reverberam social, política e economicamente em suas comunidades e região.

Viñao Frago (1995) argumenta que as culturas produzidas nas instituições transitam entre os atores sociais (comunidade interna e externa) e produz modos próprios de ser, agir e pensar, os quais são difundidos em nossas sociedades. Estes sujeitos se apropriam, reproduzem, reelaboraram e ressignificam as práticas e culturas em seus cotidianos.

É na instituição que a construção cultural (empírica, material, acadêmica e política) promove experiências, subjetividades e representações. Considerando tudo isso, este capítulo dedica-se à análise das memórias e representações sobre a formação profissional que

²⁰ Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “O Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS: percursos em busca da profissionalização (2016-2018)”, sob a orientação do prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

compõem o *Campus Vacaria* e, sobretudo, das práticas que envolvem o curso em Agropecuária, modalidade subsequente.

As memórias das experiências formativas estão tramadas às materialidades e imaterialidades da instituição de ensino: das práticas que se formalizam na educação profissional; das sensibilidades presentes e desenvolvidas na díade ensino/aprendizado; das experiências formativas e as ressonâncias geradas, principalmente nas esferas social, política e econômica.

IFRS – *Campus Vacaria*: âmbito de experiência formativa

No campo das experiências educacionais, o IFRS – *Campus Vacaria* é rememorado pelos egressos como um espaço em construção, no qual participaram ativamente, por meio das práticas educacionais e pelo ornamento jurídico institucional, que prevê a descentralização da gestão e do controle social através da participação dos estudantes.

As memórias dos egressos sobre o referido *campus* remetem ao período inicial do ano letivo de 2016, logo após a mudança de endereço para a sede própria, localizada em área rural do município de Vacaria. Suas narrativas atribuem à materialidade do *campus*, como a infraestrutura, materiais, espaços pedagógicos e sua organização, parte da prática educacional, uma vez que esses elementos conferiram sentido à sua formação.

Os tópicos estruturais e organizacionais, próprios do *Campus Vacaria*, são tomados em análise historiográfica como espaços que produzem cultura, haja vista possuírem formas específicas de expressão e representação, condicionadas em muitos aspectos pelos atores

ali presentes, uma vez que afeta e é afetado por diferentes áreas da vida. O conhecimento das experiências de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares tem a ver com a compreensão dos mecanismos de socialização e com a ordem social que regimenta a instituição.

Os egressos do curso subsequente em Agropecuária lembram do período inicial do ano letivo de 2016, logo após a mudança para o novo endereço, e fazem relações importantes, uma vez que fizeram parte de suas experiências formativas.

De acordo com o entrevistado Bueno (2022)²¹: “[...] quando entramos aqui, era tudo novo, estava em instalação. Uma hora funcionava uma lâmpada, outra hora não funcionava. Uma hora era o sistema de computador que caía, outra era a luz. Fomos a primeira turma, e é tudo por licitação, daí uma burocracia”.

As lembranças, embora, “saudosas”, tratam muito das dificuldades iniciais, especialmente daquelas acerca da infraestrutura, como problemas nas instalações elétricas, infiltrações, falta de alguns materiais de consumo, falta de uma cantina ou espaço de refeições, entre outros.

Com esses argumentos, a participação social e política dos estudantes passa a transversalizar a formação como um indicador próprio dos espaços democráticos, onde diferentes interlocutores, com diferentes posições, renovam suas relações ao debaterem e refletirem sobre a realidade institucional frente ao seu papel formativo e social.

²¹ Por se tratarem de entrevistas orais, os trechos são aqui transcritos tais como a fala, mantendo a subjetividade dos entrevistados. Além disso, optou-se por destacá-los usando itálico.

No bojo das relações democráticas institucionais, lócus de participação social, os egressos entrevistados acrescentam elementos da gestão da educação como política pública, a exemplo do processo que envolve a administração pública e a burocracia com relação à aquisição de matérias de consumo, como ocorre nas licitações, cujo processo, embora permita a contratação de serviços, compra de materiais de consumo e materiais permanentes, é bastante demorada.

Essas questões burocráticas, segundo os estudantes, dificultavam de algumas formas o desenvolvimento e a publicização da instituição, tanto quanto algumas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que propiciavam recursos para promoção de eventos e encontros.

Com isso em mente, os estudantes, em interlocução com a gestão, propuseram a constituição do Grêmio Estudantil, com cláusulas específicas sobre doações: *“Conseguimos implantar o Grêmio estudantil para arrecadar dinheiro, fazer eventos. Conseguimos fazer o CNPJ, que foi a parte demorada e burocrática! Um ano bem certinho”* (Amaral, 2022).

Amaral (2022) trata dessa participação na entrevista e avança lembrando que o espaço institucional é formado por pessoas, cada qual com suas singularidades, histórias de vida, formações pessoais e profissionais, desejos, hábitos, personalidades e culturas diferentes, gerando uma nova construção histórica, que implica sentimentos de pertença e de identidade.

Segundo o entrevistado: *“Você chegar num lugar e fazer parte da história é bacana! É como você entrar numa nova casa. Vai ter que aprender que, por vezes, olhar um pouco para trás, e ver que tem mais pessoas vindo, você vai querendo deixar um legado”* (Amaral, 2022).

Observa-se que o espaço escolar do *campus*, enquanto materialidade dos meios educacionais, ganha caráter pedagógico de formação e para a formação, com reflexo na práxis educacional, dado que cumpre não apenas uma função educacional, mas uma que é social, que atinge a consciência coletiva e que influi na sua identidade. Benito (1993-94, p. 100) argumenta que:

El espacio-escuela no es sólo un «contenedor» en el que ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales em (sic) el que se «sitúan» los autores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores [...] que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos. Al mismo tiempo, el espacio educativo há reflejado obviamente las innovaciones pedagógicas, tanto em sus concepciones generales como en los aspectos más técnico (sic).

O espaço-escola, como refere Benito (1993-94), promove, a partir da sua materialidade, uma cultura que também é empírica, construída por meio das experiências vividas no cotidiano institucional e formativo. Muito da cultura empírica não se encontra planejado nas normativas, valores ou crenças institucionais e, por isso, são tratados como elementos invisíveis e silenciosos da escola, no entanto, fazem parte da *práxis* pedagógica, determinantes para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitiva do estudante, além da promoção da sociabilidade.

Quanto às narrativas dos egressos, elas contribuem para a reflexão de que o processo formativo está ligado fortemente à história de desenvolvimento do *Campus Vacaria*, uma vez que estavam envolvidos na sua insti-

tuição física, identitária e formativa, como símbolo do desenvolvimento da sociedade local e regional da qual fazem parte; desse modo, torna-se uma fonte de experiência e de aprendizagem.

O Curso Técnico em Agropecuária foi um dos primeiros cursos ministrados no *Campus Vacaria* após sua autorização de funcionamento. Primeiro, na modalidade híbrida concomitante/subsequente em março de 2015; já em 2016, foi ofertado na modalidade subsequente; e, em 2017, na modalidade integrada.

As modalidades dos cursos inferem diretamente no perfil dos estudantes. Na forma concomitante, o estudante cursa as disciplinas de formação técnica no IFRS – *Campus Vacaria* enquanto realiza o Ensino Médio em outra instituição, sendo que a certificação da formação técnica é condicionada à conclusão do Ensino Médio regular. Na modalidade subsequente, o aprendiz já concluiu o Ensino Médio, devendo apresentar o certificado de conclusão e o histórico escolar na matrícula, enquanto nas modalidades do integrado, o Ensino Médio é integrado à formação técnica, devendo apresentar apenas o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Por essas razões, o mesmo curso recebe tratamento diferenciado em cada modalidade por meio do seu projeto pedagógico, entendido como o instrumento de concepção e organização do ensino e aprendizagem do curso e das etapas necessárias para sua conclusão.

O curso em Agropecuária foi constituído com base na integração entre a educação profissional, o mundo da produção e do mercado de trabalho, tendo em vista o cenário produtivo da região dos Campos de Cima da Serra e a necessidade da oferta de cursos em que o domínio intelectual se construa a partir da cultura produtiva

local. Em decorrência desses aspectos, contribui para a cultura escolar do *campus*.

Ainda no campo institucional, em que a cultura empírica se faz presente, se assentam as práticas pedagógicas, que envolvem a construção dos saberes humanos e profissionais, alicerçada por meio de projetos pedagógicos, contendo teorias, conteúdos e práticas que façam sentido ao estudante. Seguindo o ideário da educação integral ou de como as instituições de ensino deveriam ser hoje, pensa-se em um espaço de construção de saberes que realmente é significativo para o sujeito aprendente, ou seja, aprender aquilo que eles possam construir por meio de sua ação sobre o mundo.

Nessa perspectiva, “importam, sobretudo, os conteúdos de atualidade e de sentido para a vida cotidiana e que transbordem as barreiras disciplinares” (Miranda, 2003, p. 87), por meio dos quais o aprendiz vai, constantemente, dispoindo das condições cognitivas para sugerir questões, procurar caminhos, propondo e realizando ações orientadas para a resolução de problemas no complexo do cotidiano em que estão envolvidos. Isso de forma interativa com colegas e professores, pois a interatividade consolida de forma mais ampla e plena o processo de aprendizagem.

Alguns elementos do ensino são destacados pelos egressos, não de forma a avaliar a formação ou tratar de temas sobre os conteúdos propriamente ditos, e sim dos saberes e experiências que lhes fizeram sentido e que consideraram como fonte formativa. Nas entrevistas, destacaram o *saber teórico e prático, as novas tecnologias e as experiências profissionais* existentes no próprio grupo como fundamentais para o desenvolvimento do ensino.

O entrevistado Moraes (2022), que já atuava na área da agrofruticultura, numa empresa do agronegócio da cidade de Vacaria, faz menção, a partir de suas memórias, à importância da base teórica do curso: *“vinha com conhecimento muito prático e faltava bastante teoria, então, eu adquirir bastante teoria na parte do curso [...] porque muitas vezes a gente sabia a atividade que tinha que fazer, mas não tinha a teoria”*.

A troca de experiências profissionais, saberes e cultura entre os estudantes é citada por Bueno (2022) e demais entrevistados como um dos pontos que contribuem no aprendizado. De acordo com o entrevistado, *“tinha gente ali com experiência. Gente que trabalhava no pomar, [...] na fruticultura. Eu trouxe a minha parte de grão e de gado, outro trouxe parte de hortaliça. E isso foi bom, porque cada um contribuía com suas experiências [...]”*.

Ainda sobre isso, os participantes Nery e Moraes (2022) citam a qualificação dos professores como aspecto positivo para o desenvolvimento do curso: *“Muitos professores qualificados, com Mestrado, Doutorado”* (Nery, 2022). Porém, fazem algumas considerações sobre algumas opções teórico-metodologias adotadas pelos docentes, que, por vezes, não estava condizente com o nível educacional do curso técnico. Nery (2022) relata que *“no técnico, tínhamos um pouco de dificuldade. Eles pensavam que éramos da agronomia, mas era técnico de agropecuária. Era bem puxado! Mas a gente aprendeu bastante”*.

A memória de Nery sobre o fazer docente ganha sentido pela estruturação verticalizada do ensino adotado pelo IFRS, que prevê a atuação do mesmo professor nos diferentes níveis do ensino (médio, superior e pós-graduação), levando os professores a estabelecer

itinerários formativos comuns, sendo alvos de várias críticas, tanto dos estudantes, quanto dos setores que apoiam pedagogicamente estes.

Em que pesem as práticas formativas, as aulas práticas, na visão dos egressos, são as que têm mais relevância, especialmente aquelas que ocorrem no campo, fora dos limites da sala de aula ou fora das imediações do *campus*, muito em decorrência de não haver no *campus*, naquele período, laboratórios e experimentos nas áreas afetas à agricultura e à pecuária.

Como estratégias para a realização das aulas práticas, foram constituídas as visitas técnicas a empreendimentos de agronegócio, propriedades rurais e/ou feiras tanto na cidade de Vacaria como em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, para fins didáticos.

Bueno (2022) lembra das visitas técnicas²²: “*foram se alinhando os dias de campo, (práticas de plantio) [...] as feiras que a gente foi, como a Expointer, a Expodireto*”. Tanto ele quanto Nery (2022), os quais são produtores rurais, articulam as visitas às novas tecnologias e técnicas existentes na atualidade e às suas aplicabilidades na produção:

Fomos vendo as tecnologias no campo ou numa agroindústria [...], a tecnologia vai mandando no mercado, e se a gente não tiver todo dia, evoluindo, buscando essa parte de tecnologia, ficamos para trás. A tecnologia é quando temos uma balança diferente, sabemos fazer um protocolo, comprar sêmen de qualidade. Ter semente boa, defensivos certos, máquina adequada (Nery, 2022).

²² As visitas técnicas se configuram como aulas práticas em propriedades rurais (públicas e privadas), possibilitando o contato com a realidade e propiciando a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.

No tocante às visitas técnicas na área da agropecuária, produzem resultados múltiplos, pois, além da aquisição dos conhecimentos técnicos, promovem o fortalecimento dos vínculos e a integração do grupo, a habilidade de organização e do planejamento bem como contribuem para a produção de novas e atualizadas experiências, impactando na formação integral dos aprendizes.

Ao extrapolar os limites da sala de aula, são estimuladas no estudante suas capacidades de solucionar problemas, suas habilidades técnicas e humanas e a descoberta das suas potencialidades como sujeito crítico, pensante, de fazer história e de transformar a realidade em que vive (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2014).

Trajetória educacional e os sentidos da formação

No âmbito da formação profissional, a geração de necessidades sociais, econômicas e tecnológicas cada vez mais aceleradas exige da educação processos de ensino e aprendizagem voltados para a aquisição de competências profissionais que deem conta não somente das exigências do mercado de trabalho e da aquisição de habilidades para o exercício de funções profissionais, de forma padronizada, mas de condições de desenvolvimento humano e de adequações a contextos que se modificam constantemente, possibilitando agir de forma reflexiva no cotidiano profissional e pessoal.

Segundo Frigotto (2018), a educação e formação profissional devem contribuir no desenvolvimento de um sujeito integral, com habilidades de relacionar-se no e com o mundo social ao mesmo tempo, um que tenha competência técnica para atuar no mundo do trabalho,

que seja imbuído do espírito empreendedor, que tenha capacidade científica e senso crítico.

Nessa perspectiva, reitera-se o processo de educação profissional como uma construção social e singular, em que as experiências ganham significados a partir das interações sociais e das atividades desenvolvidas na resolução de problemas no cotidiano pessoal e profissional. Logo, o produto da formação deve ser útil ao aprendente, ao mesmo tempo em que provoque algum nível de emoção para adquirir sentido. Assim, a construção dos significados e sentidos está atrelada aos interesses e possibilidades de discernimento nos contextos reais do cotidiano. Diante disso, os sentidos relacionados à formação e à apropriação de saberes para os egressos residem na aquisição de competências e habilidades que lhes sirvam para organizar e adaptar suas ações e condutas ao contexto em que estão inseridos e, com isso, satisfazer suas necessidades.

Para os egressos, a formação profissional ganha sentidos diversos. Para Moraes (2022), por exemplo, ela foi relacionada à aquisição de habilidades sociais de comunicação, uma vez que apresentava dificuldades em se comunicar, especialmente com sua equipe de trabalho, já que atuava em cargos de liderança. O entrevistado diz que: *“era muito tímido, hoje sou ainda, mas como no curso tinha bastante aula e relatório para apresentar [...] devagar fui mesmo tendo bastante vergonha, apresentando, conversando e aprendi com isso, [...] Hoje melhorou bastante”*.

A comunicação ganha importância para o egresso, pois trata de uma habilidade que contribui para o exercício de suas competências técnicas, contextualizada em um espaço delimitado e que envolve outros conteúdos mais específicos, porém, sem tanto significado quando

comparado, uma vez que os conteúdos ou conhecimentos específicos do técnico, aprendidos no curso, são substituídos pelos resultados. Conforme Moraes (2022), *“sem a formação eu não estaria mais no cargo, não teria a profissão que tenho [...] até estaria trabalhando num cargo bem inferior. Hoje, eu consigo trabalhar como gerente, com salário um pouco melhor, como técnico em agropecuária”*.

É por certo que hoje o mercado de trabalho exige trabalhadores cada vez mais qualificados, com desenvolvimento de competências relacionadas à inovação, à criatividade, ao trabalho em equipe, à autonomia na tomada de decisões e ao uso das novas tecnologias da informação. Portanto, exige mais do que a apropriação de técnicas e tecnologias para o exercício de uma atividade ou profissão. É preciso, na formação, a inclusão do desenvolvimento de competências interpessoais, dado que influenciam a capacidade de negociar, de decidir em equipe, de comunicar-se; e competências participativas, necessárias à organização de um cooperativo, solidário, as quais promovem a responsabilidade e o compromisso (Deffune; Depresbiteris, 2019).

Outro exemplo de competência profissional está no empreendedorismo, cujo conceito localiza-se na possibilidade de modificação “da realidade para dela obter a auto realização e oferecer valores positivos para si e para a coletividade” (Eckert *et al.*, 2011, p. 3). Logo, o empreendedor deve apresentar identificação e conhecimento com o objeto empreendido e ter motivações pessoais e profissionais que lhe garantam satisfação e poder econômico. Na prática, significa utilizar as competências e as habilidades formativas para viabilizar o próprio negócio.

No campo, o empreendedorismo mais conhecido é o da agricultura familiar, o qual apresentam princípios sociais, econômicos, culturais e ambientais com propósitos de melhora da qualidade de vida, geração de renda, preservação da cultura produtiva, dos modos de vida local e comunitário e do meio ambiente, por tratar-se de uma produção de baixa escala. Indiretamente, esse modelo de empreendimento contribui no movimento da economia local.

Moraes (2022), embora esteja inserido no mercado formal de trabalho, relata sobre empreendimento rural em sítio obtido após a conclusão do curso, onde se coloca em prática os conhecimentos adquiridos na formação profissional: *“Eu crio porco e planto uva, então tento empreender com os conhecimentos adquiridos no técnico... final de semana eu vou para lá, quando não trabalho, tem um gadinho, abelhas, porco, enfim”* (Moraes, 2022). Sobre o curso em Agropecuária, alega que *“abre um leque muito grande para aprender e trabalhar, enfim, é o conhecimento profissional [...] que ajuda para empreender em algumas coisas”*.

No cotidiano do trabalhador do campo, como no caso de Moraes, é possível reparar o deslocamento da qualificação profissional para o âmbito da satisfação dos seus desejos e sonhos, anteriormente localizados apenas no de sobrevivência, indicando que a formação técnica mobiliza uma produção cultural, que induz comportamentos, atitudes e hábitos.

Bueno (2022), diferentemente de Moraes, tem como única fonte de renda a propriedade rural, a qual depende de inovações técnicas e tecnológicas para o seu desenvolvimento e sustentabilidade econômica. O entrevistado diz que, após cursar o técnico, realizou diversos investimentos, dentre os quais, o *“trabalho com*

genética, vendo animais com registro, consigo sustentar as áreas, já formei a cabana, onde vendo touros Brafa” (Bueno, 2022).

Com as inovações somadas a outros investimentos em maquinário, ele fala do crescimento exponencial na criação animal: *“antes cabia uma, duas cabeças de gado por hectare, hoje com essa pastagem melhorada com tifton (plantadeira de grama), são até dez cabeças por hectare [...] então proporciona ocupar mais o espaço físico com mais lotação e mais quantidade de animais”* (Bueno, 2022).

O egresso credita à formação e à instituição formadora o conhecimento das técnicas e das tecnologias disponíveis no mercado para o desenvolvimento da sua propriedade:

[...] E isso aí eu consegui também através do IF, porque, logo que eu comecei o curso era uma ideia, um sonho... E hoje, graças a Deus, eu tenho ali uns 150 animais registrados num plantel, isso sustenta a fazenda, e já estou vendendo touro para várias cidades, [...] isso tudo eu aprendi no curso... (Bueno, 2022).

Nas narrativas de Bueno (2022) sobre as apropriações formativas, evidencia-se a integração entre o afetivo e o simbólico na construção do saber, o qual foi determinante nos processos de educação formal e continuada, haja vista a satisfação de obter resultados positivos a partir do seu próprio trabalho, otimizado pelos conhecimentos teórico-práticos e habilidades técnicas adquirida no processo educacional. De acordo com ele e em concordância, *“aprender nunca ocupa espaço. Todo dia que se levanta, abre os olhos e quer aprender, tu aprende! Aprende mais coisas boas do que ruins”*.

Outro fenômeno nos processos formativos é a adoção da vida no campo pelo trabalhador de forma reversa

ao êxodo rural. Esse movimento reverso – cidade/campo – faz parte da experiência de Nery (2022), que migrou da cidade de Vacaria, ainda na adolescência, para estudar em escola técnica em Santa Catarina. Ao retornar, formou-se em Agronegócio e em Eletromecânica, porém, sentiu desejo de realizar o curso em Agropecuária e, concomitantemente à conclusão, adotou o campo para investir e trabalhar na criação animal. Reside, atualmente, no interior da cidade de Muitos Capões, região dos Campos de Cima da Serra, em terras já pertencentes à família de origem. Em suas palavras, “*meu pai já tinha a lida dele aqui... Ele tinha uma terra arrendada [...] e comecei a trabalhar para mim [...] ano passado (2021), mudei da terminação²³ e engorda para recria e cria, [...] aumentamos os animais e conseguimos fazer rodízio de pastagem²⁴*”.

Na análise da História Cultural, esse processo de mudança territorial pode promover, além de postos de trabalho e ampliação de renda para o trabalhador, uma mudança cultural nos processos tradicionais da ruralidade do campo, uma vez que o homem urbano traz consigo seus hábitos, valores, modos de vida que também são urbanos. Dessa relação, novas significações e representações são construídas e, com elas, novas culturas, pois os sujeitos não alteram apenas sua vida pessoal e profissional, mas a dinâmica do seu grupo familiar e da comunidade local.

No campo do trabalho e negócio, os egressos citam que, a partir do processo formativo, uma rede foi for-

²³ Termo utilizado para designar a última etapa de uma criação comercial de animais.

²⁴ Rodízio de pastagem tem o objetivo de reduzir a degradação das pastagens, estendendo a longevidade do sistema, já que conserva a fertilidade do solo e aumenta a produtividade, além de maior preservação ambiental.

mada, o que contribui para o melhor desempenho da profissão. Nery (2022) comenta que:

Hoje por causa do técnico, eu faço negócio com pessoas que eu estudei junto, a gente não se conhecia e até passava do lado, e hoje estamos negociando, trabalhando juntos. Se eu estou com dúvida eu pergunto, e se as pessoas estão com dúvidas perguntamos para o cara. Então é uma rede de pessoas, de conhecimento, culturas diferentes e amizade que acaba fazendo.

Diante dos depoimentos, é possível averiguar que os técnicos em Agropecuária adquiriram competências técnicas e habilidades profissionais e pessoais para transitar com mais desenvoltura no mundo do trabalho e atender às várias demandas da área, não se restringindo à habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho, como a exemplo dos empreendimentos realizados por alguns egressos, o que envolve e sofre influências culturais dos grupos sociais dos quais fazem parte, da família, comunidade, dos amigos e, sobretudo, da instituição de ensino e da formação propriamente dita.

Assim, ao se referirem à formação, todos os egressos produzem as mesmas simbologias, significados e sentimentos. Para Amaral (2022), o técnico em Agropecuária formado no IFRS – *Campus Vacaria* tem “*um valor muito mais agregado, pode trazer e somar muito dentro da empresa, e por vezes não é acreditado por ser um curso técnico agropecuário, aí fica, é uma federal, é top!*”. Ainda, comenta que, para ele, é “*uma realização enorme, uma volta por cima. E hoje como pessoa, como profissional, é diferente... Ele te dá um tesão legal, um orgulho de dizer, ‘eu sou de lá, batalhei, eu estudei lá’*”.

Os sentimentos e posições são compartilhados por Farias (2022), para quem o sentimento é de orgulho e de superação:

É de bastante orgulho, por conseguir, por ser de baixa renda, se formar, conseguir um emprego bom, e através de lá, (IFRS). [...] todo mundo pergunta onde estudei”, e aí digo: no Instituto”, todo mundo fala que é bom, [...]. Eu influenciei muita gente a ir para lá, até a minha mulher. Ela tem a formação dela, e foi fazer o curso técnico, mesmo que não gostava de mato, e agora está estudando lá, também fazendo agropecuária.

Nota-se que os egressos trazem elementos da certificação técnica e da instituição federal como simbolismos de qualidade educacional, de superação e de orgulho, em que a competência e as habilidades desenvolvidas possibilitam a superação dos diversos desafios no mundo do trabalho e mais importante de assumir posições de mais responsabilidade, mesmo que dependam de outras formações.

Além disso, é possível verificar, a partir dos depoimentos, que o curso em Agropecuária cumpriu suas finalidades formativas de capacitar profissionais que sejam capazes de planejar, orientar, executar e qualificar técnicas visando à eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, assumindo postura empreendedora, com consciência de seu papel social e ambiental como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis e de cidadania (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2014).

Do mesmo modo, ao analisar os sentidos das apropriações aprendidas no curso em Agropecuária, compreende-se, a partir das posições dos sujeitos entrevistados, a produção da identidade profissional, dado que, ao exercerem práticas profissionais em agropecuária, colocam-se como sujeitos que falam do interior da profissão, indicando uma consciência dos saberes produzidos durante a formação e dos resulta-

dos como superação das situações sociais e econômica vulnerabilizantes.

A identidade profissional correlaciona-se com o pessoal, pois, como já abordado, a profissionalização e a sua adesão como trabalhador com competência para agir na área é resultado das diversas intersecções que compõem as histórias de vida, a história escolar, os discursos culturais, das imposições sociais e econômicas, sobretudo do mercado de trabalho, das condições materiais e não materiais às quais se referiram anteriormente, como mote motivacional e apropriação educacional.

Ao abordar os significados na perspectiva cultural, foram estabelecidas múltiplas relações, as quais contribuem para analisar as ressonâncias da formação profissional na vida dos egressos e na comunidade vacariense. No contexto social em que se inserem as narrativas, os principais pontos de impacto localizam-se nos aspectos do trabalho e da renda e no índice da educação do grupo familiar, provocando uma alteração, em certa medida, nos hábitos, costumes e comportamentos do sujeito e seu grupo social.

Essas questões são tomadas como sensíveis à vida cotidiana do trabalhador, uma vez que compõe direitos sociais básicos de produção e reprodução da vida social e são tomados como uma resposta às vulnerabilidades que excluem os sujeitos do exercício pleno de cidadania. Os direitos sociais básicos são destacados no art. 6º da Constituição Federal de 1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988) como condição *sine qua nom* para o desenvolvimento e exercício pleno dos princípios de cidadania.

E diferem de forma contraditória aos mínimos sociais, defendidos pelas políticas de estado neoliberais, que se configuram em bens e serviços mínimos à sobrevivência da população.

Com essas referências, o trabalho e a renda são tomados como fundamentais para a obtenção de uma vida digna e de acesso aos bens e serviços de ordem social, econômica e cultural. Os entrevistados são unânimes sobre a melhora das condições de trabalho, como já dito, mas também no aspecto da renda. Farias (2022), em resposta aos impactos gerados pela formação profissional, narra que *“na parte da renda, pode se dizer que dobrou, ou até quadruplicou do que era antigamente com a que é hoje, [...] saí do Instituto, fui trabalhar na Schio e já aumentou meu salário, maior do que eu ganhava na construção”*.

O aumento da renda, enquanto valor de troca da força de trabalho pela produção ou serviço prestado, significa para o egresso uma consequência da inserção qualificada no mercado de trabalho, que é ao mesmo tempo resultado da educação profissional, que se constrói nas experiências e simbolismos como elemento objetivo e material de resistência às vulnerabilidades impostas pelas relações sociais e econômicas das sociedades capitalistas que afetam negativamente o seu bem-estar, o equilíbrio social do seu grupo familiar e o equilíbrio econômico presente no seu contexto. Além disso, configura-se como um recurso para lidar com as adversidades do cotidiano de forma autônoma e com liberdade de escolha.

Sobre isso, Farias (2022) comenta que, com a formação profissional, as oportunidades se ampliam, denotando de forma objetiva uma vantagem social. Segundo o entrevistado, *“melhoraram até as oportuni-*

dades! [...] escutei no rádio que tão procurando técnico, ainda mais aqui na Vacaria, que é o principal [...] para tudo precisam de um técnico”.

Assim, a educação é sentida como fonte de progresso social e econômico, com poder de transformar o cotidiano. Na análise, identifica-se que o egresso adota no percurso formativo um conjunto de valores e práticas que influenciam culturalmente outros sujeitos, grupos e comunidade, como a exemplo do egresso dar continuidade aos estudos ou de incentivar outros membros familiares a estudarem no IFRS – *Campus Vacaria*.

Considerações finais

Por meio das narrativas dos egressos, é possível perceber o quanto a institucionalização do IFRS – *Campus Vacaria* contribuiu para que pudessem não apenas acessar o Ensino Técnico Profissional para a realização de um curso técnico gratuito, sem precisar migrar para outra cidade ou região, mas, ao se sentirem apoiados e acolhidos em suas demandas, concluírem com êxito suas formações.

A constituição do apoio mútuo entre os estudantes e entre estes, o corpo docente e os técnicos do *campus* contribuiu para a ampliação e consolidação de redes de apoio pessoais e profissionais, facilitando suas inserções e manutenção no mercado de trabalho, seja no mundo corporativo ou como empreendedor no próprio negócio, dentre outros resultados, como o de alçarem novos objetivos educacionais, agora por meio da formação superior, tanto para si como para seus familiares e amigos, na certeza de que educação é um investimento pelo qual poderão atingir novos patamares sociais e econômicos.

Referências

AMARAL, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 20 jan. 2022.

BENITO, A. E. La arquitetura como programa: espacio-escuela y curriculum. **Revista Historia de la Educación**, Salamanca, n. 12-13, p. 97-120, 1993-94.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BUENO, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 21 jan. 2022.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2019.

ECKERT, A. *et al.* Psicologia do trabalho e empreendedorismo: uma análise de suas relações. *In*: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual (ENEGEP), 31., 2011, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2011_tnsto_138_874_17797.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

FARIAS, E. F. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, on-line, 12 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, subsequente ao Ensino Médio (PPC)**. Vacaria: IFRS, 2014.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. *In*: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 87-94.

MORAES, R. J. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, on-line, 04 fev. 2022.

NERY, T. S. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta.
Vacaria, RS, on-line, 04 mar.
2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia
cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-
82, set./dez. 1995.

Reflexões sobre as políticas educacionais e as práticas cotidianas do Ensino Médio em tempo integral em oposição ao sistema²⁵

*Arlene Aparecida de Arruda
Nilda Stecanela
Carla Beatris Valentini*

Introdução

Entende-se que a política que alterou a carga horária e a organização curricular do Ensino Médio, intitulada Programa de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, ocasionou mudanças na matriz curricular da escola. Desse modo, este capítulo se propõe a analisar o EMTI sob a lente das concepções que permeiam as políticas educacionais neoliberais bem como a atuação dos sujeitos escolares em oposição ao sistema. Considera a fundamentação teórica de Charlot, respectivamente sobre a temática das juventudes e cotidiano, a relação com o saber e as propostas educacionais para o Ensino Médio, especialmente aquelas do estado de Santa Catarina. A reflexão se ancora nas vivências cotidianas no ambiente escolar, tendo como referência a articulação individual e coletiva efetivada no Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (NA), uma vez que considera a atuação e a formação juvenil na perspectiva da formação integral. Tem como cenário de análise uma proposta pedagógica voltada para a educação integral,

²⁵ Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “Jovens e Ensino Médio em tempo integral: sentidos atribuídos ao macrocomponente curricular “Núcleo Articulador”, sob a orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela e a coorientação da profa. Dra. Carla Beatris Valentini., no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

cujos princípios teórico-metodológicos subsidiam a construção do conhecimento a partir de situações desafiadoras de aprendizagem. Entre os achados parciais da pesquisa, destacam-se os diálogos intensificados nas rodas de conversa oportunizadas pela escola, fazendo ecoar a polifonia de vozes dos estudantes em uma escuta densa, sintonia da escuta e dos ecos da própria vida por eles narrada. Nas palavras de José Martí (1992), as grandes verdades, as que nos impulsionam a viver e a sermos felizes, cabem nas asas de um colibri, consideradas como feixes de luzes que comungam com as andanças Emtianas e a pesquisa em Educação. Alterações no contexto escolar e novas configurações no processo educacional têm sido observadas na proposta analisada, especialmente as presentes nos projetos que se desdobram do NA.

O Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI no contexto de Santa Catarina

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral foi implantado no estado de Santa Catarina em 2017, com sua terminalidade em 2023. Esse programa foi aderido pela gestão do governador João Raimundo Colombo, com continuidade no governo Carlos Moisés da Silva. Essa política educacional alterou substantivamente o currículo escolar, com a inclusão de dois Macrocomponentes Curriculares, um que se refere às áreas do conhecimento e o outro ao Núcleo Articulador. Para materialização desse processo, ocorreram as formações docentes, sistematização de políticas públicas e mudanças significativas no contexto escolar (Santa Catarina, 2018).

Em 2017, Santa Catarina implantou o EMTI. Inicialmente, o programa foi lançado em 15 escolas.

No ano seguinte, em 2018, o programa foi expandido e implementado em mais 31 escolas. Todas as escolas envolvidas tiveram a previsão de concluir o programa até 2023.

A implementação do EMTI é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que intensificou um trabalho coletivo com os coordenadores regionais e gestores escolares para a identificação de desafios encontrados no processo escolar. Esse trabalho reverberou mudanças nos processos de ensino e aprendizagem da escola, pois os estudantes jovens, além de atribuírem novos sentidos ao cotidiano escolar, modificaram o ambiente escolar e intervieram nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo documento da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2018, p. 12):

Durante o primeiro ano de implantação em SC, parcerias entre coordenadores regionais e equipes escolares foram fortalecidas e caminhos singulares foram trilhados para o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e formação das equipes escolares. A abertura para o novo mostrou-se uma constante nesse grupo de coordenadores regionais que, com resiliência, conseguiram criar e estruturar uma relação de apoio formativo às 15 escolas das 9 Gerências Regionais de Ensino parceiras. Em 2018, o número de escolas dobrou e novas Gerências também passaram a fazer parte do grupo atuante no EMTI. As experiências foram enriquecidas pelo crescimento do número de profissionais envolvidos neste processo de implementação, pois passaram a compor a parceria, 30 escolas e 16 Gerências Regionais de Ensino.

Os processos de formação continuada e em serviço mobilizaram os estudos e a participação efetiva de professores, estudantes, gestores e da comunidade escolar, o que possibilitou o desenvolvimento de práticas

diferenciadas, desenvolvidas pela efetivação do planejamento entre os sujeitos envolvidos.

Com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e da nova estrutura curricular, ocorreram mudanças significativas no processo pedagógico, objeto de uma exploração investigativa sobre a sua organização. Desde as reuniões de estudo, tanto presenciais quanto EaD, propiciavam a ação/reflexão/ação e ocorria uma certa evidência de “[...] ânsia de acercamento da realidade, de converter o cotidiano em permanente surpresa” (Pais, 2003, p. 26).

Esses movimentos eram vivenciados durante as reuniões de avaliação com as/os coordenadoras/es que assumiram o processo. Os relatos demonstravam “[...] que os profissionais não hesitaram em exercer sua liderança para apoiar a criação, ampliação e qualificação de práticas de acompanhamento na perspectiva da educação integral” (Santa Catarina, 2018, p. 13).

Os coordenadores regionais assumiram, durante os dois anos de implementação, a liderança estratégica para o desenvolvimento e qualificação do EMITI nas escolas parceiras. Afinal, promover mudanças na cultura organizacional (das regionais e escolas) exige comprometimento, determinação, persistência e parcerias, e cabe às lideranças exercerem seu papel, fomentando a convergência dos diversos atores das comunidades escolares para atingir os objetivos educacionais estabelecidos (Santa Catarina, 2018, p. 13).

“Nessas rotas – caminhos de encruzilhada entre rotina e ruptura – que se passeia a sociologia do cotidiano, passando a paisagem social a pente fino [...]” (Pais, 2003, p. 29). Nessa paisagem, gestores, professores tiveram muitas dúvidas, mas as articulações juvenis procuravam mais os significantes do que os significados, articulavam sentidos aos fazeres cotidianos e percorriam com leve-

za, com abertura ao que emergia no desencadear das formações docentes.

As estratégias de formação e acompanhamento utilizadas por coordenadores regionais foram sendo compartilhadas, diversificadas e fortalecidas a cada encontro de formação – presencial, em serviço e a distância. O grupo foi desafiado, ao longo do percurso formativo, a construir e sistematizar novos conhecimentos e a desenvolver ações inéditas, tais como: formar em serviço os gestores escolares para realizar a observação de sala de aula com devolutiva para a equipe docente; coletar; sistematizar e analisar dados de monitoramento sobre a implementação do Programa; construir acompanhar planos de ação com os gestores escolares para fortalecer a gestão pedagógica, e pautar a sua prática de acompanhamento de formação nas metodologias integradoras propostas no Programa, para inspirar as equipes escolares (Santa Catarina, 2018, p. 13).

Esse processo de formação auxiliava os gestores e professores para a observação em sala de aula com os jovens estudantes e nos momentos de planejamento curricular, em um primeiro momento, gerou uma certa instabilidade, mas também compartilhamento e crescimento profissional com as demais escolas, no âmbito estadual.

Os tempos e espaços formativos articularam teoria e prática, para que cada encontro privilegiasse temas ligados à implementação de um desenho de acompanhamento e formação regional. A disponibilidade para pensar junto com seus pares e a iniciativa para resolver os problemas de forma colaborativa permitiram que o grupo fosse aprimorando o desenho pensado inicialmente, conferindo novos significados à parceria entre os profissionais regionais e escolares (Santa Catarina, 2018, p. 13).

Em 2017, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e a 26ª Gerência Regional de Lages (GERED) iniciaram com o Programa EMTI e in-

seriram duas escolas da Regional que apresentavam os critérios exigidos para a implantação do referido Programa. Os acordos ocorreram e em 2018, houve o início da primeira turma da escola, objeto da investigação.

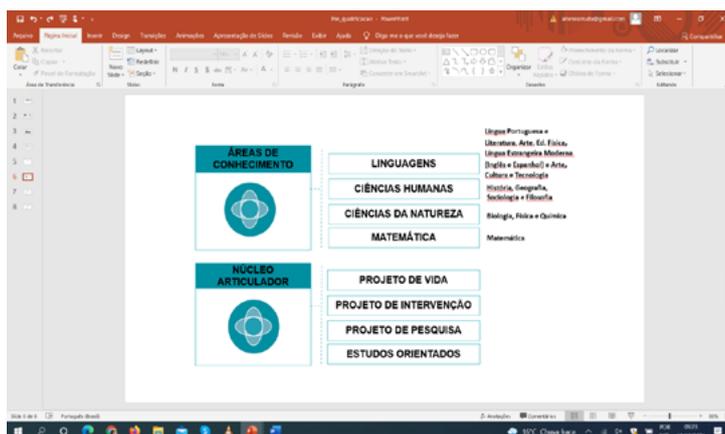
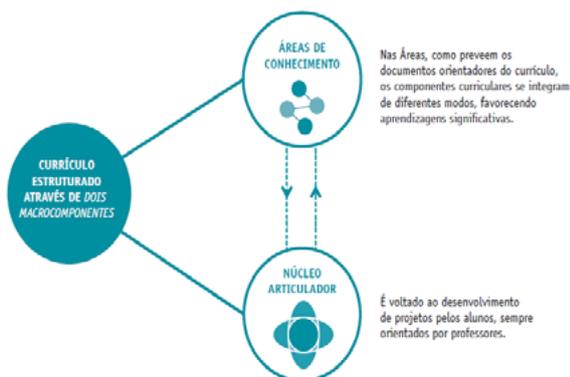
A Escola de Educação Básica, instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, era reconhecida pelo compromisso dos professores, em atender a uma comunidade, que, em sua grande maioria, possuía vários problemas sociais, dentre eles, a pobreza e a vulnerabilidade social, por esse motivo a referida instituição se inseriu no Programa de Educação Integral do Ensino Médio, em 2018.

Surgiram, entretanto, novos desafios à dinâmica interna e externa da escola, as reuniões e as leituras foram intensificadas, e a comunidade escolar juntamente à Coordenadora Regional decidiram visitar uma escola em Florianópolis para os jovens dos 9º anos, sujeitos que ingressariam na 1ª Série do EMTI, conversarem com os jovens que vivenciavam já há alguns anos essas experiências relativas ao Programa. O diálogo foi interessante e estimulador entre os jovens das duas escolas. Essa visita gerou expectativas e uma boa adesão da comunidade escolar.

A matriz curricular do EMTI é diferenciada, ocorrendo no cotidiano escolar uma certa identidade devido à personalização do Núcleo Articulador pelos estudantes, ou seja, escolha das problemáticas e intervenções dos estudantes. Na verdade, os dois primeiros são desenvolvidos com intensidade devido ao protagonismo no planejamento e na elaboração das atividades. Já o estudo orientado também exige uma proatividade estudantil para que exerçam com autonomia os seus horários/atividades de estudo, mas se observou que essas

atividades estão vinculadas aos componentes curriculares. Conforme imagens a seguir:

Figura 2 – Macrocomponente Curricular e Áreas do Conhecimento



Fonte: Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna, 2018.

O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCCNA) é constituído pelo Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO). O Projeto de Pesquisa ocorre pelo agrupamento dos estudantes, denominado de times, a partir de temas que são apresentados, podendo ocorrer a mistura de turmas. Os

estudantes escolhem o tema a ser pesquisado e os times de estudantes têm um ou mais professores orientadores. No Projeto de Vida, a formação de times de estudantes se efetiva com mistura de turmas e orientação de um professor escolhido pelos estudantes. Já nos Estudos Orientados, as turmas não se misturam e os professores se alternam entre elas.

No segundo semestre, os componentes possuem as temáticas específicas e ocorrem novamente as escolhas, com exceção do Projeto de Pesquisa, que terá em seu lugar o Projeto de Intervenção (PI). Esse movimento ocorre nas primeiras e segundas séries. Na 3ª Série, há uma inversão, e o PI é realizado no primeiro semestre. O Projeto de Intervenção tem como desafio se inserir no mundo do trabalho, fazer escolhas sob uma relação significativa e dialética, em torno de suas vivências e compreensão de mundo.

Os dados empíricos do cotidiano juvenil estimularam a minha investigação, pois são intensificados à medida que os sujeitos constroem sentido no modo de agir, principalmente “na particularidade dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana, dificilmente observados e capturados pelas pesquisas quantitativas, ganha importância nas sociedades contemporâneas e atrai o olhar e interesse de pesquisadores [...]” (Stecanela, 2009, p. 65).

Vários questionamentos afloram sobre a rotina escolar. Será que é rotina ou uma ritualidade? Como os jovens veem essa rotina? Veem-se como protagonistas? Para responder essas questões, é necessário o aprofundamento de leituras. Não tem como descrever uma rota do cotidiano sem explorar os caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura que se revela na construção do social. Os caminhos e/ou descaminhos que perpas-

sam no cenário brasileiro são trilhas que necessitam de dias e dias de escovação, pois são caminhos que vem ao longo dos anos sofrendo inúmeras rupturas, ora com alguns avanços, ora com retrocessos.

As atividades desenvolvidas no Núcleo Articulador, principalmente na problematização, na pesquisa e na intervenção estudantil, geram mudanças na forma de ensinar e aprender nos espaços escolares, pois as aulas ocorrem em vários espaços da escola, até mesmo nos corredores, como também na comunidade escolar. Os diálogos que ocorrem formam um mosaico de narrativas que se configuram no olhar e na escuta, mas também no cansaço após cada dia de estudo, de intervenção nos vários espaços.

É poder olhar com lentes de aumento os movimentos evidenciados no decorrer das diversas ações, como o horário do café, que era realizado coletivamente, ensejando momentos de encontro, de alegria e de partilha. Os diálogos eram intensificados, surgiam vários questionamentos, desabafos, o medo de não dar conta das demandas e do enfrentamento juvenil, docente, dentre outros tantos que é impossível descrever.

Os momentos de pandemia sugeriram-me pensar e olhar as dobras da vida estudantil, ou seja, olhar de verdade a rotina da escola que ora avançava, mas às vezes não se percebia que os ranços e entaves das políticas se afloram no cotidiano e tinham uma força inexplicável. É rotina, tudo acontece da mesma forma, tudo passa da mesma forma. Como não citar Pais (2003)? “Que passa, quando nada se passa”. Será que nada se passa? Na verdade, passa algo mais importante: passa a própria vida. Vida pautada na rotina, no ser e no estar no mundo. E que na maioria das vezes essa vida juvenil se circunscreve numa vida invisível, vida rotina e rotura, vida que

rompe, que fratura de um instante e de um novo porvir, vida do recomeço epistemológico que exige distanciamento. Distanciamento para aprender a olhar e escutar nas mais variadas situações que se encontram enclausuradas nas relações que se estabelecem entre juventude e escola.

Para Silva; Boutin (2018, p. 527), a educação integral é “[...] o oposto da educação unilateral, é a defesa da omnilateralidade, conceito amplo e complexo na teoria marxista, que se refere ao desenvolvimento das potencialidades humanas ao associar tempo livre e tempo de trabalho”.

A implantação do Programa Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio teve a parceria do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Natura com o intuito de ressignificar a aprendizagem e possibilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Esse redesenho curricular está pautado no conceito de educação integral, no protagonismo juvenil. Para isso, houve a formação de gestores e professores, acompanhamento contínuo, registros com devoluções das práticas pedagógicas e avaliação institucional das ações. Esses processos apoiaram e consolidaram a expansão anual do programa na rede estadual por meio da elaboração de “cadernos de práticas pedagógicas” desenvolvidas nas escolas, permitindo a publicização e socialização dos itinerários formativos dos jovens.

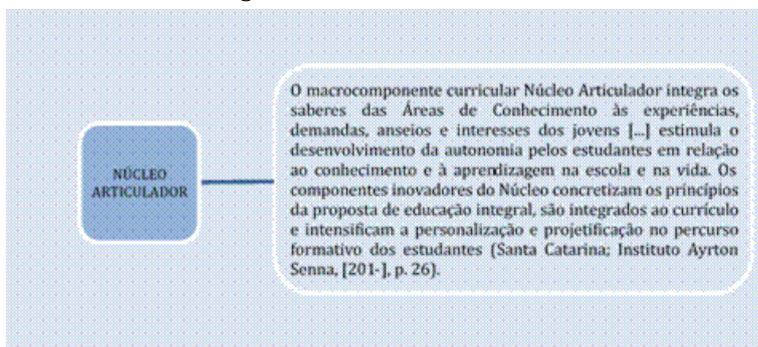
O trabalho colaborativo e a integração entre as áreas do conhecimento são intensificados. O planejamento é sistematizado semanalmente, com dias fixos na semana, de forma coletiva, por área de conhecimento e individualmente. Essa reestruturação curricular do Ensino Médio ocorreu somente em algumas escolas do estado de Santa Catarina, devido aos critérios exigi-

dos. Dados os aspectos do campo de pesquisa, tenho a intenção de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes no Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (PV, PP/PI e EO) que integram as práticas de aprendizagem.

O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: Projeto de Vida e Estudos Orientados

“As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlaces, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida” (Pais, 2003, p. 9). Esses novos rumos, apontados por Pais, apresentavam-se no ambiente escolar, reconfiguravam-se sob novas tessituras, novos enlaces e com diferentes texturas devido à articulação coletiva e a novos rumos que eram efetivados. O Núcleo Articulador possuía especificidades em todas as séries do Ensino Médio em tempo integral, as quais perpassavam por eixos de aprendizagem. Os eixos auxiliavam no diálogo entre os componentes do NA (PV, EO, PP, PI), também entre as áreas do conhecimento. Na 1ª Série, explorar que tinha por objetivo percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar; na 2ª Série, investigar visava seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo; na 3ª Série, expandir que propicia a ampliação, o dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se, conforme o quadro a seguir.

Figura 3 – Núcleo Articulador



Fonte: elaborado pela autora.

O Projeto de Vida apoiava os estudantes em relação à construção própria identidade por meio do diálogo com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho. Com ênfase no autoconhecimento, na autoaceitação, na autoconfiança, na autoproposição e na resiliência. Na 1ª Série, tem como eixo a identidade, na 2ª Série, projeção de futuro, e, na 3ª Série, o mundo do trabalho. Já nos Estudos Orientados, o eixo principal é responsabilidade, autogestão e determinação. No desencadear do Projeto de Vida, as conversas individuais e coletivas exerciam a presença pedagógica, com base nas orientações dos Estudos Orientados, ocorrendo, então, um acompanhamento semanal do plano de estudos dos estudantes jovens, com o exercício do acolhimento e da exigência para o desenvolvimento de estratégias para o cumprimento dos seus planejamentos.

O desenvolvimento dos trabalhos em equipe, ora no formato individual e, ora no coletivo, por meio de encontros individuais e de rodas de conversa ocorriam semestralmente, segundo IAS ([201-], p. 53):

A cada semestre, as primeiras atividades do componente projeto de vida são dedicadas à composição

dos times de orientação. Cada estudante é convidado a indicar três professores, em ordem de preferência, que gostaria que fossem seus orientadores. Essa indicação é feita considerando uma série de critérios, trabalhados durante as atividades, e uma lista de professores designados pela escola para orientarem os alunos daquela série do Ensino Médio. Os estudantes das diversas turmas podem indicar quaisquer professores dessa lista – o que, ao final, possibilita que os times de orientação sejam compostos por alunos advindos de turmas diferentes.

Na escola campo da investigação, não ocorria a integração com outra turma, pelo fato de ter só uma turma de cada série, mas, nas escolas que possuíam um número maior, haviam participações advindas de outros estudantes. O Programa foi estruturado pelo YAS ([201-]) da seguinte forma:

1. A equipe de coordenação da escola era responsável por organizar as listas de indicação dos estudantes e divulgar a composição de cada time de orientação para o semestre. Os estudantes jovens tinham a oportunidade de escolher seus orientadores e, caso não sejam atendidos por suas primeiras ou segundas opções, teriam essa chance em futuros semestres;
2. Cada time de orientação era composto por cerca de 10 estudantes e era liderado por um professor do componente Projeto de Vida. Esses professores também eram os responsáveis por lecionar os componentes curriculares das áreas de conhecimento, o que possibilitava que eles estivessem em contato com os estudantes em outros espaços curriculares;
3. A relação de maior proximidade entre os professores e os estudantes ocorria no papel de orientação de Projeto de Vida. Nesse contexto, o trabalho foi construído em conjunto com um grupo reduzido de

jovens, focando no acompanhamento da vivência escolar e no desenvolvimento das identidades e dos projetos dos aprendizes para o futuro;

4. Eram previsto dois tempos semanais às atividades de Projeto de Vida. O professor e o time de jovens trabalhavam de forma mais próxima e intensa, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades de cada estudante. Esse processo de orientação não apenas auxiliava os estudantes no presente, mas também possibilitava que o professor descobrisse novos modos de atuar e promover o desenvolvimento dos estudantes ao longo do percurso educacional.

Já as práticas de Estudos Orientados abrangiam três aspectos fundamentais: planejamento de estudos, períodos destinados a tarefas e projetos escolares e atividades mensais. O planejamento de estudos é elaborado pelos estudantes durante o programa de Estudos Orientados, após os professores de diversas disciplinas terem exposto, em suas respectivas aulas, os objetivos de aprendizagem e a proposta de avaliação para o bimestre – que foi posteriormente alterado para trimestre.

No âmbito do Ensino Orientado, os períodos dedicados a tarefas e projetos escolares eram incorporados, com a orientação dos professores, que ocorreu de diversas maneiras, com experiências de estudo variadas, como trabalho individual, em grupos, em duplas ou em trios, agrupados por área de conhecimento, conforme as preferências do aluno para esse momento. Quanto às atividades mensais, são indicadas para abranger de duas a quatro aulas por mês, com o intuito de introduzir aos estudantes diferentes abordagens para estruturar seus estudos por meio de metodologias integradas

como destaque de informações relevantes e criação de esquemas e tabelas comparativas, elaboração de resumos e análises críticas, e estratégias para pesquisa de conteúdo on-line, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, os materiais de apoio eram o plano de curso dos professores com o objetivo de fazer com que os sujeitos pudessem explorar, investigar e expandir o itinerário formativo de Estudos Orientados. Os EO eram constituídos de movimentos que geravam alterações no processo de ensino e aprendizagem. Os professores da escola campo organizavam-se por área de conhecimento e elaboravam inúmeros desafios, jogos, brincadeiras, entre outros. Geralmente aplicavam em um único espaço de aprendizagem. Esses processos só ocorriam devido a uma longa caminhada nos processos de estudos e de formação docente da Rede Estadual de Santa Catarina.

As problematizações desencadeavam movimentos diferenciados em cada grupo de trabalho de estudantes. A turma era dividida em três grupos, de acordo com interesses de pesquisa e por área de conhecimento, todos orientados por um grupo de professoras e professores. Com intuito de apresentar melhor essas abordagens, apresento a tabela a seguir:

Tabela 1 – Projeto de Vida e Estudos Orientados

SÉRIES/EIXOS	PROJETO DE VIDA (PV)	ESTUDOS ORIENTADOS (EO)
<p>1ª SÉRIE EXPLORAR! Percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar.</p>	<p>Os alunos vivenciam um processo de construção da identidade, que trabalha o autoconhecimento, a autoconfiança, a visão confiante do futuro, por exemplo, possibilitando que os alunos conheçam e explorem as próprias motivações, potencialidades e desafios.</p>	<p>Os alunos são instigados a se conhecerem melhor como estudantes. Nesse processo, são estimulados a se corresponsabilizar pela própria aprendizagem e a gerir as próprias demandas e necessidades de estudo. Durante os estudos, aprendem mais sobre os gêneros de apoio à compreensão.</p>
<p>2ª SÉRIE INVESTIGAR! Seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo.</p>	<p>Uma vez lançadas as bases do processo – o conhecimento de si mesmo –, o caminho do desenvolvimento pessoal passa a abarcar a investigação do contexto, num processo de ampliação de referências e conhecimentos, para que o jovem possa compreender as perspectivas presentes e projetar o futuro, consolidando a perspectiva do projeto de vida.</p>	<p>Momento de aprender e exercitar a busca, seleção e análise de fontes de informação, interpretando e relacionando-as. Os momentos de realização de atividades propostas pelas Áreas de Conhecimento são oportunidades para que os alunos colaborem entre si e aprimorem suas rotinas de estudo. Durante os estudos, aprendem mais sobre os gêneros de apoio à compreensão.</p>

<p>3ª SÉRIE EXPANDIR! Dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se.</p>	<p>O foco se alarga, abarcando a identificação, a valorização e o fortalecimento dos sonhos pelo jovem, com ênfase especial no mundo do trabalho e nas perspectivas de autorrealização, que exigem competências fortalecidas, autodeterminação e resiliência. O momento é de consolidar projetos para o futuro e dar início à sua realização.</p>	<p>Etapa de consolidação de atitudes relacionadas aos estudos e de foco na preparação para os desafios que se aproximam: as provas externas (como o Enem) e o mundo do trabalho. Vivência aprofundada dos gêneros de apoio à compreensão.</p>
---	---	---

Fonte: Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna, [201-], p. 32-33.

O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção

O Macrocomponente Curricular Projeto de Pesquisa e de Intervenção propunha que as mediações mobilizassem a inserção juvenil, devido a atividades diferenciadas, estudos em vários ambientes, tanto na escola quanto fora. A construção do conhecimento e as respectivas intervenções são construções variadas e abrangentes, mas com ênfase nas intervenções dos estudantes.

As problematizações para a elaboração do escopo dos projetos eram permeadas pelo diálogo e pela escuta sensível, principalmente nas situações que ampliavam a compreensão da gestão do tempo e do espaço escolar, sendo exemplificadas a seguir:

Tabela 2 – Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção

ANOS/SÉRIES/ EIXOS	PROJETO DE PESQUISA (PP)	PROJETO DE INTERVENÇÃO (PI)
<p>1ª SÉRIE EXPLORAR! Percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar.</p>	<p>A experimentação de um projeto de pesquisa sobre a identidade juvenil e a comunidade escolar, com a vivência de procedimentos de investigação científica, é o foco. O jovem é convidado a dar os primeiros passos, realizando uma pesquisa bibliográfica e produzindo um relato multimidiático.</p>	<p>Nós e a escola”: é o mote para que os jovens analisem o contexto escolar e desenvolvam, em times, intervenções transformadoras no interior da escola, voltadas ao incremento dos ambientes, relações e atividades. Numa relação de corresponsabilidade pela escola, os jovens aprendem conhecimentos e desenvolvem competências, ao mesmo tempo em que concretizam seus interesses.</p>
<p>2ª SÉRIE INVESTIGAR! Seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo.</p>	<p>O processo de investigação vivido pelos alunos se complexifica, com a ampliação e diversificação das fontes de pesquisa bibliográfica e da realização de novos procedimentos de pesquisa. Professores e alunos definem temas e questões que serão investigados.</p>	<p>“Nós e o mundo ao redor”: o convite aos times é que investiguem a comunidade do entorno da escola, identifiquem situações desafiantes e desenvolvam projetos que gerem transformações positivas nesse entorno, num movimento de apropriação do local onde estão e de suas possibilidades.</p>

<p>3ª SÉRIE EXPANDIR! Dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se.</p>	<p>Os times realizam processos aprofundados de pesquisa científica: seleção de assuntos importantes para a sociedade, pesquisa bibliográfica, entrevista, análise de dados, elaboração de textos-síntese. Finalmente, planejam e executam estratégias argumentativas, num debate público regrado em que vários pontos de vista sobre o tema em questão se confrontam.</p>	<p>“Nós e as redes de trabalho”: o movimento é de ampliação do olhar, identificando as redes de profissionais a que os alunos já estão ligados, e buscando perspectivas de construção de interações que possibilitem compreensão, diálogo e vivência de aspectos essenciais do mundo do trabalho e das profissões.</p>
---	---	---

Fonte: Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna, [201-], p. 32-33.

Para o percurso desta pesquisa, procurei apreender as relações e os sentidos atribuídos aos percursos protagonizados no cotidiano dessa nova estrutura curricular, por meio do diálogo e de uma escuta sensível em torno das experiências narradas pelos estudantes. Apoiei-me em Stecanela, que tematiza “os desvios das rotas do cotidiano e os desafios para a decifração dos seus enigmas” e enfatiza “a importância da construção de estratégias de observação do cotidiano, tendo as narrativas como matéria-prima para o seu conhecimento” (Stecanela, 2012).

As oralidades, a escuta dos estudantes no desencadear das ações ressignificavam a minha escrita e, ao mesmo tempo, potencializavam o processo de escavação de palavras e de escavação de um território permeado de dobras que necessita do talhar persistente

e comprometido com os sujeitos escolares. Os diálogos sinalizam outras formas de compreender e dar sentido ao cotidiano e, nesse movimento, “[...] as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (Stecanela, 2010, p. 117), levando em conta a relação com o saber na produção de sentido, com o Eu, com o Outro e com o Mundo (Charlot, 2000).

No Projeto de Pesquisa, a sistematização dos times, denominação utilizada no programa para a organização das equipes, os estudantes escolhiam as áreas de conhecimento de acordo com os interesses de pesquisa, ou melhor, com as questões da pesquisa apresentadas pelos professores aos estudantes da 1ª e 2ª Série com base na Orientação do Plano de Aula (OPA).

[...] os professores apresentam aos jovens, na etapa de Mobilização, os temas que serão trabalhados em cada Área de Conhecimento. Nas OPAs do componente são sugeridos os temas e as maneiras que esses podem ser trabalhados com os alunos; os professores devem estudar os materiais e preparar apresentações consistentes e envolventes, que despertem o interesse dos alunos para o assunto e os possíveis desdobramentos de temas que ele sugere. A diferença é que, no 1º ano do EM, são propostas nas OPAs, duas (sic) opções de temas para cada uma das três Área de Conhecimento – ou seja, seis temas (sic) ao todo – e a escolha do aluno parte desses temas, que os professores apresentarão. Já no 2º ano do EM os jovens optam pela Área de Conhecimento na qual tenham interesse em desenvolver o PP. Para cada AC do 2º ano, é apresentado um tema norteador, que, por sua vez, deverá ser dividido em subtemas, mais específicos – o que deve ser feito, em conjunto, pelos alunos que optaram pela área e os respectivos professores, considerando os interesses de cada grupo. É importante notar que esse é um espaço de personalização do currículo e que possibilita aos alunos o desenvolvimento de competências como: colaboração, criatividade, resolução

de problemas e abertura para o novo (FAQ Núcleo Articulador, [201-], n.p.).

As problematizações decorrentes dos diálogos com os estudantes e docentes geravam agrupamentos entre os jovens e os processos de pesquisa. Esse processo gerava um movimento em diversos ambientes da escola e também em outros locais, definidos pelos sujeitos da pesquisa que ocorriam. Paralelamente, ocorria o acompanhamento do Conselho de Projetos, que era constituído por representações deliberadas nas reuniões de planejamento com estudantes, professores e gestores, com o objetivo de dialogar, problematizar e contribuir.

O Conselho de Projetos é formado a cada ano. No primeiro ano do Ensino Médio o Conselho é formado por 1 membro da equipe diretiva, 1 membro da equipe pedagógica, 1 professor e 2 estudantes que integram o 1º ano do EM. No segundo ano do EM, é mobilizado um Conselho com novos membros, sendo que os estudantes que integram o conselho são do 2º ano do EM. Esse rodízio na composição dos membros do conselho é uma estratégia que promove a corresponsabilidade e oportuniza o sentimento de pertencimento a todos, bem como propicia a composição de novos olhares e vivências no desenvolvimento dos projetos de pesquisa, uma vez que cada indivíduo tem suas particularidades e a sua relação com o outro gera novos conhecimentos compartilhados, fomentando múltiplos aprendizados (IAS, [201-], n.p.).

Durante a execução dos projetos do NA, os diálogos eram intensificados entre os estudantes, professores e gestores nos diversos ambientes de aprendizagem, tais como: corredores da escola, biblioteca, sala de aula, praça, comunidade e viagens de estudo. As problematizações legitimavam as práticas pedagógicas, por meio da escuta sensível dos estudantes, pois contemplavam os anseios, os desejos, as lutas, as dúvidas, os medos e

os sonhos. Essa ruptura da invisibilidade e do silêncio estudantil possibilita condições da escuta de sua própria voz, na verdade do reconhecimento de si. Segundo Charlot (2001, p. 20), “aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, e ‘interiorizá-lo’. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo. que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim”. Por isso, esta pesquisa se voltou para analisar essas experiências vivenciadas no Programa de Ensino Médio em Tempo Integral ouvindo os estudantes e egressas e egressos.

O Projeto de Intervenção (PI) surge a partir dos interesses trazidos pelos estudantes e era conduzido por eles próprios com a mediação docente que estabelecia conexões entre as mobilizações pessoais e a relação de aprendizado. Tinha como desafio os processos de problematização inicial com vistas à transformação de si mesmos e do contexto ao seu redor.

No desencadear do percurso formativo, há a participação ativa dos educadores da rede. Desses movimentos de mobilização e de participação, as escolas têm como resultado cadernos contendo as diretrizes educacionais para apoiar o processo de gestão educacional e as práticas pedagógicas. Apresento um quadro que contém um desenho das proposições do Programa EMTI em relação ao MCCNA.

Quadro 1 – Educação por projetos no Núcleo Articulador

PROJETO DE VIDA	PROJETO DE INTERVENÇÃO	PROJETO DE PESQUISA
<p>Jovens reunidos em times e sob a orientação de um professor desenvolvem atividades que focam em quatro principais dimensões: relacional (formação para o convívio e a participação); cognitiva (formação para a educação permanente); produtiva²⁶ (formação para o mundo do trabalho); e, como dimensão central, a pessoal, com ênfase na construção da identidade e na promoção da autonomia e da autogestão. O percurso formativo se destina a preparar os alunos para fazerem escolhas no presente e no futuro, na escola e para a vida. Os estudantes vivenciam um processo de reflexão e de experimentação intencional e orientado, que lhes permite compreender a importância do planejamento para empreender ações em suas vidas e fazer escolhas baseadas em suas identidades, interesses e valores.</p>	<p>Os alunos, reunidos em times e com a orientação de um ou mais professores, estabelecem um olhar crítico sobre o contexto escolar, comunitário e relacionado ao mundo do trabalho. Analisam tais contextos em profundidade e escolhem, eles mesmos, situações a serem transformadas por meio do desenvolvimento de projetos. Fomentar a leitura na escola e no seu entorno, qualificar a convivência entre os membros da comunidade escolar, implementar atividades culturais e esportivas, promover ações de educação para saúde, combater formas de preconceito são exemplos de ações que consideram os interesses juvenis e a promoção do bem comum e que vêm sendo realizadas pelos jovens nas escolas.</p>	<p>Temas contínuos ligados aos diversos campos do conhecimento são investigados pelos estudantes, que se agrupam em times de acordo com interesses de pesquisa em comum. Com a orientação de um ou mais professores, os jovens vivenciam processos de investigação estruturados, sempre com o desenvolvimento intencional, metódico e orientado de procedimentos de pesquisa adotados pelas Áreas de Conhecimento. Os temas são propostos pela escola e pelos próprios alunos, que são instigados a, progressivamente, definirem os recortes e as questões de pesquisa.</p>

²⁶ As questões de produtividade que atribuem ao indivíduo a responsabilidade por suas ações eram elementos presentes nos diálogos entre

ESTUDOS ORIENTADOS

Bimestralmente²⁷, nos tempos de Estudos Orientados, os alunos constroem seus planos (sic) de estudos. No processo de planejamento, identificam e analisam os objetivos de aprendizagem propostos por cada área de conhecimento, os procedimentos de avaliação que serão adotados, além de possíveis dificuldades de aprendizagem. Definem, então, prioridades e organizam os tempos para estudar, identificam parceiros em quem se apoiarão (colegas, professores e outras pessoas) e tecem estratégias para alcançar seus objetivos.

Fonte: IAS, [201-], p. 41.

As bases teóricas foram ao longo dos anos tecidas pelos sujeitos escolares sob os aspectos teóricos e filosóficos do materialismo dialético e da concepção de aprendizagem de Vygotsky. O estudo e o aprofundamento teórico-prático em uma perspectiva reflexiva foram construídos em momentos de formação e de reuniões pedagógicas.

No momento em que a equipe do IAS e da SED/CRE desenvolviam o processo de orientação e acompanhamento, solicitavam aos gestores regionais, aos coordenadores pedagógicos e aos docentes o planejamento e o registro das atividades pedagógicas por meio de um diário de bordo. Havia sempre um olhar cuidadoso e, ao mesmo tempo, preocupado no compartilhamento de práticas e de formação continuada em serviço, aspecto esse que possibilitava os processos de forma colaborativa.

Desses trabalhos se originavam os Cadernos de Sistematização Pedagógica, os quais constituíam o registro das experiências tanto do Núcleo Articulador quanto

os sujeitos, impregnados de um viés crítico e emancipatório, em contraposição a práticas desumanizadoras e excludentes.

²⁷ As ações pedagógicas foram modificadas para um formato trimestral com o objetivo de ampliar o período das avaliações curriculares.

das áreas do conhecimento. Um material orientador aos trabalhos, principalmente de integração curricular.

A equipe gestora, professores, estudantes, no desencadear dos projetos, manifestavam suas angústias, desejos, enfrentamentos sociais e culturais. Os diálogos tecidos, às vezes, demonstravam a força, o afeto e o desejo da continuidade frente às situações. Eram momentos que, ao serem escavados, apenas, em sua superfície demonstravam o quanto era desafiador ser aprendiz, ser jovem nesse percurso.

Essa última etapa da Educação Básica é marcada por inúmeros desafios, por isso olhar, escavar essa trajetória escolar, envolve o compromisso com os jovens, que, em seguida, adentram no mundo adulto em situações de fracasso e se tornam alvo de situações massificadoras e excludentes.

Práticas pedagógicas na perspectiva de humanização: contrapontos aos modelos instituídos

As Instituições Escolares seguem legislações e políticas educacionais que normatizam as práticas pedagógicas, assim como o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse viés, Stecanela aborda sobre o concebido, assim como as diretrizes do Programa EMTI. Com as questões instituídas, a escola tem como desafio permanente a pesquisa, os estudos com seus pares, as rodas de conversa e, principalmente, problematizar e refletir diuturnamente sobre as questões que permeiam os sistemas educacionais, suas intencionalidades em torno da formação humana.

Nessa direção, a luta dos professores foi sempre de tensionar por meio de registros, pesquisas, seminários,

congressos, entre outros, para que ocorra o investimento em políticas públicas que consolidem o direito à educação. São demandas que requerem a ampliação de discussões e reflexões sobre os movimentos dos Programas que são implantados no processo educacional. As políticas neoliberais tensionam as práticas pedagógicas devido à privatização dos serviços públicos, o que minimiza as políticas sociais. Para essa reflexão, recorro à Chauí:

Com o termo “desregulação”, o capital dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos tornou-se estrutural. Disso resulta que a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer por que o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que tem poder aquisitivo para adquiri-la. Numa palavra: o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (Chauí, 2020, p. 312).

O neoliberalismo é um processo que diminui o espaço público destinado aos direitos e amplia o espaço privado voltado para os interesses de mercado. Isso gera preocupações sobre a desigualdade social, já que nem todos os indivíduos têm acesso igualitário aos serviços que antes eram garantidos como direitos coletivos. O neoliberalismo, ao reduzir o papel do Estado na garantia de direitos sociais, transformando-os em serviços privados, fortalece os processos de exclusão e desigualdade.

Esses aspectos estão relacionados segundo a Oxfam (UM, [201-], p. 60):

A educação é crucial para combater as desigualdades. Não por acaso, o Brasil viveu avanços educacionais históricos que tiveram efeito positivo na redução de

desigualdades de renda, sobretudo por meio da elevação da renda dos mais pobres. Entretanto, permanecem altas as disparidades educacionais, que geram e reforçam outras desigualdades.

Essas desigualdades sociais estão vinculadas à renda dos mais pobres. Nesse sentido, me apoio na afirmação de Sposito; Souza; Silva (2018, p. 9): “A faixa etária dos 18 aos 24 anos é aquela em que a heterogeneidade de situações vividas pelos indivíduos nos âmbitos dos estudos, do trabalho e da vida familiar mais se acentua”. Esses deslocamentos e transições não indicam o término da juventude. Nessa direção, a mobilização, a escuta sensível dos sujeitos escolares por meio dos projetos escolares, principalmente no Macrocomponente Curricular “Núcleo Articulador”, encontravam sentidos. É interessante descrever como isso ocorreu, a dinâmica dentro e fora do espaço escolar que denomino fortalezas, verdadeiras potências pedagógicas que foram possíveis e propiciadas pelo Programa EMTI.

As potências pedagógicas na busca de sentidos do afetar os estudantes jovens em suas singularidades se intensificaram no fortalecimento do diálogo e da escuta sensível no formato de rodas de conversa em pequenos grupos e nos diálogos individuais. Essa dinâmica encontrou sentido na realização das pesquisas e de suporte teórico metodológico no desencadear dos Macrocomponentes Curriculares, principalmente do Núcleo Articulador.

Esses movimentos materializavam os processos pedagógicos do MCCNA. Para Frigotto (2008, p. 2), “[...] a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano às múltiplas e históricas necessida-

des". Sob essa proposição, o Núcleo Articulador de uma forma geral promovia com intensidade a criação e a recriação e potencializava o trabalho como práxis. O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador e o das áreas do conhecimento se integravam com vistas à intervenção juvenil em suas múltiplas dimensões como também das fragilidades detectadas pela interrupção do programa.

Considerações finais

Os compartilhamentos das práticas tanto das/os jovens quanto das/os professoras/es eram mobilizadores. Como ato rotineiro, as/os estudantes, as/os professoras/es eram criativos e ousados, sempre encontraram outras possibilidades para que as práticas pedagógicas tivessem sentido, resignificassem e transformassem a compreensão de si e do outro em movimentos de reconhecimento.

Assim, as narrativas juvenis que ecoam a respeito de seu cotidiano estão em conformidade com a utilização de seus tempos. Elas problematizam as abordagens educacionais, suscitam reflexões sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador e ainda desencadeiam transformações nos modos de ser e de agir. Essas mudanças se concretizam como ações políticas provenientes do viver a juventude na escola de tempo integral.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción: Revista de Teoria y Filosofía Política Clásica y Moderna**, Buenos Aires, vol. 10, n. 18, 2020.

FAQ Núcleo Articulador. **Perguntas Frequentes Gestão Escolar: Núcleo Articulador**, IAS, [201-].

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio**. Feira de Santana: CETEB, 2008.

MARTÍ, José. Mestros Ambulantes. In: Obras completas. Cuidad de la Habana: Editorial de Ciências Sociales, 1992, v. 8.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão Escolar**; Caderno 11. Secretaria de Estado da Educação; IAS, [201-].

SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Apoio à gestão pedagógica: O planejamento colaborativo da pauta de PIC**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação; IAS, 2018.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/html/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; ARANTES E SILVA, Fernanda. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

STECANELA, Nilda. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

UM retrato das desigualdades brasileiras. **Oxfam**, [201-]. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>.

“Longas beiras”: linguagem, experiência e relação²⁸

Fabiana Kaodoiniski
Flávia Brochetto Ramos
Nilda Stecanela

As experiências dos estudantes no percurso acadêmico da graduação em uma universidade comunitária foi objeto de pesquisa da tese “Narrativas em relação: do design de experiência acadêmica ao design de gestão”. Adentrar nos sentidos dessas experiências acadêmicas constituídas ao longo da formação implicou transitar em e para “longas beiras”. Trata-se de processo complexo, porque esses significados, expressos em narrativas, emanam *na* e *pela* linguagem (Benveniste, 2006), com variados signos, com diversidade de constituição discursiva. A referida pesquisa, com base em registros de narrativas com o método *balanço da experiência*, adaptado dos *balanços do saber* de Charlot (2000), percebeu as minúcias, as palavras que materializam vivências, evocam memórias, impressões, sensações, revelando subjetividades dos universitários.

Percepções sobre os significados narrados são atravessadas, permeadas e inclusive (de)limitadas pelo processo interpretativo do pesquisador, gerado com base em reflexões que, inevitavelmente, conectam-se aos seus saberes, vivências, ao seu *design* de experiências; afinal, na perspectiva de Wittgenstein (2008, p.

²⁸ Este capítulo tem origem na tese intitulada “Narrativas em relação: do design de experiência acadêmica ao design de gestão”, sob a orientação da profa. Dra. Flávia Brochetto Ramos e coorientação da profa, Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

245): “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”. É sob o prisma da linguagem que este capítulo se estrutura.

Beirar por narrativas: entre linguagem e sentidos

Averiguar a *linguagem* é condição, dentre outras, para examinar relações estabelecidas entre o aprender, o ensinar e o conhecer. Logo, a linguagem entrelaça-se com o educar; portanto, com os processos inerentes à gestão. Ela permite a representação de ideias, fenômenos, sentimentos, objetos, de modo verbal ou não verbal (Kaodoiniski, 2015). Conceitualmente, a *linguagem* é uma *faculdade* inata dos indivíduos da espécie humana, que abrange várias formas e normas e apresenta dois lados entrelaçados, o individual, relativo à *fala*, e o social, à *língua*, sendo que um precisa do outro para ser concebido (CLG²⁹, 1999):

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o³⁰ cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (CLG, 1999, p. 17).

Parte essencial da linguagem é a língua, uma convenção adquirida no convívio entre os falantes. Para que a *língua* se constitua, é preciso que o ser humano seja dotado da faculdade da *linguagem*; ao mesmo tempo, a

²⁹ CLG é a abreviação de *Curso de Linguística Geral*. Embora este trabalho considere a ABNT, há uma convenção nos estudos linguísticos sobre esse modo de citação do material que foi organizado por alunos a partir de anotações de aulas de Saussure.

³⁰ A tradução adequada é “a cavaleiro”, por ser uma expressão idiomática. Em edições mais atuais do CLG, o termo já foi revisado.

*linguagem*³¹ é exercida por meio da *língua*, caracteriza-
da no CLG (1999, p. 17) como “[...] um todo por si e um
princípio de classificação. Desde que lhe demos o pri-
meiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos
uma ordem natural num conjunto que não se presta a
nenhuma outra classificação”.

Para melhor entendimento dessa questão, cito uma
célebre passagem do CLG que define *língua*:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da
fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma
comunidade, um sistema gramatical que existe vir-
tualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos
cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua
não está completa em nenhum, e só na massa ela exis-
te de modo completo (CLG, 1999, p. 21).

Diante disso, compartilhada pelos membros de uma
comunidade linguística, a *língua*, que é virtual, existe “de
modo completo” (CLG, 1999, p. 21) somente na massa,
porque o falante, por meio de um ato individual, conse-
gue concretizá-la (CLG, 1999). Nessa perspectiva, a *fala*
pode ser entendida como realização, concretização ou
uso da língua³².

Compreender língua e linguagem no âmbito de pes-
quisa sobre experiência mostra-se pertinente porque o
ato de narrar, realizado pelos acadêmicos, ocorre *na* e
pela linguagem, por meio da língua e sua dimensão síg-
nica, sendo a linguagem também mediadora e produtora
da compreensão dos dados de pesquisa. Para explicar
esse aspecto, recorro novamente a Saussure: a *língua* é

³¹ Isso explica a afirmação de Saussure (CLG, 1999, p. 18) de que a “lín-
gua faz a unidade da linguagem”.

³² Destaco que o conceito de *fala* designa toda e qualquer materialização
da língua, oral ou escrita. Ademais, por um lado, a *língua* é um sistema
de possibilidades para que a *fala* ocorra; por outro, a *fala* é imprescin-
dível para a realização da *língua* (CLG, 1999). Desse modo, *língua* e *fala*
mostram-se indissociáveis.

constituída por “um sistema de signos” (CLG, 1999, p. 27), sendo o *signo* compreendido como unidade linguística com “imagem acústica”, que refere o *significante*, e com um “conceito”, ou seja, o *significado* (CLG, 1999, p. 23).

Nos *Escritos de Linguística Geral* (ELG) (2004, p. 71, grifos do autor), por sua vez, o autor genebrino deixa claro que a *língua* consiste em “[...] um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só têm existência pelo fato de sua oposição”. Em outra passagem dessa mesma obra (2004, p. 250), lê-se: “seja qual for a sua natureza mais particular, a língua, como os outros tipos de signos, é, antes de tudo, um sistema de *valores*, e é isso que estabelece seu lugar no fenômeno”. Além disso, o linguista enfatiza (2004, p. 66): “a língua repousa sobre diferenças”.

A diferença³³ constitui a *identidade* do signo. Saussure esclarece, nos *Escritos de Linguística Geral* (2004, p. 37), que “1º um signo só existe em virtude de sua significação; 2º uma significação só existe em virtude de seu signo; 3º signos e significações só existem em virtude da diferença entre signos”.

Para explicar a identidade do signo constituída pela *diferença*, Saussure recorre ao exemplo da partida de xadrez, em que o valor atribuído a cada peça do jogo não se dá exatamente pelo seu formato, mas pelo **modo como se relaciona** com as outras na partida (grifos meus). O linguista explica que, no caso de perder um cavalo, por exemplo, seria possível trocá-lo por qualquer outro objeto, desde que a este fosse atribuído o valor

³³ *Diferença*, para Saussure, diz respeito à negatividade, não à ausência de semelhança, concepção em consonância com a definição de Platão (2003) de que o *Não-ser* não está oposto ao *ser*; ao contrário, o *Ser* constitui-se em razão do *Não-ser*.

daquele extraviado. Com isso, pode-se refletir sobre a *opositividade* entre os signos, em que a *identidade* de um *signo* configura-se na e pela oposição que mantém com os outros signos de um sistema linguístico (CLG, 1999).

Retomando a premissa de que um sistema de signos constitui uma língua (CLG, 1999, p. 27), cabe compreender o que são *valor* e *sistema* do ponto de vista linguístico, partindo da ideia de que o pensamento sistêmico na língua implica a percepção da interdependência dos signos que a constituem. Para Saussure:

[...] a ideia de valor [...] nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Definilo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (CLG, 1999, p. 132).

Seguindo esse raciocínio, Depecker (2012, p. 76) explica que, para Saussure, o *valor* é “constitutivo do ‘sistema’ de uma língua”. No sistema, os elementos remetem-se uns aos outros por relação de oposição e, assim, adquirem sentido: “a noção de sentido remete, então, ao valor e valor remete ao sistema”. Porém, o contrário também acontece: chega-se à ideia de valor (não de sentido) partindo do sistema. Em todo caso, o *valor* resulta “das oposições e diferenças³⁴ entre *termos* na língua. É assim que as palavras adquirem sentido” (Depecker, 2012, p. 77). Esse pressuposto também está presente no CLG, em que é possível compreender que o sentido de um signo se completa ou se define por estar relaciona-

³⁴ Para Saussure (2004), as diferenças são resultado da forma e do sentido percebido combinados.

do, positivamente, com todos os outros em um sistema (CLG, 1999). Em seus *Escritos*, Saussure explicita:

Com efeito, toda espécie de valor, mesmo usando elementos muito diferentes, só se baseia no meio social e na força social. É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes e fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos (ELG, 2004, p. 250).

Isso mostra que o *valor* de um signo, “elemento da significação”, é relativo, fixado pelo seu entorno no sistema, corroborando o exposto no CLG (1999, p. 133). Ou seja, os valores dependem uns dos outros na sincronia de um sistema. Nos *Escritos*, no seguinte trecho, fica clara a posição do linguista: “uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte ela implica a existência de outros *valores*” (ELG, 2004, p. 30). Assim, o valor de uma forma reclama a presença de outras.

Essa premissa também é enfatizada por Saussure em *Notas para o curso III (1910-1911): O valor linguístico*, constante no ELG (2004, p. 288, grifos do autor): “*Valor*. O que é inseparável de todo *valor*, ou o que faz o valor não é [...] ser inseparável de uma série de grandezas oponíveis que formam um *sistema* [...]; mas as duas coisas ao mesmo tempo e *inseparavelmente* ligadas entre si”. Essa ideia de inseparabilidade auxilia a compreender a língua como *sistema*³⁵, em que, conforme anteriormente referido, as partes somadas não formam o todo, e a identidade de um signo se fixa por oposição a todos os outros da totalidade de que faz parte.

³⁵ Sobre *sistema linguístico*, o CLG (1999, p. 139) enfatiza: “um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinados com uma série de diferenças de idéias (sic)”. Isso significa que valores negativos compõem o *sistema* da língua.

Nos *Escritos de Linguística Geral*, Saussure esclarece que a língua fornece aos usuários vários conceitos. Ao serem pronunciados isoladamente, em determinada sequência, mesmo que eles sugiram ideias diversas, não são capazes de gerar uma compreensão discursiva ao ouvinte. Para o mestre genebrino:

[...] o discurso consiste, quer seja de maneira rudimentar e por via que ignoramos, em afirmar uma ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma linguística, enquanto a língua realiza, anteriormente, apenas conceitos isolados, que **esperam ser postos em relação entre si** para que haja significação de pensamento (Saussure, 2004, p. 237, grifos nossos).

Dito de outra forma, a significação, para Saussure, surge quando a língua é atualizada em discurso, em um processo no qual um conceito está em oposição ao outro, adquirindo sentido somente **nas relações** que constituem o sistema em que tal conceito se insere.

Geradoras de valores, as *relações* entre as entidades linguísticas, de oposição e diferença, ocorrem em dois eixos: o das *combinações* e o das *associações* (CLG, 1999). No discurso, relações pautadas na linearidade da língua são estabelecidas por termos encadeados, alinhados um depois do outro (Azevedo, 2016).

Essas combinações, ocorridas nos níveis fonológico, sintático e semântico, formam o *sintagma*. Nele, um termo torna-se dotado de valor quando oposto ao seu precedente, ao seguinte, ou a ambos. Nessa perspectiva, no eixo das combinações, ocorrem as *relações sintagmáticas*, existentes *in praesentia*³⁶, ou seja, presentes no discurso (CLG, 1999; Azevedo, 2016).

³⁶ Do latim, traduzido como *em presença*.

Sobre as *relações sintagmáticas e associativas*, Normand (2009) enfatiza ser possível observar de imediato em um discurso as combinações engendradas (*in praesentia*). Porém, realça que, para compô-lo, é necessário realizar escolhas (associações *in absentia*), ou seja, selecionar termos/signos/fonemas pretendidos dentre as possibilidades disponíveis no sistema linguístico. Assim, mesmo que esse processo não seja de todo consciente ao falante nativo, precede a formação do *sintagma*.

Ao colocar em relação, interseccionando os eixos das *combinações* e das *associações*, temos o *valor* do signo. Para Saussure, a relação de oposição materializada em seus estudos na noção de *valor* é constitutiva do *signo*, cujo sentido se completa ou se define na medida em que se opõe a outro(s).

A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias (sic). O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade linguística – é o que se opõe às outras. Seu ser é ser outro (Ducrot, 2009, p. 11, grifos do autor).

Nesse viés, com base no conceito de *valor*, penso ser possível refletir sobre a constituição de *sentidos* das narrativas dos estudantes universitários, sujeitos desta investigação. Se o valor dos signos surge na intersecção dos eixos das associações e das combinações, cada nova combinação origina um novo sentido, o qual, dessa forma, não é fixo, nem previsível, porque depende da atualização da língua em discurso.

Benveniste (2006, p. 230, grifos do autor) corrobora ao afirmar que “o sentido da frase é de fato a *idéia* (sic) que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por

sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras”.

Sob esse ponto de vista, refletimos a respeito da complexidade das escritas dos estudantes ao interagirem com o instrumento de pesquisa, que convida a um balanço das experiências acadêmicas. Consciente ou inconscientemente, eles fizeram determinada escolha sígnica no plano paradigmático, dentre tantas possibilidades, e combinaram no plano sintagmático, formando enunciados. A seleção de cada palavra por parte do estudante não é aleatória: intercrusa-se com suas concepções e valores, associa-se a uma memória, uma experiência, um sentimento, um pensamento, enfim, tudo o que pode ser evocado ao refletir sobre a trajetória acadêmica; aquilo que ecoa com base no vivido.

A partir dessas premissas, fundamentamos o modo de leitura das narrativas dos sujeitos de pesquisa, que se ancora na dimensão sistêmica da língua³⁷, a qual compreende um todo articulado, não apenas um aglomerado de palavras, ou frases isoladas. Desse modo, o foco é reconhecer e compreender as unidades linguísticas e suas inter-relações para chegar à constituição do sentido da narrativa do acadêmico, com consciência de que nenhuma parte do discurso em análise existe por si só, assim como no funcionamento de um sistema existe uma dependência para adequada operação de todos os componentes envolvidos.

Essa explicitação sobre pressupostos linguísticos para a interpretação de sentidos da experiência acadêmica conecta-se à minha formação inicial e continuada na área de Letras, sendo que outras perspectivas de

³⁷ Implica reconhecer e compreender as relações de oposição que se estabelecem entre as palavras em um enunciado, entre as frases em um parágrafo e entre os parágrafos em um discurso.

compreensão podem ser consideradas. Charlot (2000, p. 56) converge com essa perspectiva ao destacar que a produção de sentido decorre do “estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.”

Posto isso, a noção de *relação*, no viés linguístico, ampara o trabalho textual em torno de narrativas dos acadêmicos. Para além dela, outras acepções de *relação*, bem como compreensões sobre a linguagem e seu papel são caras, conforme apresentamos na sequência.

Educação e relação: deslocamentos

Retomando o cenário desta pesquisa, o cotidiano do Ensino Superior da Universidade de Caxias do Sul, mais especificamente o vivido pelo acadêmico na integralização curricular, margeamos em direção à reflexão sobre noções de *relação* conectadas a processos educativos no curso da formação do estudante. Muitos autores tematizaram *relação*, em diversas dimensões e variadas perspectivas, na Linguística, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros. Deslocar-se de uma teoria a outra, entre aproximações e distanciamentos, foi o modo que escolhi para tecer as minhas considerações.

Ao concluir a graduação, para além da apropriação de conhecimentos indispensáveis à profissão, espera-se que ao estudante tenha sido garantida uma educação integral, para que ele tenha um desenvolvimento intelectual e cultural que lhe permita, por exemplo: estar mais preparado para viver em sociedade e enfrentar seus dilemas, ampliar a humanização, adentrar em novas dimensões de racionalidade, compreender-se melhor como sujeito, delinear papéis no mundo, ser criativo,

problematizar a vida, com ética e estética³⁸, superar obediências cegas, construir novos sentidos, acolher a diversidade, aceitar a falha e com ela aprender, ser crítico, autônomo, democrático, responsável, solidário, tolerante, sensível e reflexivo, aplicar conhecimentos em prol do bem comum, projetar futuro(s), intervir na sociedade, lidar com a complexidade, com frustrações, com mudanças, preocupar-se com a forma como afeta os outros e o meio ambiente, entre outros, com base em autores como Ordine (2016), Nussbaum (2015), dentre outros.

Essas premissas superam a dimensão meramente conceitual da formação, com deslocamento da cultura universitária do *o que saber* e da cultura do *desempenho* (Cecchini; Valladares, 2021) para uma *cultura da aprendizagem, a da autoria*, pautada no acolhimento, na colaboração.

Nesse viés, acolher, colaborar – e tantas outras ações listadas em minhas utopias de formação – implicam olhar não apenas para si, mas dialogar, relacionar-se com o(s) outro(s), abrir-se ao(s) outro(s), às suas necessidades, anseios, angústias, condições, situações, ponderações, visões, formas de fazer e de ser. No contato, nas interações, na escuta e na observação atentas situa-se a abertura ao(s) outro(s), *na e por meio* da linguagem. Nas palavras de Paviani (2012, p. 100), “é construindo linguagem, é constituindo-se na e pela linguagem que o homem se educa para a vida”.

Para Merleau-Ponty (1994), a constituição do ser acontece no decorrer da vida, pela experiência inter-

³⁸ Segundo Silva (2016, p. 45), “ao admitirmos que a relação ética e estética no campo educacional se apresenta ainda como lugar privilegiado de formação dos indivíduos, sua produtividade pode superar/neutralizar o desmonte irracional do real”.

subjetiva. Consideramos, desse modo, *linguagem* e *alteridade* constituintes dos sujeitos e a *relação* intrínseca ao ato de educar.

Com base nisso, a *linguagem* tem papel no desenvolvimento em perspectiva de intersubjetividade (Gomes, 2007). Se a relação com o(s) outro(s) *na* e *pela* linguagem (Benveniste, 2006) traz possibilidades de constituição, a universidade, pela gama de interações e experiências que fornece ao estudante, mostra-se como um dos territórios propícios (na fase tão importante que é a do percurso de conquista de um diploma) para o desenvolvimento intersubjetivo.

Na Educação Superior, quando o diálogo é favorecido, o estudante tem chance de conquistar o lugar da palavra, de ser escutado, de mostrar que seus anseios fazem sentido, de ser propositivo, autoral e protagonista, de promover mudanças. Assim, ele vai tecendo, *na* e *por meio* da linguagem, caminhos para, entre outros aspectos, também escutar e expressar-se. Dessa forma, assumindo a palavra (seu espaço de fala e do outro) e compreendendo-a em seus meandros, aos poucos, caminha para conquistar ou reafirmar um lugar no mundo, de modo crítico, percebendo os discursos que o cercam, os quais manifestam interesses, motivações, informam, até mesmo calam ou, em alguns casos, promovem a exclusão ou, então, a participação e a democracia.

Pela linguagem, é possível que o professor, o gestor, o colaborador manifestem o acolhimento ao aluno ou, em função de formas talvez indevidas de interação, gerem barreiras e conflitos. Portanto, a linguagem e suas manifestações fomentam (ou não) o engajamento estudantil. O discente, pela manifestação linguageira do outro, com gestos, palavras, atitudes, pode se sentir (ou não) convidado a fazer, motivado a envolver-se.

Nessa perspectiva, Charlot (2000), enfatiza que a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo se conecta à(s) relações estabelecidas com o(s) outro(s). Desse modo, no fluir das experiências acadêmicas, o estudante encontra o(s) outro(s), relaciona-se e, portanto, constitui-se.

Posto isso, considerando a aproximação teórica realizada por Zanette (2019) entre teorias de Charlot (2000) sobre *relação* e o diálogo *O sofista*, de Platão, passamos a explicar fundamentos da *alteridade* com base no filósofo grego, concordando com a autora sobre o fato de que o valor da educação situa-se no reconhecimento da(s) diferença(s) e ampliando para a ideia de que a relação, em qualquer âmbito, mas em especial no contexto educativo, é sempre constitutiva do ser, fomentadora da abertura ao(s) outro(s).

Margens em relação: a identidade constituída na e pela diferença

Onde se situa a *terceira margem* do rio no conto de Rosa? Estaria ela em relação as outras? Margear de um ponto ao outro pode levar a refletir sobre o fato de que o curso de um rio, com seus contornos, correnteza ou águas brandas, é delimitado como tal em oposição à terra firme. Para compreender essa ilustração, passamos a explicar alguns pressupostos, os quais convergem para a compreensão da *relação* como propulsora da *alteridade*.

Em *O sofista* (2003), Platão propõe a noção de *alteridade*. Oswald Ducrot (2009), no prefácio no livro *O intervalo semântico*, de Carlos Vogt, autoriza este olhar e alerta para o fato de que Platão “[...] abrigando-se, por sua vez, atrás do misterioso personagem do ‘Estrangeiro’, apresenta, em *O Sofista*, uma teoria da alteridade”.

O diálogo, com quatro personagens – Sócrates, Teodoro, o Estrangeiro e Teeteto –, segundo o próprio texto, está centrado, inicialmente, na difícil tarefa de diferenciar o filósofo, o sofista e o político, entendidos como integrantes de “gêneros” diferentes. O Estrangeiro conversa com Teeteto sobre a caracterização do sofista. Concordam que ele é o sujeito que parece conhecer todos os temas, mas, efetivamente, não teria se apropriado do conhecimento verdadeiro. Assim, comparam-no a um ilusionista, que consegue distorcer os fatos. Chegam à seguinte dedução: o sofista torna real aquilo que parece ser falso, colocando à mostra o que *não é*, possibilidade, aparentemente, contraditória. Essa discussão fez com que debatessem a seguinte tese: o *não-ser* é, e o *ser*, de algum modo, *não é*.

Na sequência, discutem se o *ser* é formado por dois princípios, por três ou se é uno. Entendem que ele é múltiplo, porque é constituído pelo uno e pelo todo (dotado de partes). O estrangeiro afirma ter se convencido de que “a natureza do ser não é absolutamente mais fácil de compreender do que a do não-ser” (2003, p. 31). Desse modo, a explanação sobre elementos em oposição, como quente e frio, por exemplo, permitiu aos dialogantes perceberem o seguinte sobre o *ser* e o *não-ser*: “os dois e cada um deles existem” (Platão, 2003, p. 35).

Nesse diálogo (2003, p. 33), o *ser* é aquele que tem “uma determinada faculdade, seja de atuar de algum modo sobre outra coisa, seja de sofrer a influência, embora mínima, do mais insignificante agente”. Ainda buscando compreender essa questão, o Estrangeiro questiona se aquilo que é movido e o próprio movimento é considerado como *ser*. Diante disso, ficou entendido que o *ser* enquadra-se em um terceiro elemento, ou seja:

“não está nem em repouso nem em movimento”. Quanto a isso, o Estrangeiro indaga:

Estrangeiro — Não me parece fácil decidir, porque se alguma coisa não se move, como não há de estar em repouso? E o que não repousa de maneira nenhuma, como não estar em movimento? Porém, o ser se nos revelou como alheio a esses dois estados. Mas, será possível semelhante coisa?

Teeteto — É absolutamente impossível (Platão, 2003, p. 36).

Desse modo, os debatedores concluem, primeiramente, que os gêneros fundamentais são o Ser, o Repouso e o Movimento. Porém, elucidam a existência de outras duas categorias: o Outro e o Mesmo. Essas últimas participam do Movimento, pois “o movimento fica em repouso e o repouso em movimento”. Dito de outro modo, se um deles for aplicado ao *outro*, obriga-o a ser “contrário de sua natureza” (Platão, 2003, p. 40). Consideram, assim, que o Ser e o Mesmo não podem caracterizar algo. Diante disso, no diálogo, surge a importância de refletir sobre o Outro:

Estrangeiro — E o outro, não deverá também ser apresentado como uma quinta idéia? Ou teremos de considerá-lo, e também ao ser, como dois nomes para um único gênero?

Teeteto — Quem sabe?

Estrangeiro — Porém, vais concordar agora, me parece, que entre os seres alguns são considerados em si mesmos e outros sempre em suas relações recíprocas.

Teeteto — Como não?

Estrangeiro — Como o outro sempre está em **relação** com outro.

Teeteto — Certo.

Estrangeiro — O que não se daria, se o ser e o outro não se diferenciassem ao máximo. Porque, se o outro participasse das duas idéias (sic), tal como o ser, haveria, por vezes, algum outro que não se relacionasse com nenhum outro. Ora, o que se nos revelou de ma-

neira certíssima foi que não pode haver outro a não ser em relação com outra coisa.

Teeteto — É exatamente como dizes.

Estrangeiro — Então, precisamos admitir a natureza do outro como a quinta idéia ao lado das que já aceitamos.

Teeteto — Certo.

Estrangeiro — Idéia essa, é o que diremos, que penetra em todas as outras, pois cada uma em separado é diferente das demais, não por sua própria natureza mas por participar da idéia do outro. (Platão, 2003, p.41, grifos meus).

Nesse contexto, percebemos que, no referido diálogo, o *Outro* é constitutivo das demais categorias, visto ser o elemento-chave para o estabelecimento da identidade, a qual se fixa a partir da diferença. Sobre essa questão, de acordo com Ducrot (2009, p. 10), “o movimento é aquilo que ele é, pelo fato de que ele é o outro, diferente do Repouso, do Mesmo”. Nessa perspectiva, destaco uma passagem na qual o estrangeiro explica que “a natureza do outro, entrando em tudo o mais, deixa todos diferentes do ser, isto é, como não-ser” (2003, p. 43). O *não-ser*, na visão do Estrangeiro, existe e não está oposto ao *ser*, mas indica algo diferente deste: “há milhares e milhares de coisas que o ser não é, e que os outros, por sua vez, ou isoladamente considerados ou em conjunto, de muitas maneiras são, como de muitas maneiras também não são” (Platão, 2003, p. 45). Logo, o *Mesmo* e o *Ser* são postos em relação ao *Não-ser*. Nesse processo, o *Ser* só é em razão do *Não-ser*.

Diante disso, por meio do *outro*, o *ser* reconhece a si mesmo e se constitui. Na relação do eu com o(s) outro(s), efetiva-se a *alteridade*.

Isso posto, abordamos, a seguir, outra perspectiva de relação que subsidia este estudo: a *relação com o saber*.

Trânsito pela *relação com o saber*: eu, o outro e o mundo

Transitar permite ter acesso ao novo, observar – de longe, de perto – e refletir. Essa é a proposta deste tópico, que manifesta mais uma paragem no (per)curso de compreensão de acepções de *relação* conectadas ao contexto educacional.

Cada sujeito participante do processo educativo formal apresenta um modo específico de ser e de estar no mundo. Logo, também, estabelece uma forma peculiar “de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (Charlot, 2013, p. 162).

A universidade, com seus espaços, ações, movimentos e fazer pedagógico, impulsiona o discente à construção de conhecimentos. Nesse âmbito se enquadram as relações de ensino e de aprendizagem. Charlot (2013, p. 114) afirma que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

Mobilizados, os acadêmicos demonstram interesse pelo conteúdo estudado e têm mais possibilidades de se engajar em uma atividade intelectual, que se torna, assim, imbuída de sentido e geradora de prazer, o que não exclui do processo o esforço e a exigência (Charlot, 2013). Assim, o ensino que desafia o estudante a mobilizar-se amplia possibilidades de construção de conhecimento e permite variadas formas de se relacionar com o mundo e com os saberes construídos ao longo da história.

Mobilizar relaciona-se ao movimento, impulso interno para aprender, que tem associação com os desejos

dos educandos e com a sensação de incompletude que manifestam. A mobilização é, portanto, diferente da motivação. Esta vem de fora, de estímulos gerados por outros (Charlot, 2013).

O problema da mobilização no contexto educativo é a dificuldade de viabilizar que o estudante tenha um interesse intrínseco, por este ser interno. Charlot (2013, p. 160) defende, como resposta a essa problemática, a necessidade de averiguar o que ele chama de “relação com o saber”: “na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros, o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, porém, sem perder a experiência cotidiana”.

Nessa linha de pensamento, as experiências universitárias mais marcantes aos discentes são aquelas que se associam aos desejos, projetos, valores, sonhos e interesses, a tudo o que a eles faz sentido, impulsionando a querer mais, superar dificuldades, sanar as dúvidas e desafiar-se, ações conectadas à constante necessidade de aprimoramento e busca para saciar a incompletude (Charlot, 2013).

Para o autor (2005), a *relação com o saber* não se limita ao contexto de ensinar e aprender em ambiente formal. Engloba tudo o que, de alguma forma, esteja ligado ao aprender e ao saber e à maneira de as pessoas apreenderem o mundo³⁹. Também considera que os saberes dos sujeitos se situam em um âmbito individual, com singularidades e uma historicidade, mas também repousam em uma dimensão de socialização.

³⁹ Charlot (2005, p. 42) explica que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz”.

Em perspectiva mais ampla, a referida teoria de Charlot (2000, p. 80) abarca um “conjunto de relações”. Visa o entendimento do modo como o sujeito de saber, ao mesmo tempo social e único, relaciona-se com um objeto, com as pessoas, com a linguagem, com o tempo, com as atividades, com os espaços; como se coloca diante da realidade; como significa os momentos, quais pensamentos fazem parte de suas reflexões; que representação tem do vivido, quais seus anseios, que dilemas o acompanham; quais atitudes ele toma diante das experiências e, assim, como se constitui e se transforma, no caminho da humanização.

Nesse processo, existe uma dimensão simbólica implicada, evidente pela base epistemológica utilizada por Charlot, que buscou na Psicanálise, na Filosofia, na Sociologia, na Antropologia fundamentos para sua teoria. Ouso inferir que **o significado de estar na universidade se conecta à relação com o saber estabelecida nas e pelas experiências na execução curricular**. As percepções sobre o vivido na academia, sejam elas positivas, neutras ou negativas, são reveladas na e pela linguagem. Nesse viés, relaciono algumas dimensões da *relação com o saber*, conforme descrito por Charlot (2013), com o contexto de vivência acadêmica, em especial as seguintes: relação *consigo*, com o *outro* e com o *mundo* (*relações consideradas de identidade, social, epistêmica*). Reflito que as dimensões implicadas na *relação com o saber* também se inter-relacionam. Por exemplo, o tipo de relação estabelecida com o mundo gera implicações na relação estabelecida consigo, da mesma forma que a relação consigo orienta a relação com o mundo e com os outros, bem como a relação com os outros é constitutiva do eu.

A relação *consigo* na universidade manifesta a dimensão singular de um sujeito situado no mundo, em uma determinada época (a qual tem suas glórias e dilemas, como a pandemia da Covid-19 recentemente). Ele tem uma personalidade, gostos, referências, preferências, vivências e histórias únicas em sua trajetória, na qual construiu conhecimentos variados e formas específicas de lidar com as situações (Charlot, 2000). Engloba sonhos, projetos, ideias, pertencimento, anseios, medos, entusiasmo, confiança diante da caminhada universitária. A relação *consigo* é, portanto, uma relação de identidade.

No que se refere à relação com o *outro*, ela é social. A constituição do acadêmico ocorre de forma intersubjetiva, porque se concretiza na *alteridade*, ou seja, mediante outrem (manifestado de forma física, virtual, em textos), *na* e *pela* linguagem, nos encontros possibilitados na execução curricular, com colegas, professores, colaboradores, gestores, membros da comunidade, congressistas, vozes teóricas. Segundo Zanette (2019), o outro também engloba valores, conhecimentos, objetos do intelecto.

Associamos a categoria *mundo* de forma mais específica com os saberes atrelados ao universo acadêmico, como normativas, códigos, linguagem acadêmica, orientações, plano de execução curricular, sistemas, estrutura, equipamentos, secretarias, núcleos; fatos, como aumento de preços, ações de liderança estudantil, mudança de coordenador de curso; apoios; atividades diversas, como trabalhos, projetos, estágios, pesquisas; espaços físicos ou virtuais, como ambiente virtual de aprendizagem, salas de aula, lugares de convivência, transporte, biblioteca, jardins; entidades, empresas ou

instituições parceiras; tempo, incluindo a duração do curso, a semestralidade, o período de provas.

A relação do universitário com a categoria *mundo* também abarca a relação que ele estabelece com os fatos que o rodeiam, com a sua comunidade, com a sociedade, com perspectivas globais. Por exemplo, as questões de empregabilidade e adaptação ao ambiente corporativo em contexto competitivo podem gerar preocupações aos que buscam a qualificação na graduação para fazer frente aos desafios do trabalho. No âmbito *mundo* também estão o *eu* e o *outro*.

Para dar conta das rotinas da academia, o estudante se apropria do que Charlot (2000) nomeia *figuras do aprender*, enquadradas na dimensão epistêmica da *relação com o saber*. São elas: os *objetos-saberes* (livros, obras artísticas, o que permite apropriação de conteúdo intelectual; distingue-se do *saber-objeto*, como conteúdo de pensamento); as *ações no mundo* (dominar atividades e objetos, como, por exemplo, manusear adequadamente instrumentos da futura profissão, fazer uma cirurgia – no curso de Medicina); os *dispositivos relacionais* (domínio de uma relação: condutas apropriadas ao meio acadêmico, respostas às situações).

No que se refere aos *dispositivos relacionais*, Charlot (2000) enfatiza a necessidade de conhecimento de si, das situações, das pessoas envolvidas nas relações. Essa *figura* orienta o uso de regulação, em que o estudante equilibra a relação consigo e com o outro para atingir o objetivo proposto: conviver em ambiente novo; ser responsável na entrega de trabalhos, por exemplo.

Como descrito, as *figuras do aprender* sugerem apropriações diversas que possibilitam compreender a dinâmica universitária e atingir objetivos pretendidos.

Envolvem domínio de conteúdos intelectuais (saber – conceitual), de procedimentos com objetos, execução de atividades (saber-fazer – procedimental) e compreensão de situação e execução de condutas nas relações (atitudinal).

Nesse ponto, encontramos aproximações da teoria de Charlot da *relação com o saber* com o conceito de *afiliação*, de Coulon (2008). Afiliação implica apreender o funcionamento institucional, apropriar-se de culturas, sistemas implicados, desenvolver habilidades que antes não eram necessárias e dar conta dos estudos, o que se torna indispensável para o sucesso acadêmico e permanência institucional (Sampaio, Santos, 2015). Em cada fase da execução curricular, há desafios, podendo haver mais dificuldades sobretudo no início do curso de graduação, no processo de incorporação de regras, rotinas, condutas por parte do discente. Assim, precisa esforçar-se para se adaptar e se integrar. Nessa perspectiva, a relação que ele estabelece *consigo*, com os *outros* e *com o mundo* na caminhada da graduação, conforme acepção charlotiana, subordina o sucesso nas diferentes etapas e o prosseguimento dos estudos. Com base nisso, ousamos dizer que, **para haver afiliação, o universitário necessita de apropriação de novas dimensões das figuras do aprender (Charlot, 2000) – ações no mundo, saberes-objetos e dispositivos relacionais –**, considerando estar em um contexto diferente do vivido na escola.

Coulon (2008) explica que há diferentes etapas no percurso acadêmico, por ele nomeadas de *tempos*: do *estranhamento*, da *aprendizagem* e da *afiliação*. No caso do discente *afiliado*, ele já automatizou os processos inerentes à sua condição de estudante. Assim, não mais estranha tarefas e processos, pois foram integrados à

rotina (Coulon, 1995). Na *afiliação*, o estudante muda de status. Essa alteração, que lembra um rito de passagem, é contínua e não se limita à graduação. Na vida cotidiana, ocorre ao passar pelo processo de tornar-se membro de um grupo, em que se apropria de novos conhecimentos e desenvolve habilidades para dar conta das atividades não habituais.

Segundo Sampaio e Santos (2015, p. 206), “o que interessa à compreensão do processo de *afiliação* é o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas ao se depararem com um novo contexto, como elaboram as ações no grupo, a fim de conseguirem se tornar membros”. Com base em Coulon, esses autores explicam que:

A passagem para a universidade ainda solicita do jovem que organize três aspectos fundamentais do seu cotidiano: o **tempo** – é preciso compreender que as aulas não têm mais a mesma duração, que o volume e o tipo de trabalho a ser realizado demandarão um maior esforço intelectual e uma melhor organização; o **espaço** – dar-se conta de que a estrutura de uma universidade é consideravelmente maior do que a de uma escola de ensino médio e, por isso, é fundamental aprender a localizar os locais que frequentarão cotidianamente (departamentos, secretarias, bibliotecas); e a sua **relação com o saber** – em que devem desenvolver a capacidade de interpretação das normas institucionais, exigências e expectativas dos professores, porque não dominá-las gera ignorância em relação a uma quantidade desconhecida de situações problemáticas que eles serão instados a solucionar (Sampaio; Santos, 2015, p. 206, grifos meus).

Assim, elementos da universidade, como *tempo*, *espaço* e *relação com o saber*, diferem daqueles até então conhecidos por um jovem que acaba de sair da escola. Novas exigências lhe são feitas, tanto do ponto de vista do intelecto quanto da organização da instituição.

Esses aspectos são levados em consideração por Coulon (2008) ao apresentar estas duas formas de afiliação:

A *afiliação intelectual* envolve a compreensão do que é demandado na academia; está fundamentada na leitura, escrita e pensamento (Coulon, 2008). Contempla aprender normas para usar, construir, reproduzir e apresentar os saberes. Como exemplos, incluem-se: respeitar os tempos de fala; compreender e utilizar a linguagem acadêmica; exercitar a reflexão; ler, escrever e compreender os processos implicados; concentrar-se; conseguir apresentar os resultados de pesquisas e de aprendizagens realizadas; demonstrar habilidades desenvolvidas; ser autônomo diante das tarefas; compreender normas do contexto acadêmico que nem sempre são ditas explicitamente; apropriar-se de orientações; localizar livros na biblioteca etc (Sampaio, Santos, 2015; Coulon, 2008).

Já *afiliação institucional* abrange a compreensão e (re)interpretação das lógicas de funcionamento da academia, como normativas e modo de organização temporal (Coulon, 2008). Elas estão ligadas aos funcionamentos da universidade, prazos, protocolos, editais. Sampaio e Santos (2015, p. 208) explicam que esse tipo de afiliação designa “empreender, no momento certo, alguns trâmites que cadenciam a vida universitária: matricular-se nos cursos, elaborar e entregar trabalhos no prazo estabelecido”. Acrescento outros exemplos: contratar disciplinas, cadastrar atividades complementares no sistema acadêmico, inscrever-se em uma seleção para ser bolsista de pesquisa etc.

A *afiliação*, em suas duas modalidades, é indispensável para a sequência dos estudos dos discentes e a permanência no curso; gera integração e sensação de pertencimento.

Se o estudante se movimenta adequadamente frente a essas contingências intelectuais, acadêmicas, relacionais, afetivas e normativas, sua afiliação será impulsionada, estando o estabelecimento de uma rede relacional profundamente ligado à aprendizagem do modo de funcionamento da vida universitária solucionar (Sampaio; Santos, 2015, p. 209).

O processo de *afiliação* pode ser incentivado com acolhimento e apoio ao estudante para redução de dificuldades e incertezas que dificultam a execução e o planejamento do percurso acadêmico, garantindo, assim, a inserção plena na universidade (Coulon, 2008). Desse modo, a gestão da permanência estudantil, por meio de programas e projetos, ao ser impulsionada, contribui para a concretização da *afiliação*.

Isso posto, afunilaremos essa explicitação na dimensão epistêmica da *relação com o saber*, associando-a à *afiliação* do estudante na universidade. Frequentar os bancos acadêmicos, porém, pressupõe também estabelecer *relações com o saber* em outras dimensões, como é o caso da *relação pedagógica*.

A relação pedagógica é, sobretudo, uma relação humana, desenvolvida socio-histórico-culturalmente. Ela se estabelece por conexões de *dependência* e de *oposição* e sua estrutura clássica apresenta três elementos basilares: o *professor*, o *aluno* e o *conhecimento*. Essa tríade tem como mediador o *diálogo*, como princípio e método: porque além de permitir ao *professor* e ao *aluno* acessarem o *conhecimento*, possibilita a socialização (Stecanela, 2018).

Stecanela (2018) também destaca outros elementos abarcados na categoria *conhecimento*: o ensino e a aprendizagem; e dimensões relativas ao tempo, espaço, linguagem, subjetividade e cognição.

Interseccionando a tríade da *relação pedagógica* com a da *relação com o saber*, na perspectiva discente, o *professor* situa-se no plano da *relação com o outro*. Sendo uma relação de alteridade, do ponto de vista do docente, é o aluno representativo da relação estabelecida com o *outro*. Já o conhecimento compreende a *relação com o mundo*.

A *relação pedagógica* estrutura-se em duas dimensões:

(a) tanto ao *nível macro*, quando mediada por aspectos mais objetivos e concretos, a exemplo do conhecimento, seus modos de transmissão e/ou construção, bem como os mecanismos de controle sobre o que é desenvolvido na escola, associados ao concebido nas políticas educacionais; (b) quanto ao *nível micro*, na consideração das subjetividades das relações humanas, no vivido e no percebido por professores e alunos, nos sentidos atribuídos à experiência docente e escolar (Stecanela, 2018, p. 935-936, grifos da autora).

Na universidade, além do conhecimento, o *nível macro* da *relação pedagógica* contempla pressupostos, princípios orientadores e políticas institucionais, desenvolvidos com a observância dos marcos legais bem como a organização didático-pedagógica institucional. Já o *micro* inclui a dimensão simbólica das vivências acadêmicas, materializada na percepção dos atores quanto ao que vivem/viveram no percurso da graduação.

Nessa linha, retomando as duas esferas que, segundo Dewey (1976), a *experiência* abarca, *interação* e *continuidade*, no contexto acadêmico, quando a *relação com o saber* se alicerça no querer, há um sujeito que se mobiliza a aprender, a buscar mais, a superar a incompletude. Nessa dimensão, pode haver o prolongamento de experiências (Dewey, 1976).

Dito isso, é possível perceber várias acepções de *relação*, como elas se interconectam entre si e com a

educação, bem como fundamentam reflexões essenciais para investigar no contexto educativo.

Considerações finais

Considerando a relação como encontro, contato, cruzamento, ponto de intersecção, estabelecer relação permite experimentar, vivenciar. Ao se desafiar a relacionar-se *consigo*, com o *outro* e com o *mundo*, levando em conta a irrepetibilidade dos fatos, o sujeito está constantemente tendo a oportunidade de experienciar o novo e construir significados.

Na execução curricular, as experiências fomentam variadas relações com o saber e promovem múltiplas significações. Quando o estudante volta o olhar para o vivido, consegue ter percepções que lhe ajudam a ter mais clareza de seu papel na universidade e no mundo. Positivas, neutras ou negativas, as experiências são reveladas na e pela linguagem. Permitem a apropriação das figuras do aprender e, portanto, direcionam a afiliação.

Como sujeito de linguagem, na relação consigo, com o outro e com o mundo, o acadêmico se constitui e experimenta cada fase da execução curricular no Ensino Superior.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2016.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

CECCHINI; Clara; VALLADARES, Edu. A aprendizagem como paixão compartilhada: entusiasmo, criatividade e design. **O futuro das coisas**, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://ofuturodascoisas>.

com/a-aprendizagem-como-paixao-compartilhada-entusiasmo-criatividade-e-design/. Acesso em: 26 set. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUCROT, Oswald. Prefácio. *In*: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico: contribuições para uma teoria semântica argumentativa**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

KAODOINSKI, Fabiana. **Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

PLATÃO. **O sofista**. Trad. Carlos Alberto Nunes. [S.l.]: eBookLibris, 2003. Ebook. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao Ensino Superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de linguística geral**. BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Orgs.). São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Alberto (Orgs.). Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

SILVA, Alex Sander da Silva. O ético, o estético e a educação: uma relação inevitável. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASARRO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, Educs, 2016.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A relação do docente com o saber**: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. 2019. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

A popularização da ciência a partir do ponto de vista dos pesquisadores de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior – ICES⁴⁰

Marcia Speguen de Quadros Piccoli
Nilda Stecanela

A popularização da ciência sob o ponto de vista dos pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) é o objeto de reflexão neste texto. Resulta de trabalho empírico guiado por meio de entrevistas que permitiram a interação com os pesquisadores envolvidos no estudo. As narrativas dos entrevistados possibilitaram um movimento de imersão no material construído, exigindo uma auto-organização para compreensão das informações, ao mesmo tempo que simboliza a busca de entendimentos por meio da desconstrução do corpus da pesquisa, da unitarização de sentidos e do estabelecimento de relações entre elas, conforme prerrogativas para o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2016).

Desse movimento emergiram cinco categorias para subsidiarem a organização do material empírico: *um olhar para si*, mostrando a relação entre a vida do pesquisador e os saberes envolvidos em suas pesquisas; *um olhar para o outro*, trazendo as observações

⁴⁰ Este capítulo tem origem na tese intitulada “A Popularização da Ciência em uma Universidade Comunitária: As reverberações dos projetos de pesquisa na ótica do pesquisador”, sob a orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

das reverberações das pesquisas realizadas pelos entrevistados; *um olhar cuidadoso*, como um momento para observar as percepções sobre a popularização do conhecimento apresentadas pelos entrevistados; *um olhar para a governança institucional e governamental*, refletindo as observações dos entrevistados sobre a gestão da popularização do conhecimento; e um *olhar de reflexividade*, sendo um espaço de percepção das aprendizagens pessoais e profissionais na trajetória dos pesquisadores. Esses momentos estão impregnados dos relatos dos interlocutores empíricos, numa relação recíproca e de complementaridade com a fundamentação teórica, embasada pelo dialogismo de Paulo Freire (1996, 1999, 2004), pelas dimensões de análise relacionadas à anatomia das Instituições de Ensino Superior de Tristan McCowan (2017, 2018, 2022) e pelo papel da ciência no contexto social contemporâneo proposto por Boaventura de Souza Santos (2003, 2004, 2022).

Para apresentar cada um desses momentos bem como os elementos que mais se destacaram em cada um deles, as páginas que seguem espelham os relatos dos 10 pesquisadores entrevistados, sendo quatro da área de Ciências Humanas, três das Ciências Sociais e três das Ciências Exatas. Quanto ao nível da bolsa dos entrevistados, um tem Bolsa 1A, um tem Bolsa 1D e oito são bolsistas nível 2⁴¹. Quanto ao sexo, são caracterizados

⁴¹ De acordo com o Portal do CNPq (2019), para a categoria 1, o pesquisador será enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles, o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos humanos. A diferenciação dos níveis é baseada em critérios relacionados à inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo

cinco homens e cinco mulheres, numa faixa etária entre 40 e 74 anos de idade, com tempo de vínculo institucional que compreende um período entre 2 e 27 anos, com tempo de bolsa de produtividade em pesquisa que representa 2 anos para o mais jovem e 16 anos para aquele com mais tempo do benefício.

Após a caracterização do público participante, é válido registrar que, no início de cada entrevista, após as saudações iniciais e o agradecimento pela disponibilidade de participação, foi explanada a compreensão do termo Popularização da Ciência (PC) no âmbito da pesquisa, o que remete a interação entre a ciência e o senso comum, observando que esta compreensão foi possível com a realização de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Os entrevistados foram aproximados do objeto da pesquisa a partir da apresentação sintetizada dos resultados da RSL, os quais reforçam o olhar para a popularização da ciência para além da ação de divulgar, disseminar, vulgarizar, alfabetizar. O popularizar a ciência aqui pretendido visou explorar e descobrir meios para potencializar o reconhecimento e o alcance do uso dos estudos científicos pela sociedade e vice-versa, demonstrando o impacto do conhecimento popularizado. As entrevistas foram gravadas e tiveram um tempo médio de uma hora e 20 minutos cada uma, totalizando 13 horas e 20 minutos no total de material arquivado no formato de áudio.

É prudente observar que as narrativas dos entrevistados que serão apresentadas no decorrer deste capítulo não carregam a pretensão de generalizações

estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos. Para a categoria 2, em que não há especificação de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos cinco anos.

sobre o tema. As manifestações dos entrevistados revelam apenas uma forma de observação sobre o objeto estudado, num relacionamento dialógico e permeado de interações, sem a intenção de apresentá-las como verdades absolutas, mas como possibilidades de análises para o presente estudo. A exposição das narrativas dos pesquisadores, conforme pode ser observado a seguir, está identificada pela letra P, que simboliza a palavra “pesquisador(a)” e o número que identifica a sequência das entrevistas realizadas (P1, P2, P3...).

A popularização da ciência numa perspectiva de diversos olhares

Olhar para si...

A partir do roteiro previamente estabelecido para as entrevistas realizadas, num primeiro momento os pesquisadores olharam para si, observando a relação entre a sua vida e os saberes envolvidos em suas pesquisas, e falaram da sua trajetória pessoal e profissional. Exemplo disso foi uma narrativa marcante apresentada pelo entrevistado P10, ao olhar para si e buscar o estabelecimento de relações com a PC. Ele inicia dizendo que tem uma confissão a ser feita e logo relata: *“Eu sou filho de uma mãe analfabeta e de um pai que era um grande intelectual, uma pessoa da ciência, e os dois me ensinaram na mesma proporção a vida. Tive a felicidade de ter isso dentro da minha casa”*. Eis um reconhecimento da grandiosidade que existe na complementaridade entre a ciência e o senso comum.

São interessantes também as reflexões da entrevistada P6 que, ao voltar a observação para a sua trajetória, traz a seguinte manifestação:

O que eu pesquiso tem uma relação direta com a minha constituição histórica enquanto sujeito neste mundo. Lembranças da infância remetem à condição de pesquisador hoje. Como professora é que eu me tornei pesquisadora, e eu nem sei se essa ordem tem assim uma possibilidade tão clara.

Ao pensar na constituição do pesquisador, o entrevistado P10 valoriza a inter e transdisciplinaridade da formação, como condição de ampliar o olhar investigativo.

Outro fato a ser considerado para esse momento de olhar para si é o reconhecimento de um entrevistado sobre a situação de que, ao mesmo tempo em que se constituiu como pesquisador ao longo de sua trajetória, também constituiu a sua empresa, vinculada às pesquisas que realiza e, dessa forma, a função de pesquisador lhe abriu muitas portas, inclusive para a conexão entre a academia e a empresa. Sendo assim, uma preocupação dessa empresa é com o financiamento de bolsas de pesquisa, de modo a dar continuidade ao desenvolvimento científico que possibilitou a sua origem.

Parte dos entrevistados, ao olharem para o seu comportamento de pesquisador, consideram que realizam pouca popularização, pois, diante do embate com o tempo, precisam direcionar os esforços para aquilo que “rende”, como, por exemplo, a pontuação com publicações para a manutenção da bolsa de produtividade. O entrevistado P2 argumenta que “*O sistema meritocrático deveria ter métricas para a PC*”. Diante disso, é possível inferir que o pesquisador é induzido pelos critérios de avaliação das agências de fomento, por isso a preocupação com o currículo na Plataforma Lattes está voltada para o registro de artigos. Seguindo essa avaliação, o entrevistado P5 comenta sobre

[...] a necessidade de prestar contas na dimensão tradicional ou hegemônica da pesquisa. O grande desafio é fazer diferente disso e correr o risco de não ser aceito ou se autoexcluir dos processos, pois temos que dar conta de atender as instâncias validadas por CNPq, por CAPES, pela própria instituição.

Um exemplo que reflete a preocupação do pesquisador em publicar para além das métricas de avaliação foi mencionado pelo P5, ao falar de Orlando Fals Borda, um pesquisador que publicou um livro num formato em que numa página consta a linguagem científica e na outra a linguagem popular.

Outras narrativas foram surgindo e frequentemente os participantes falaram sobre a sua vinculação a um modelo tradicional de pesquisa, pois são as publicações que garantem o mérito nas instâncias de avaliação e isso gera cobrança pessoal e profissional por publicações frequentes e qualificadas, ocasionando alguns impactos na vida de pesquisador e na vida pessoal, pois, de acordo com entrevistada P1, “*não é só dentro de oito horas de trabalho que tu vai conseguir se destacar a ter números bons*”. Sobre esse aspecto, alguns entrevistados reforçam que do pesquisador também é exigida a capacidade para administrar o tempo diante das várias demandas da profissão.

Para a entrevistada P9, embora seja reconhecido como um caminho que exige muita dedicação, a pesquisa também é identificada como fonte de atualizações constantes, permitindo o estabelecimento de relações, aproximação de instituições e possibilidade para a realização de missões e viagens de estudo, podendo desencadear a participação em muitas atividades (gestão, ensino de graduação e pós-graduação, extensão).

Algumas narrativas consideram a infância como uma fase para despertar o interesse pela ciência, pois

tiveram experiências que comprovam isso e podem ter contribuído com o direcionamento para a carreira de pesquisador. Como evidências dessa situação, os pesquisadores relataram os presentes que ganhavam, como brinquedos que representavam laboratórios de ciências, por exemplo; o comportamento curioso diante do cotidiano e o incentivo que recebiam dos pais para a exploração de situações do dia a dia. A entrevistada P7 reforça que *“a constituição do pesquisador vem da infância”*. Nesse sentido, o pesquisador P5 argumenta que

[...] quando a gente trata de popularizar a ciência, essa dimensão vai passar inevitavelmente pela dimensão cultural, a qual é criada e moldada desde a mais tenra idade, lá nas origens. Quer dizer, a compreensão, o modo de ser e se posicionar em relação a esse tipo de conhecimento.

Sob essa perspectiva, esse docente complementa dizendo que *“identifica como enfrentamento cultural as ações para minimizar a distância entre a ciência e as pessoas”*.

Ao fazer referência à infância, o entrevistado P5 também observa o *“quão importante é o processo de desconstrução cultural a ser vivenciada pelas crianças nas escolas, e isso se dá pela experimentação, pela participação em processos de produção de conhecimento científico”*. Essa desconstrução, de acordo com a explicação do entrevistado, está relacionada a uma *“verticalidade historicamente construída, que eleva a ciência para um patamar superior”*. O ambiente das escolas, para esse participante da entrevista,

[...] geralmente trabalha com um discurso de verdade única, e isso nega a ciência. Então, a criança chega curiosa e sai não curiosa. Ela vai sendo podada quando trabalhamos com a pedagogia da resposta e não da

pergunta. Somos moldados para buscar respostas e não para fazer perguntas.

Em síntese, isso contribui para colocar o fazer científico em um outro horizonte, em outro lugar, distante do cotidiano, afastando a ciência e o senso comum. Assim, justifica-se a urgência da aproximação do diálogo entre a escola e a academia (e vice-versa) em prol da PC, em seus mais diversos contextos e possibilidades.

Olhar para o outro...

Ao olharem para o outro, seguindo o propósito do roteiro da entrevista, de modo a buscar as reverberações de suas pesquisas, os entrevistados relataram vivências que efetivamente denotam a existência da PC. Um exemplo disso foi a experiência vivenciada pela P1, pois, em uma conversa informal com a família, parentes agricultores, pôde colocar em prática a conscientização ambiental, no momento em que as pessoas entenderam a gravidade de jogar efluentes nos rios próximos das casas. Eles não usavam nenhum tipo de tratamento e hoje eles entendem que têm que ter um tratamento adequado. E isso aconteceu num almoço de família, não numa sala de aula:

De um modo diferente coloquei eles na posição de agentes de contaminação, que estavam acabando com um recurso natural que existe próximo de suas casas e que hoje eles não percebem como algo findável, porque não sofrem com a falta dele. Foi um momento em que por trás do diálogo estava presente a argumentação científica, mas também a vivência e a experiência das pessoas que vivem naquele local.

Um misto de ciência e senso comum. Esse fato vem ao encontro da argumentação de Santos ao manifestar que “Todo conhecimento é contextual. O conhecimento

científico é duplamente contextualizado, pela comunidade científica e pela sociedade” (Santos, 2003, p. 86).

Uma perspectiva interessante para olhar a PC no ambiente acadêmico é a ação do pesquisador ao levar para a sala de aula os seus projetos de pesquisa. A entrevistada P1 sinaliza que *“Falar das pesquisas para os alunos é algo muito positivo e uma forma de mensurar isso é a crescente busca por vagas nas orientações de TCC”*. Nessa mesma perspectiva, o entrevistado P2 menciona a pesquisa como possibilidade de criação para aplicação do conhecimento durante o processo formativo, sendo o ensino uma excelente possibilidade para a PC. Na síntese reflexiva de um entrevistado, a abertura das pesquisas institucionais foi potencializada por meio das bancas on-line, instauradas em função da pandemia, possibilitando a participação de empresas e outros públicos. Trata-se de um momento propício para aproximar as diferentes pesquisas existentes, descobrindo possibilidades de trocas.

As demandas empresariais foram mencionadas como possibilidades para a PC. A entrevistada P1 trouxe a experiência de uma pesquisa realizada com a parceria de curtumes e relatou os benefícios ao conseguir minimizar os efeitos dos resíduos oriundos desse processo.

Constantes exposições dos entrevistados revelam a percepção das contribuições de suas pesquisas para questões científicas, sociais, geração de riquezas, intelectuais, pedagógicas, entre outras. Na busca de uma síntese sobre os impactos gerados e esperados, quando se observa as narrativas dos entrevistados, evidências da dimensão formativa da pesquisa aparecem com frequência.

Um aspecto mencionado pelos entrevistados quando falam do alcance de suas pesquisas, principalmente para aqueles que estão distantes da academia, é a preocupação com a diversidade de formatos que podem ser exigidos de uma pesquisa a ser popularizada, mas, ao mesmo tempo, esse trabalho pode ter um efeito importante para o objetivo da popularização.

A PC traz consigo uma relevância intensa para a pesquisa e prova disso está em algumas situações vivenciadas pelos entrevistados. Uma delas ocorreu quando uma determinada pesquisa se aproximou dos envolvidos, caracterizado por um grupo de padeiros, que buscavam minimizar os custos de produção. Ao trabalharem o planejamento para isso, o grupo de pesquisadores desenvolveu um cenário para organização da compra dos insumos, com estudo do trajeto a ser percorrido, custo com combustível e outras interferências. Quando houve a possibilidade de manifestação do grupo dos padeiros, os pesquisadores descobriram que existia um compromisso de cooperação com o comerciante da vila para que a farinha fosse comprada em seu estabelecimento, como contrapartida para a comercialização dos pães. São detalhes que podem ser trabalhados com o envolvimento das pessoas integrantes do ambiente estudado e que sintetizam o sentido de popularização da ciência, eliminando falsas compreensões do termo como um trabalho que contempla apenas a divulgação, e não a interação.

Temos ainda um relato de uma pesquisa que possibilitou a investigação das mediações pedagógicas dentro do orçamento participativo do RS. O pesquisador entrevistado acompanhava as assembleias pelo Estado com a participação de entes públicos e políticos e destaca que mais importante que os resultados foram os processos

participativos no decorrer do estudo: *“Foram momentos de trocas, compartilhamento de experiências, ampliação de conhecimentos e relações, dando origem à publicação de duas teses relacionadas à pesquisa”*. Podemos interpretar que, além das publicações das teses, temos um exemplo de popularização, tendo em vista a participação das pessoas e a democratização do processo.

Outra evidência que vai ao encontro dos exemplos anteriores está no relato do entrevistado P5, ao contar sobre a pesquisa realizada por uma Instituição de Ensino Superior (IES) na Lagoa dos Patos para a produção de peixes em uma gaiola. O local da pesquisa coincidiu com o local de residência do seu avô, morador antigo daquele lugar, que, juntamente com os seus companheiros de pesca, conheciam muito bem o comportamento climático da região. Ao lembrar dessa situação, o entrevistado constata um modelo de elitismo por parte dos pesquisadores, que nunca conversaram com os pescadores para conhecerem as condições favoráveis ou não para a criação de peixes naquelas condições e naquele ambiente. Ao lembrar da fala do seu avô sobre o caso, registra: *“isso não vai dar certo, porque nessa época do ano o movimento das águas vai fazer com que os peixes se batam nas telas e vão morrer”*. Temos assim mais um exemplo de que o senso comum e a ciência podem andar juntos para o êxito dos resultados.

Os diversos exemplos mencionados coadunam com as palavras de Santos (2003, p. 87) ao considerar que *“A ciência torna-se reflexiva sempre que a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, [...] com a comunidade científica, [...] com a sociedade”*.

Olhar cuidadoso...

O terceiro momento organizado a partir das narrativas dos entrevistados auxiliou na observação das compreensões que os pesquisadores têm sobre a popularização da ciência. O olhar cuidadoso está relacionado à atenção necessária para que a popularização da ciência não seja má compreendida e possa cumprir com êxito o seu papel. Um apontamento que revela isso diz respeito à necessidade de incentivo para tal, porque o comportamento do pesquisador, *“anda a partir daquilo que é demandado, e quem sabe a existência de algo mais sistemático, como um programa de fidelidade ou editais institucionais, por exemplo, possam incentivar o pesquisador na prática da PC”* (P6).

O receio de alguns pesquisadores com a PC deve ser respeitado, tendo em vista algumas más intenções que existem nesse meio, como o caso da incubação de uma empresa com os resultados da pesquisa de uma das entrevistadas. Além disso, a distorção de informações também pode ser um problema, bem como a simplificação exagerada das pesquisas realizadas. Nessa abordagem crítica sobre a PC, P9 se referiu a ela como:

Uma faca de dois gumes, pois o problema está no uso que se faz das informações. Às vezes, numa popularização, tu não consegues ser tão preciso quanto na tua pesquisa, tu tens que dar a visão geral e pode ter gente que não entenda bem aquilo, ocasionando ruídos e repercussões negativas.

Por isso, a popularização se torna um trabalho exigente, cauteloso e de responsabilidade, primando pela preservação da essência da pesquisa a ser popularizada.

Outro fato mencionado como um olhar cuidadoso em prol da popularização da ciência diz respeito à necessária interação da IES com os egressos, pois o

entrevistado P10 destaca a relevância de um maior envolvimento da instituição com esse público: *“eles são promotores do conhecimento desenvolvido e captadores de projetos para a IES”*.

Esse olhar de cuidado também favoreceu a constatação de que muito do que já se realiza sobre a popularização da ciência não é registrado na Plataforma Lattes. Essa autocrítica, reconhecendo que algumas atividades mais informais ficam sem lançamento no currículo, foi apresentada pela entrevistada P6, observando que uma palestra realizada no Arquivo Histórico João Spadari Adami em Caxias do Sul, um dos arquivos mais lindos e mais bem organizados que ela já conheceu no país, não consta em seus registros na Plataforma Lattes. Trata-se de uma atividade a ser incluída na aba específica, a popularização da ciência, que existe na Plataforma Lattes, pois a sua presença naquele lugar não é só para buscar os documentos, mas também vislumbra a interação entre as pessoas, entre a ciência e o senso comum.

Olhar para a governança institucional e governamental...

No quarto momento, os entrevistados olharam para a governança institucional e governamental, observando aspectos relacionados à gestão da popularização da ciência. Algumas narrativas apresentadas pelos pesquisadores entrevistados estão voltadas para a escassez do tempo na vida do pesquisador, ainda mais quando exerce cargo de gestão, o que exige muita dedicação. Nesse sentido, surge a observação sobre a importância do apoio institucional para a PC.

Elementos comuns que emergiram das narrativas sinalizam a necessidade de uma gestão institucional voltada para a PC. Alguns relatos mostram que os próprios

colegas pesquisadores não se conhecem profissionalmente. Essa é uma evidência a ser cuidadosamente observada, pois está revestida de uma preocupação que demonstra *“o pouco aproveitamento das riquezas de informações que temos na instituição”* (P9). Será que esse fato reforça a relevância de um sistema de gestão do conhecimento? Essas reflexões levam ao reconhecimento de que *“temos muito potencial na instituição e o grande desafio é dar visibilidade a tudo isso”* (P7).

Nesse ínterim, pelo viés da popularização da ciência, a entrevistada P3 destaca o uso que a IES pode fazer dos vários cartões de visita que possui, mostrando a trajetória profissional bem-sucedida de um ex-aluno que, por meio da pesquisa, instaurou uma ponte entre a academia e a sociedade. Além disso, a mesma entrevistada menciona que a instituição é vista com muito potencial para a PC e isso ficou claro nas respostas às necessidades enfrentadas pela crise da pandemia, como a fabricação dos respiradores, realização de testes, produção de máscaras e álcool em gel. Para ela, isso é se colocar em interação com a sociedade, mostrando o capital intelectual que existe na formação dos seus estudantes, favorecendo a valorização das pesquisas institucionais e o interesse pelos seus resultados.

O entrevistado P10 coloca em pauta um apontamento interessante ao enfatizar que:

A IES precisa abrir as suas portas e ir em busca das portas abertas, sempre auxiliando na compreensão das pesquisas, e isso envolve planejamento. Isso também exige do pesquisador uma abertura para as reconstruções epistemológicas, principalmente quando está popularizando suas pesquisas. (P10).

Esse comportamento se relaciona às palavras de Freire (2004, p. 99-100): “só falando com é que, em cer-

tos momentos, você legitima o direito de ‘falar a’. [...] A minha posição é de quem ‘fala a’, por que ‘fala com’”.

Ao fazerem referência às questões relacionadas à gestão da PC, por parte das agências de fomento, foram várias as manifestações sobre a carência de indução à PC por meio de editais. A entrevistada P6 reforça que *“as agências de fomento não contabilizam suficientemente a PC. Elas cumprem o papel tradicional, voltado à quantificação”*.

Ao observar as respostas sobre o papel da instituição em relação a PC, alguns relatos consideram que atualmente essa prática está mais voltada para o meio acadêmico e depende de iniciativas individuais, carecendo de um planejamento político institucional para tal.

O fato de que uma universidade se constitui por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão ficou evidente em várias narrativas, como a expressa pelo entrevistado P2:

Está cada vez mais difícil para as universidades rodarem somente com matrículas. O desenvolvimento de projetos, principalmente com financiamentos externos, é algo cada vez mais necessário e a PC pode auxiliar nesse sentido, despertando o interesse da sociedade pela busca da ciência para resolução dos problemas.

É válido observar que este quarto momento, voltado ao olhar de gestão do conhecimento, pode ser percebido como um pedido de socorro por parte dos entrevistados e, além disso, um grito a clamar pelo espaço adequado para a popularização da ciência.

Olhar de reflexividade...

O quinto e último momento, também organizado para a imersão nas narrativas dos pesquisadores, revelou algumas aprendizagens na trajetória dos entrevistados, traduzidos como momentos marcantes na trajetória pessoal e profissional. Cabe observar que este quinto momento vai além do olhar para si, conforme já mencionado no primeiro momento deste capítulo, e permite um movimento de autoavaliação por parte dos pesquisadores, num movimento reflexivo e contemplativo de um viver tão próximo das ciências.

Alguns relatos mostram que a ciência faz do pesquisador uma pessoa melhor, auxiliando na tomada de decisões e até mesmo como um caminho para buscar o equilíbrio e a harmonia mental e emocional. Um dos comentários reflete essa situação: “é necessário aproveitar o processo, não é apenas o resultado, mas é pensar no que tu vai aprender nesse processo, como é que tu vai te constituindo como pesquisador, como professor, como pessoa” (P9).

A importância das pesquisas em rede também foi mencionada como um aprendizado, pois essas práticas possibilitam investigações interinstitucionais, revelando uma prática defendida pelos entrevistados, como forma de potencializar os resultados e ampliar as parcerias para o progresso da ciência. Nessas interações a serem estabelecidas, os benefícios para a IES e para a sociedade podem ser valiosos. Um exemplo disso são as inovações na área da saúde, que podem ser compartilhadas entre países, por meio de suas pesquisas.

Para a entrevistada P6, *“pesquisar é um movimento de transformação e quanto mais se adentra no objeto investigado mais exercitamos a prática de tensionamentos e*

desdobramentos do estudo". Ressalta ainda que, para que a aprendizagem seja efetiva, procura transpor a pesquisa, na medida do possível, para a sua prática pedagógica.

O aprendizado da abertura para o diálogo crítico aparece como necessário para lidar com contradições e questionamentos, permitindo o debate e o desenvolvimento de uma boa argumentação. O respeito ao outro também aparece como uma questão de amadurecimento na trajetória de pesquisador, que aprende a encontrar estratégias de ação para qualificar o que o outro pensa, e assim, ampliar a sua forma de pensar. Neste ínterim, a entrevistada P7 também destaca a necessidade de aprender a escrever de um jeito mais fácil. Além disso, fica marcado o reconhecimento de que pesquisa não se faz sozinho e um dos melhores resultados dessa prática é auxiliar na construção de carreiras de outros pesquisadores.

Uma abordagem interessante sobre aprendizagem foi apresentada em relação às expectativas do pesquisador. Às vezes, espera-se por grandes impactos e grandes resultados, mas é prudente lembrar que o processo é importante e a pesquisa tem impacto no dia a dia, durante o seu desenvolvimento: *"O interessante mesmo é perceber as mudanças que vão acontecendo na prática, na rotina dos alunos, nas suas vivências"* (P9).

Outro aspecto relevante apresentado como aprendizagem traz a observação de que, com a experiência da carreira de pesquisador, os temas vão se adaptando às exigências do mundo, exigindo um reposicionamento da pesquisa: *"Ora, olha, para determinada situação, e em outros momentos, o foco pode ser redirecionado. São diferentes modos de olhar para um determinado objeto"* (P7). Isso reforça uma atitude a ser lapidada no decorrer da carreira: *"o pesquisador precisa buscar perguntas para*

pensar os problemas” (P7). A entrevista P3 sinaliza que, como aprendizado de sua trajetória, está a importância de “identificar a questão de pesquisa para não ficar patinando”.

Olhares multifocais...

O conjunto dos diálogos estabelecidos por meio das entrevistas com os 10 pesquisadores bolsistas de produtividade científica do CNPq possibilitou a organização dos cinco momentos descritos anteriormente. Além disso, desses momentos emanaram sentimentos que não foram apenas emotivos, mas também estavam relacionados ao reconhecimento da necessidade de posturas analíticas e eficazes em relação à popularização do conhecimento. A entrevistada P1 relatou que, ao responder às questões, foi instaurado um sentimento de cobrança, lhe exigindo mais atenção e dedicação ao tema, devido ao reconhecimento da importância do assunto.

Foi possível observar também algumas colocações que remetem à participação na entrevista como um alerta para observar melhor o modo como realizam o cadastro das informações no Currículo Lattes, pois alguns entrevistados mencionaram ações que não estão registradas nessa plataforma, como é o caso de um grupo de estudos com reuniões semanais sobre os temas da pesquisa. Os entrevistados comentaram que se sentiram à vontade e que a entrevista propiciou um momento para pensar sobre si mesmos. Outros também registraram que a observação de suas pesquisas pelo viés da PC gerou alguns *insights*.

Nessa perspectiva, em consonância com as interpretações estabelecidas sobre aprendizagens da carreira de pesquisador, para o entrevistado P5, “*cada vez mais*

o fundamento do conhecimento é social. O saber tem um fundamento social, coletivo e de partilha, por meio do encontro de diferentes perspectivas. É na diferença que a gente se constitui e o conhecimento ele também passa por aí” (P5).

Em suma, de acordo com as orientações de Moraes e Galiazzi (2016), no que diz respeito aos procedimentos para a realização da Análise Textual Discursiva, a construção dos dados e os momentos organizados para apresentá-los neste capítulo simbolizam um movimento de impregnação, imersão, unitarização, descrição e categorização das informações.

As etapas percorridas e citadas no parágrafo anterior, em consonância com o referencial teórico que fundamenta este estudo, possibilitaram a ampliação da compreensão sobre popularização da ciência na ótica dos pesquisadores de uma ICES.

Sendo assim, ao falar de popularização da ciência, o que está em jogo é a intenção de promover ações que reverberam *“uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer um deles é feito do outro e ambos fazem algo novo”* (Santos, 2003, p. 43), e que dessa relação coletiva possa surgir uma força democrática e emancipatória que nenhum deles teria de modo isolado, atenuando o desnivelamento que os separa.

Considerações finais

As vivências resultantes da pesquisa, como a interação com os pesquisadores entrevistados, são momentos de gratidão e evidenciam o privilégio da escuta de quem faz ciência em uma ICES. Esse processo investigativo permitiu a compreensão de que a popularização da

ciência possui em suas entrelinhas aspectos fundamentais que preconizam diálogo, interação, cooperação, respeito, conhecimento, oportunidade, inclusão, humanização, democracia, justiça, cidadania, reconhecimento e solidariedade.

Dessa forma, a pesquisa empírica trouxe uma representatividade da popularização da ciência como algo existencial, se não praticada como seria o ideal, reconhecida como um tema a ser instigado no fazer científico. Essa colocação está relacionada ao fato de que alguns argumentos sobre a popularização da ciência por parte dos entrevistados estão muito voltados para a divulgação científica, o que reitera a necessidade de aprofundar o entendimento do tema e induzir para práticas nesse sentido, tendo em vista a compreensão de que a popularização não é apenas os esforços para divulgação da informação, mas sim os esforços para a interação entre a ciência e o senso comum. Esse ponto pode ser algo a ser pensado e trabalhado pela gestão das ICES. É prudente destacar que a alternativa de ação para a popularização da ciência não desmerece ou é contrária às publicações científicas, técnicas e/ou artísticas nos formatos tradicionais. Distante disso, são formatos distintos para potencializar os resultados científicos. Temos, assim, um profícuo tema a ser amplamente difundido e explorado no meio acadêmico.

Paralelo às constatações sobre a necessidade de dedicar mais atenção e promover a popularização da ciência nas Instituições de Ensino Superior, no decorrer das entrevistas com os pesquisadores, ficou evidente que ela é reconhecida em pesquisa primordialmente colaborativa e numa relação horizontalizada entre professores, estudantes, acadêmicos, centros de pesquisa, governos e organizações da sociedade civil, enfim, uma

interação horizontal entre a ciência e o senso comum. Essa perspectiva está em consonância com as concepções de Santos (2007, p. 30) quando observa que “conhecer é reconhecer, é progredir, no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito”.

Em síntese, o estudo sobre popularização da ciência evidencia o conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação que, de acordo com Santos (2007, p. 31), “aspira a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede”. As considerações desse autor nos colocam frente ao “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (2007, p. 74), reconhecendo que o paradigma a emergir da ciência não seja apenas científico (conhecimento prudente), mas tem de ser também um paradigma social (de uma vida decente). O conhecimento-emancipatório, defendido enfaticamente por Santos (2007, p. 335), reconhece a importância das “comunidades interpretativas ou campos de argumentação cuja vontade e capacidade emancipatória aumentarão na medida em que a argumentação seja orientada pela retórica dialógica”.

Esses propósitos inerentes à popularização da ciência vão ao encontro do desafio epistemológico de Santos (2004), em favor do reconhecimento de uma constelação universal de saberes a partir do princípio da incompletude de cada saber em particular, favorecendo inclusive que a concepção pragmática seja complementada e articulada com a concepção teórica. Dessa forma, é possível inferir que a interação entre a ciência e o senso comum fazem da popularização da ciência uma estratégia para a potencialização da consciência crítica e de uma educação emancipatória.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Por que popularizar? CNPq**, 2019. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/por-que-popularizar>. Acesso em: 22 de jul. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- McCOWAN, T. Desinstitucionalização e renovação no Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117607>. Acesso em: 04 set. 2022.
- McCOWAN, T. A “desagregação” do Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Ponta Grossa, v.12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.
- McCOWAN, T. Higher Education, unbundling, and the end of the university as we know it. **Oxford Review of Education**, Oxford, v.43, n. 6, p. 733-748, 2017.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

A experiência acadêmica no contexto do fenômeno da desagregação do Ensino Superior⁴²

*Pedro Augusto Alves de Inda
Nilda Stecanela
Mateus Panizzon*

Este trabalho procura identificar como a experiência acadêmica está sendo impactada pelo fenômeno da desagregação, que permite separar as partes constituintes do Ensino Superior em todas suas escalas e os estudantes as acessarem do modo que desejarem. Procura mensurar e compreender o que é esse fenômeno e a importância da vivência integral para o aprendizado a partir da percepção dos estudantes sobre seus percursos formativos, num cenário onde o avanço das Instituições de Ensino Superior (IES) mercantis têm feito o ensino assemelhar-se cada vez mais a produtos a serem consumidos em prateleiras. Também, como nesse ambiente uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) pode oferecer ensino de qualidade e desenvolver sua região, competindo com esses grandes grupos mercantis.

Objetiva mapear como os estudantes constroem um todo coerente, uma arquitetura da experiência acadêmica, ou não, na sua formação a partir das inúmeras partes hoje oferecidas pela facilidade e incentivo à mobilidade acadêmica entre IES. Consiste num estudo de caso numa

⁴² Este capítulo tem origem na tese intitulada “A Arquitetura da Experiência Acadêmica: um Estudo de Caso em uma Universidade Comunitária”, sob a orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação do prof. Dr. Mateus Panizzon, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

ICES – uma investigação empírica para construir dados e apreender a totalidade de um fenômeno num contexto social em que o limite entre eles ainda não está claro e se possui pouco controle sobre os eventos estudados. Trata-se de um estudo particular, descritivo, explicativo e indutivo, tendo o pesquisador como um sujeito implicado auxiliando na pesquisa.

Os resultados preliminares apontam alta mobilidade acadêmica na ICES – quase 30% dos estudantes constroem seu todo a partir do aproveitamento de partes cursadas em várias IES. A percepção dos estudantes sobre seu percurso formativo aponta para padrões recorrentes em que eles buscam alguma coerência para a construção do seu todo e indicam toda dificuldade que enfrentam até se afiliar ao seu curso e dar sentido à sua formação, e compreender como eles conseguem construir esse todo coerente de partes muitas vezes desconexas permitirá a elaboração de ferramentas de apoio nessa trajetória.

A experiência acadêmica

Educar é quando olhamos para o outro, educação é quando olhamos para a sociedade. Educamos com amor, mas a educação é uma ação política. Assim, entender essa complexidade num cenário em que as políticas públicas da educação atendem o mercado financeiro e as pedagogias de ensino buscam inovar os processos pedagógicos para cada vez mais dar autonomia discente, passando para o estudante o protagonismo no aprender, é importante para compreender como a experiência acadêmica está se efetivando nas universidades e no Ensino Superior como um todo.

Desde Jean Piaget, que nos explica como são os processos de aprendizagem do ser humano, até autores

mais contemporâneos, como Alain Coulon, passando por John Dewey, Paulo Freire, e outros, existe uma linha consistente que já nos permite aceitar que a educação pela experiência é efetiva e muito adequada ao mundo atual e à democracia. Aprender pela experiência é um dos caminhos do aprendizado, não o único, nem o certo, e, ao afirmar isso, se esclarece que o processo de aprendizagem é muito mais amplo e complexo, e inclui inúmeras possibilidades.

Isso porque a preocupação deste estudo é como a experiência acadêmica está acontecendo no Ensino Superior atualmente, e ela não se resume apenas a “aula, recreio e lanche”, como as escolas em geral foram descritas por meu filho aos seus nove anos de idade após uma conversa que tivemos sobre a diferença entre alguns modelos pedagógicos. A experiência acadêmica reside entre as “aulas”, acontece durante os “recreios” ou intervalos, e é muito mais que o “lanche”: é o “café” e as “conversas” durante e depois do “lanche”.

A experiência acadêmica está em todas as atividades que vivemos e relacionamos com o que aprendemos no ensino formal, e sobre a importância desses “espaços de experimentação” entre as atividades para a efetiva construção do aprendizado e conhecimento, Jonhson (2009, p. 57) pergunta: “Quanto do Iluminismo devemos aos cafés? A maioria dos desenvolvimentos épicos que tiveram lugar na Inglaterra entre 1650 e 1800 que ainda merecem uma menção nos livros-texto de história tem um café escondido em algum de seus momentos críticos”.

Piaget (1998), entre tantos outros conhecimentos de como é o processo de aprendizagem e compreensão do mundo pelos seres humanos, nos mostra que as relações humanas, quando baseadas na cooperação,

são mais efetivas, o que valoriza o aprendizado pela experiência, porque as partes envolvidas no processo se identificam como iguais, e não estabelecem hierarquias. Camargo e Becker explicam esse processo:

Não é pelos outros que, no fundo de nós mesmos, empreendemos esse esforço de adaptação; é por interesse próprio, para podermos nos orientar, para agir sem o outro, para trazê-lo para nossas ideias e submetê-lo aos nossos desejos, às vezes até para nos protegermos e nos defendermos. Mas, à medida que nos submetemos às condições necessárias para compreender os outros – isto é, à medida que nos separamos de nossas falsas ideias e de nossos preconceitos pessoais –, adquirimos simultaneamente uma nova atitude de reciprocidade e nos libertamos de nosso egocentrismo inicial (Camargo; Becker, 2012, p. 534).

Isso pode acontecer por reciprocidade – um ajuda o outro – seja numa escala familiar ou social, ou por um desenvolvimento intelectual e moral, capaz de possibilitar a dissociação do pensamento de si e do pensamento do outro com quem se relaciona, e, a partir dessa interação entre seu ponto de vista e o do outro, surge uma terceira concepção – que seria o modo ideal de colaboração, pois, de fato, todos fizeram parte da construção desta e se veem representados nela. Então, a colaboração surge pela libertação desse estado inicial egocêntrico.

Segundo o trabalho de Piaget (1998), isso acontece quando o ser humano chega na etapa que é capaz de fazer operações formais, ou seja, consegue fazer o pensamento hipotético e alcança o raciocínio científico, que é o que permite a colaboração como definida anteriormente. Isso porque somente ao fazer uma hipótese consegue “pensar fora de seu cérebro” e visitar outros pontos de vista e tentar enxergar como estes o veem, e compreender da melhor forma possível o ponto de vis-

ta do outro. A colaboração efetiva vem dessa abstração reflexionante.

Importante compreender que ter a capacidade de fazer essa operação não quer dizer que o indivíduo a faça, seja por falta de interesse próprio, seja por condicionantes externos – como a atual polarização que leva ao extremismo e um pensamento reducionista – ou falta de estímulo. Assim, estar num estágio de desenvolvimento difere da acumulação de experiência e conteúdo que vem de realmente operar as suas possibilidades cognitivas.

Por isso a experiência é importante para que o indivíduo seja capaz de aprender e aplicar o que aprendeu na sua vida e profissão: saber apenas o conteúdo não lhe dará a competência de colocá-lo adequadamente em prática, aplicando-o com respeito ao outro. Ou seja, podemos ter uma pessoa com Doutorado numa área específica do conhecimento que fez inúmeras vezes abstrações reflexivas nos seus estudos com seus colegas de pesquisa, mas não os fez na vida política – não teve experiência nessa área, não participou do diretório acadêmico, entidades de classe – e nela é um radical e segue um líder sem questionar.

Ou seja, Piaget (1998) nos mostra que a experiência é o meio pelo qual as nossas habilidades cognitivas irão se tornar e efetivar o conhecimento e a prática na vida social. Assim, a experiência acadêmica – a vivência integral – é fundamental para que as competências descritas nos projetos pedagógicos sejam alcançadas e depois praticadas na vida profissional.

Vygotsky (1991) também nos mostra a importância da experiência como meio para o aprendizado, e mais, a importância do conhecimento da experiência prévia do

aprendiz para seu aprendizado, quando nos afirma que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1991, p. 56) e exemplifica que, muito antes de se estudar aritmética na escola, as crianças tiveram experiências com quantidades e tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho.

Nessa mesma linha, vemos muito da pedagogia de Paulo Freire (2001), que nos propõe ingressar na realidade das pessoas para, a partir dali, iniciar seu processo de aprendizagem, contextualizar o conteúdo na experiência prévia do aprendiz e na realidade que poderá aplicar, dando sentido ao aprender. Afirma que “ninguém nasce feito, que vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (Freire, 2001, p. 40) para reforçar a importância da experiência no aprendizado e na formação humana.

John Dewey (1979), em sua obra *Educação e Experiência*, publicada originalmente em 1935, fez uma primeira e consistente avaliação do resultado das primeiras escolas “novas” ou “progressivas”, que traziam já a tentativa de implantação de um novo modelo de educação a partir da experiência dos estudantes. Observou que, pela natureza humana e o exercício de oposição que tendemos a fazer, colocando as coisas umas contra as outras, e essa escola “nova” era entendida em oposição à tradicional, mas deveria ser uma nova filosofia de ensino para um mundo novo, não uma negação ao que já havia sido construído.

Na sua análise, descreve que uma das principais falhas nas escolas “novas” não estava nos princípios, mas em não consolidar efetivamente sua proposta, deixando espaço para as críticas dos opositores, ficando a discus-

são da educação numa arena política: aqueles a favor da escola “nova” num lado e os da escola “tradicional” no outro. E a educação, pura e simples, passava batida nessa discussão.

Dewey (1979) já assumia naquela época que aprender pela experiência era um modelo adequado, ou o mais adequado à democracia, e que já poderia ser entendido como algo consolidado. Porém, o aprendizado pela experiência não é apenas ter experiências, mas que experiências ter, pois nem toda experiência é válida, mas, principalmente, a organização e sistematização do conhecimento para o aprendizado, que é o que garante a continuidade e interação, pois todo conhecimento é experimentado no presente, para um aprendizado futuro de uma conteúdo – ou matéria – que foi consolidado no passado.

Constitui princípio cardeal da mais recente teoria de educação dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior. (Dewey, 1979, p. 74).

Em outras palavras, aprender também pela experiência é efetivo, mas isso só se realiza se a experiência for preparada de modo a cumprir o objetivo de aprendizagem proposto, e se, ao longo ou ao final da experiência, o estudante seja capaz de entender para que servirá esse aprendizado na sua vida futura e como ele foi concebido ou descoberto, e relacionando esse conhecimento – e seus conteúdos – com os demais que já estudou ou que irá estudar ao longo da escola. Ele observara que a primeira parte já estava bem aceita e consolidada, mas que a segunda ainda carecia de atenção e soluções:

Mas já não estou tão certo se a segunda condição – ou seja, o desenvolvimento ordenado das atividades escolares de forma a obter, graças ao crescimento em experiência do aluno, a expansão e organização da matéria em estudo – recebe muita atenção. (Dewey, 1979, p. 74).

Dewey (1979) ainda menciona outro problema para o educador que até hoje é um desafio para a implantação de pedagogias contemporâneas: elas são bem mais trabalhosas que as tradicionais. Selecionar e preparar experiências já obriga um trabalho extra do professor, que numa escola tradicional recebe uma apostila com os conteúdos a serem ministrados. Além disso, tanto o currículo como as aulas precisam de uma organização e sistematização muito bem elaborada para que o estudante compreenda o que está experimentando e aprendendo.

Alain Coulon (2008) também nos coloca a importância da experiência quando desenvolve sua teoria da afiliação, e Sampaio e Santos (2015, p. 205) nos explicam: “podemos pensar na noção de afiliação como um processo contínuo, que se repete ao longo da vida do sujeito, cada vez que se coloca para ele a tarefa de tornar-se membro de um novo grupo, assimilar novas funções e desenvolver habilidades antes desconhecidas”, ou seja, antes, ou em paralelo ao aprendizado dos conteúdos, a experiência é que faz o indivíduo iniciar seu processo de aprendizagem e depois o concretizar.

Não se objetiva aqui esgotar todo conhecimento que já se tem sobre a importância da experiência no aprendizado, mas sim definir com mais clareza o que aqui se entende por experiência acadêmica, que a partir do exposto pode ser entendido como todas as atividades que colaboram para que o conhecimento formal se efetive e possa ser aplicado na vida profissional e pessoal.

Em específico para o Ensino Superior, que essa relação entre a experiência – prévia e atual – e a sistematização e organização do conhecimento – conteúdos, habilidades e competências a serem aprendidas – sejam paralelas e contínuas, permitindo que o estudante possa dar sentido de todo à sua formação, que, inevitavelmente, é feita de partes que poderão ser compostas desde disciplinas teóricas ou práticas aos estágios profissionais; da participação nos diretórios acadêmicos à vida social com colegas e professores; do sair da casa dos pais e ir morar sozinho ao abrir seu próprio negócio, enfim, em todas as experiências que o acadêmico visualiza a aplicação dos aprendizados que está tendo no Ensino Superior.

O fenômeno da desagregação

Nas últimas décadas, como resposta, ou consequência, às limitações das instituições tradicionais de Ensino Superior e bem alinhado à sociedade de consumo pós-industrial, o fenômeno da desagregação ganha espaço como solução para essa complexa equação de democratizá-lo impulsionado pelo crescimento das políticas neoliberais, num mundo que muda cada vez mais rápido pela constante evolução das tecnologias da informação, conectado em redes sociais e gerenciado pela inteligência artificial.

Ao mesmo tempo que permite a adoção irrestrita de novas pedagogias, modelos de ensino, tecnologias, abandonando ou não as tradições, a desagregação tem conseguido levar o Ensino Superior para uma parcela bem maior da população pelo aumento da oferta, diminuição dos custos e a possibilidade de rápida correção de distorções na formação clássica das profissões frente ao novo cenário da sociedade, ampliando o leque de

formações devido às mudanças constantes do perfil profissional no mercado de trabalho.

Robertson e Komljenovic (2016) observam que, nessas circunstâncias, financiar a expansão contínua do Ensino Superior e alinhar as políticas econômicas globais conduziram ao aumento da desagregação impulsionada pelo crescimento do setor com fins lucrativos, e não por razões de acrescentar uma experiência mais rica ao acadêmico. McCowan (2018, p. 465) conclui que “esse processo envolve a separação da instituição em seus papéis constituintes e atividades diferentes, e o corte de funções percebidas como supérfluas, permitindo ao cliente comprar apenas os elementos desejados.”

Essa possibilidade de permitir com mais facilidade a “compra” de partes do Ensino Superior, curiosamente, facilita a adoção de pedagogias de ensino mais atuais que não achavam espaço no ensino tradicional – colocando o aprendiz como construtor do seu conhecimento e do seu percurso formativo – e mesmo que muitas vezes possam ser bem distintas ideologicamente ao mercantilismo no ensino, acabaram achando um denominador comum. Então, na esteira desse fenômeno, muitos buscam “inovar” a educação.

Buckingham (2006) afirma que fora das escolas as crianças já estão engajadas com as novas mídias, não como tecnologia, mas como cultura, enquanto Graham (2006) e Tyler Dewitt (2022) propõem o uso mais efetivo de um sistema de ensino misto – *blending learning system* – onde os universos digitais e analógicos convivam melhor aproveitando-se o que cada um oferece de vantagens, aumentando o acesso ao ensino, sua flexibilidade, reduzindo o custo, implementando práticas pedagógicas mediadas pela inteligência artificial e a re-

alidade virtual, sem perder a espontaneidade e conexão humana da aula presencial.

Assim, essa confluência inesperada de correntes, muitas antagônicas, vem moldando o ensino como é hoje e pode estar contribuindo para a desconstrução da imagem dos cursos superiores como eram, além de ter possibilitado transformar a Educação Superior em mercadoria. Essa crise do Ensino Superior bem descrita por Boaventura Sousa Santos (2004) se estende desde a descapitalização da universidade pública e transnacionalização do mercado universitário – os aspectos mais econômicos da crise – chegando ao que ele chama de conhecimento universitário e conhecimento pluriversitário – o aspecto mais social e pedagógico.

De um modo sintético, McCowan (2018) define a desagregação como a possibilidade de separar as partes constituintes do Ensino Superior e vendê-las isoladamente, como se fossem pacotes numa loja onde cada um pode montar o kit que quiser e lhe for mais conveniente, sob o argumento que se pode diminuir o custo e assim aumentar o número de matrículas e alcance social – democratizar, reduzir diferenças sociais – e, ao mesmo tempo, dar mais autonomia discente na construção do conhecimento adaptado às necessidades locais, num mundo onde o mercado de trabalho muda rapidamente.

Dados apontam que aumentou o acesso ao Ensino Superior no Brasil, mas não se reduziram as diferenças sociais. Acessar apenas as aulas, muitas vezes em cursos totalmente em EAD, sem nenhuma interatividade, espaços de convívio e estruturas de apoio para a experimentação prática do “como fazer”, não garante o aprendizado e muito menos o preparo para mundo do trabalho, pois apenas os conteúdos e o conhecimento não dão a formação completa.

Se apenas acessar os conteúdos resolvesse todo problema do aprendizado, ter bibliotecas on-line gratuitas seria o suficiente para democratizar o ensino e diminuir as desigualdades. E por que não é? Porque a experiência precisa ser vivida. Não se ganha experiência apenas lendo, e quando se enfrenta o mercado de trabalho, ter o conhecimento é o ponto de partida, mas ter vivido, experimentado, é que dará segurança a esse jovem a colocar o conhecimento em prática.

É indiscutível que ter acesso a um curso superior em EAD é melhor que não ter acesso a curso nenhum, além de que, para algumas habilidades, o aprendizado à distância é mais efetivo que o presencial. Este trabalho não tem oposição alguma aos modelos em EAD, pelo contrário, a leitura é ensino à distância, e ler é a base de qualquer modalidade de ensino. Mas o modelo EAD deve vir bem construído, e não apenas atender ao mercado financeiro.

Um dado interessante sobre como o Ensino Superior é visto por aqueles que o contratam mostra essa distinção entre apenas aumentar a oferta e realmente diminuir desigualdades. O levantamento do Ranking Universitário da Folha de São Paulo de 2019 (RANKING..., 2019), aponta que os profissionais mais valorizados pelo “mercado” são os formados nas instituições federais ou nas privadas mais tradicionais, como as confessionais e comunitárias, e em cursos presenciais.

Segundo o levantamento, das dez primeiras colocadas pela “percepção do mercado”, seis são públicas, três são confessionais ou filantrópicas e uma é privada. Das 20 primeiras, 11 são públicas, sete confessionais ou filantrópicas e duas privadas. E indo para as 30 primeiras, 17 são públicas, 11 confessionais ou filantrópicas e seguem as mesmas duas privadas.

Essa “percepção do mercado” acontece não necessariamente porque essas instituições seriam melhores que às demais, mas principalmente porque abrigam os estudantes com melhores condições, pois apenas dar o acesso ao conhecimento não retira toda a desigualdade que vem da linha de partida, a estrutura, ou a falta de estrutura familiar e social que cada indivíduo vive ao longo da infância e adolescência.

Esse levantamento colabora em mostrar que aqueles que têm melhores condições de saída também têm melhores condições para escolhas, e, então, podem estudar nas grandes universidades tradicionais, nas quais o ensino é menos desagregado e se pode usufruir do *campus* inteiro, fazer pesquisa, extensão e intercâmbios para ter uma melhor formação e depois ser preferido pelo “mercado” quando for à procura de trabalho. McCowan observa esse movimento das universidades tradicionais em busca de atender a rankings internacionais e se destacarem para atrair os melhores estudantes:

[...] também existem forças em jogo que servem para reforçar a integração da universidade, particularmente no caso de instituições de alto nível. A universidade de pesquisa integrada continua a ser o “padrão-ouro”, e a febre em torno de alcançar o status de “classe mundial” e inserir instituições nos principais níveis do ranking internacional, fornece pressões isomórficas para instituição tradicional do campus que reúne pesquisa de elite, ensino, atividades extracurriculares e estudos de pós-graduação. (McCowan, 2018, p. 466).

Esses dados também permitem a conclusão de que o “mercado”, que investe no Ensino Superior como mercadoria, curiosamente, prefere os profissionais que seriam formados nas instituições que ainda tentam resistir à exploração da educação pelo “mercado”. Ou seja, podemos concluir que é como o dono de uma rede de

fast food que, por saber o que vende aos seus clientes, em casa só serve alimentos orgânicos e saudáveis aos filhos.

E como a desagregação impacta diretamente na experiência acadêmica? Segundo McCowan (2018), a desagregação pode ocorrer quando um produto ou serviço antes vendido junto pode ser comprado em partes. O autor exemplifica com a indústria da música, que passou a vender faixas invés do álbum todo, ou quando um produto ou serviço é vendido na sua forma mais barata, chamado de *no-frills*, sem luxo ou extras, como as companhias aéreas de baixo custo que vendem basicamente a passagem para ir de um lugar ao outro, sem nenhum conforto extra a bordo e usando os lugares mais econômicos do aeroporto.

McCowan (2018) define três tipos de pacotes na desagregação: pacotes inter-relacionados, quando todos os itens são necessários, mas o consumidor pode adquirir por partes; pacotes de conveniência, em que o consumidor pode adquirir o que lhe interessa e economizar com aquilo que não quiser; e pacotes atrelados, que, para comprar algo que lhe interesse a um preço atrativo, precisa levar junto outros itens desnecessários para o benefício financeiro de quem produz e vende.

No Ensino Superior, podemos identificar isso acontecendo em quatro níveis: nos sistemas de Educação Superior; nas instituições; nos cursos; e no quadro acadêmico. Começa por dificultar articulações entre consórcios de comunitárias e confessionais com federais para desenvolvimento regional, limitando os sistemas de cooperação em macro escala, pois estas se enxergam como rivais, e tem seu lado mais negativo pela oferta de descontos nas transferências e diminuição do *ticket* médio das mensalidades indiscriminadamente para atrair

os alunos, que permite que fiquem “pulando” de instituição em instituição por razões puramente econômicas, diminuindo o valor do ensino que se assemelha a uma mercadoria que se pode ir ao comércio e “comprar”.

Internamente, as instituições tradicionais vêm se terceirizando, não só nos setores de administração e meio, mas na sua atividade-fim. Observa-se a venda de cursos para grandes grupos financeiros, a ampliação ir-restrita da oferta de EAD e disciplinas compartilhadas e um envolvimento cada vez menor do professor na instituição, muitas vezes lecionando em várias IES com contrato de horista ou até mesmo como pessoa jurídica, para redução de custos.

A educação acontece pela vivência, e retirar os vínculos e envolvimento das partes que o constituem impacta diretamente na aprendizagem, porque, diferente de outros serviços, como de companhias aéreas – cujo objetivo no final é transportar pessoas –, permitir que o cliente opte por comprar apenas a passagem para ir de um local para o outro é aceitável. Ele não precisa ter uma “experiência ao voar” se não desejar, pode querer chegar ao destino em segurança e pronto. Já o ensino, seja presencial ou EAD, agregado ou desagregado, vem junto com a “experiência de aprender”.

Assim, é importante observar que a desagregação do ensino em si não é um problema, assim como o ensino em EAD, pelo contrário, ambas permitem uma autonomia ao discente. Mas se associada apenas à lógica mercantil de redução de custos e obtenção de lucro, o resultado pode ser apenas a precarização do ensino em grande escala e a perda do seu valor, ficando restrito o ensino de qualidade a grandes universidades de excelência e para poucos.

Então, posto esse contexto em que há a possibilidade de ir trocando de cursos e instituições, aproveitando as partes cursadas para ir cumprindo o currículo e obter um diploma, seja para percorrer um caminho mais barato ou mais cômodo, cabe a pergunta: que sentido ou propósito na sua formação esse jovem terá? Se ela for apenas a soma das partes espalhadas por várias IES, que imagem ele construirá do seu percurso formativo? E se cabe à sociedade dar um espaço de aprendizado que permita a formação adequada aos nossos estudantes, será que é assim que se alcançará esse objetivo?

O fenômeno da desagregação na Universidade de Caxias do Sul – UCS

Algumas considerações breves sobre meu percurso formativo serão necessárias para compreensão de como surgiram as perguntas e como se desenvolverá a hipótese deste trabalho. Primeiro que sou um sujeito implicado, ou seja, pesquiso e escrevo muito das próprias observações que faço de processos que estão ocorrendo com o Ensino Superior que impactam na universidade e no nosso cotidiano acadêmico pelas atividades que exerço na UCS, como coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo e pelo tempo que estive à frente do Programa UCS Evidências, além da docência.

Martins Filho e Narvai (2013, p. 47) discutem sobre o fato que “todo sujeito que se coloca no papel de produzir conhecimento é, em sentido amplo, um sujeito implicado.” Apontam os mecanismos aceitos para lidar com essa implicação para terem seus trabalhos reconhecidos e mostram que o positivismo limita o pensamento científico ao desassociar a subjetividade inerente entre sujeito e objeto em nome da objetividade da ciência,

desconsiderando a necessidade do pensamento crítico do construtor e do construído.

Wimmer e Dominick (1996) explicam que um estudo de caso é particular, descritivo, explicativo e indutivo, assim, ser um sujeito implicado é um auxílio na pesquisa, não um impeditivo. Então, sou como aquele cientista que está empiricamente desenvolvendo um trabalho e anotando os resultados das observações que faz, ajustando e reajustando o rumo da pesquisa pelos resultados que ela vai trazendo.

Segundo que sou graduado em Arquitetura e Urbanismo, com Mestrado em Arquitetura, no qual desenvolvi um trabalho de escala urbana, estudando o impacto que os planos diretores, na tentativa de controlar o crescimento vertiginoso das grandes cidades, acabaram contribuindo para que estas perdessem sua legibilidade e, por consequência, sua imagem.

Kevin Lynch (1999), importante pesquisador dos problemas urbanos, define que legibilidade é a facilidade com a qual as partes são identificadas num todo coerente e traz um dos estudos mais relevantes do urbanismo ao buscar na imagem mental que os usuários da cidade faziam dela os pontos que eles identificavam com mais clareza para construir essa imagem, em contraponto aos modelos de planejamento que desconsideravam a realidade e a diferença inerente a cada lugar e como as pessoas o percebem.

A arquitetura – e o urbanismo – nasce quando sua forma, função, estrutura e sítio são congruentes e intrinsecamente relacionados, ou seja, não se pode alterar uma parte sem que isso influencie a outra, e a concebemos pela composição de partes menores que fazem um todo coerente, seja um edifício, seja uma cidade. E se

isso acontece, o espaço que ali se configura é agradável e as pessoas se apropriam, acontece o espaço praticado (Certeau, 1998).

Mahfuz (1995) discorre sobre o todo e as partes em arquitetura, de forma aplicável ao urbanismo. Na sua obra, ele resume as características de um todo arquitetônico: deve ter extensão espacial (deve ser um objeto construído); ser composto por partes (que o distingue de uma massa homogênea); organizadas de acordo com algum princípio estrutural (que os diferencia de agrupamentos caóticos); se relacionar positivamente com seus contextos (não sendo possível compreendê-los claramente sem esses contextos); depende de sua percepção em relação a uma tradição artística maior (da qual faz parte); e sempre pode ser explicado teleologicamente (é subordinado funcionalmente à sociedade na qual é criado).

Ou seja, o todo é formado por partes que têm princípios que o estruturam: é organizado, se relaciona com seu contexto e é percebido num contexto maior, além de ter uma função para qual é concebido. Por isso dizemos que o todo é maior que a soma das partes: as percepções, relações e usos que podem vir da experiência num todo arquitetônico são muito maiores que o conjunto de paredes, pisos, esquadrias e coberturas que o compõem.

Assim como no Ensino Superior, o aprendizado que se tem é maior que as partes dos componentes mínimos curriculares: número de horas em graduação, em atividades complementares e os conteúdos. É como isso se articula – que princípios os estruturam – e como os estudantes os compreendem no seu contexto – na universidade – e percebem num contexto maior – na vida profissional.

Ao longo dos meus estudos, identifiquei que a lógica analítica de resolver problemas é muito prática e efetiva, mas, por permitir que o todo seja apenas a soma das partes, uma vez que o conhecimento nos mostra que o todo é maior que a soma das partes, prepara o espaço para que a iniciativa individual, ou privada, as partes, prevaleçam sobre o bem comum, o todo, que nas cidades se verifica por essa sequência de edificações desconexas que vão ocupando cada vez mais o horizonte e um sem fim de autopistas e espaços para automóveis particulares, em detrimento de uma morfologia que valorize a rua e os espaços abertos de convívio e trocas, deteriorando a “imagem da cidade”, cuja construção por parte das pessoas nesse cenário Lynch buscava identificar.

Ou seja, ao se tentar resolver a cidade a partir das partes, se desconstrói sua imagem, ou seja, seu todo. Esse conhecimento me fez verificar ao longo do meu trabalho como coordenador de curso que fazemos algo muito análogo na construção dos currículos, e que as causas e consequências podem também ser relacionadas com o que acontece nas cidades.

Isso porque as estratégias para evitar que a pressão do mercado imobiliário em construir o máximo possível em cada lote para obter o maior lucro na operação tornassem as cidades e as suas habitações insalubres, que é um dos maiores problemas enfrentados pelas cidades, desconstruiu o quarteirão com edificações construídas sem afastamentos laterais e alinhadas, com mesma altura, e, por consequência, a morfologia da cidade tradicional, passando aos lotes e as edificações isoladamente a função de construir a imagem da cidade.

Como os lotes podem ser extremamente variados em sua dimensão, forma e uso, desmembrados ou remembrados, sua forma final é resultante de aplicação de

fórmulas analíticas aos lotes, e não um desenho que se busca alcançar, a imagem da cidade acaba por ser construída apenas por partes, e não pelo todo.

Ao observar como os currículos são construídos, identifiquei a mesma lógica: para atender a formação do estudante, os currículos são constituídos de disciplinas, mantendo um mínimo de carga horária total e conteúdo ministrado, assim, muitas vezes acabam também sendo construídos pelas partes e não pelo todo, sendo mais um resultante de uma série de conteúdos em disciplinas que devem ser lecionadas, ao invés do egresso que se deseja formar.

Ou seja, deixar para os lotes definirem a morfologia da cidade é análogo a organizar os currículos dos cursos por disciplinas: é construir o todo pelas partes, e como são partes que em ambos os casos podem variar muito (no tamanho, forma, uso do lote; na carga horária, conteúdo, teor formativo da disciplina), a probabilidade de não se chegar a um todo reconhecível, ou agradável, é considerável.

Na cidade, cada lote tem um dono que pode desmembrá-lo em lotes menores ou lembrá-lo com outros lotes e construir o que quiser nesses espaços resultantes das operações, desde que dentro do “envelope” do plano diretor, que é definido por índices matemáticos a partir da própria configuração do lote, que poderão ter forma e dimensões muito variáveis, e não por dispositivos morfológicos que efetivamente podem controlar o todo.

Do mesmo modo, os estudantes podem cursar disciplinas com carga horária e conteúdo variado, em qualquer instituição de Ensino Superior e depois aproveitá-la na sua, desde que no final do somatório tenha a

mesma carga horária e conteúdo nos planos de ensino do seu currículo, que é análogo ao “envelope” dos planos diretores, não importando efetivamente o projeto pedagógico em que está inserido.

Se ele cursar essas disciplinas enquanto está regularmente matriculado, existe um limite de número de horas que pode aprovar de outra IES, mas se ele vem de transferência, pode aproveitar até 100% das horas. Então, independente se numa instituição for previsto 80 horas para um conteúdo e noutra 40, se ao somar todos os conteúdos e horas cursados, for identificado pelo coordenador do curso que cumprem o mesmo teor formativo, ele pode aproveitar e lembrar ou esquecer as disciplinas de um projeto pedagógico para aproveitar no outro. Ou seja, um processo muito similar ao que acontece nas nossas cidades.

Nas cidades, esse processo depende da pressão que o mercado exerce sobre os gestores públicos para elaborar planos que permitam esse crescimento e o quanto o Estado está disposto a controlar esse crescimento. Nas universidades, não é diferente: depende da pressão que os coordenadores de curso têm para captar mais ou menos alunos para o curso.

Numa universidade federal, na qual o curso é financiado pelo Estado e os salários dos professores não dependem do número de matrículas, os colegiados podem estabelecer regramentos bem restritivos em processos de transferência. Numa instituição privada, categoria em que se incluem as comunitárias, isso não pode ser tão rígido assim, sob o risco de não se captar alunos. Então, vai depender do quanto essa necessidade vai obrigar a flexibilizar o aproveitamento, inclusive aproveitando conteúdos cursados em EAD para cursos presenciais.

Nas cidades que não sofrem pressão do mercado imobiliário, esse processo acaba não acontecendo ou sendo insignificante, pois uma cidade construída por casas e pequenos prédios mantém, mesmo construída por partes, um todo reconhecível, que pode até não ser esteticamente o mais agradável, mas é legível e confortável aos olhos.

O mesmo ocorre com cursos que não sofrem pressão da concorrência, casos em que, por não ter outra opção, o estudante acaba fazendo todo curso na mesma IES. Assim, a formação é constituída como um todo, mesmo que o projeto pedagógico tenha sido constituído por partes, pois são partes de uma mesma instituição, que teve um olhar de seu corpo docente para tentar dar um sentido de todo.

Porém, quando as cidades crescem pela pressão do mercado, os lotes vão sendo densificados rapidamente, variando os bairros que densificam antes pelo valor do solo, dos mais valorizados até os menos, e em bairros novos planejados que surgem nas periferias para aqueles nas áreas consolidadas, com valor do solo mais elevado, e a forma final acaba sendo a que se enxerga hoje em dia: um sem fim de edificações desconexas com forma, altura e uso variados, sem legibilidade e conectados por um sem fim de autopistas.

O mesmo ocorre quando cursos são pressionados pelo mercado em regiões onde existe uma concorrência maior, principalmente com as IES mercantis, que aí permitem que os estudantes troquem várias vezes de instituição por não se adaptarem ao projeto pedagógico, não gostarem de algum professor ou algo específico, mas geralmente em busca de descontos, bolsas ou vantagens econômicas. Nesse caso, o impacto na formação pode ser muito maior, como acontece na cidade, que, in-

vés de seguir um projeto pedagógico, é uma montagem de pedaços de vários.

Quando fui coordenador do curso de 2007 a 2012, o curso de Arquitetura e Urbanismo só existia na sede e recém havia sido aberto um segundo curso na Serra Gaúcha. Assim, pode-se dizer que não tínhamos concorrência. Nosso vestibular era concorrido, um dos mais concorridos da universidade, e sempre tinha mais candidatos do que vagas, tanto no verão como no inverno.

Recebíamos muitas transferências por sermos um dos melhores cursos do estado, e até do país, de alunos que tinham iniciado seus estudos em outra cidade ou no outro curso que ainda se implantava na cidade e que em algum momento tentavam trocar para nossa instituição em busca de qualidade e reconhecimento para sua formação. Mas era um número pequeno – em torno de 9% – comparado aos estudantes que ingressavam no curso pelo vestibular e faziam todo curso na nossa instituição.

Então, esse ajuste de carga horária e conteúdo não chegava a ter um impacto muito grande estatisticamente para o curso. O mesmo quanto ao egresso que estávamos formando, pois estes faziam uma única vez um ajuste de projeto pedagógico e podíamos dar essa atenção para ele enquanto se adaptava ao curso, complementando, inclusive, partes que, na transferência, se percebia haver uma lacuna pela diferença dos projetos pedagógicos.

E, como não havia a necessidade de captar alunos, não era necessário aproveitar 100% da carga horária, era um processo bem mais criterioso de ajuste de dois projetos pedagógicos. Se algum aluno desistisse da transferência por ter muitas disciplinas não aproveitadas, isso não era um problema, não havia essa pressão

por captar novos alunos, pois a procura pelo curso era grande. Inclusive, não se aprovava mais que certo percentual do curso para evitar que alguns estudantes só viessem para a UCS para obter seu diploma. Ele deveria ter uma formação na nossa instituição.

Porém, ao retornar à coordenação em 2017, o cenário era bem diferente: várias outras IES mercantis atuando com oferta de cursos de Arquitetura com valores bem mais baixos, com descontos e bolsas oferecidas para captar os alunos da concorrência a qualquer custo. Também se observou que o índice de evasão do curso era muito alto, pois se exigia muito dos estudantes se comparado às concorrentes, incentivando, assim, que estudantes optassem pela troca do curso devido à dificuldade de aprovação. Assim, se a troca de IES não fosse motivada pela questão econômica, podia ser pela facilidade de aprovação na outra instituição.

Enfim, um cenário completamente diferente, em que o número de transferências era bem superior – em torno de 28% – e com muitos casos de alunos passando por mais de duas IES, muitas vezes indo e voltando. Essa conjuntura não era exclusividade do curso de Arquitetura, pelo contrário, a universidade já identificava e sentia esse efeito em outros cursos em que a concorrência era maior ainda que a nossa.

Esse contexto levou a instituição propor um movimento de reestruturação curricular, que objetivava principalmente alcançar a sustentabilidade econômica, mantendo as diretrizes de qualidade da universidade e propondo inovação nos projetos pedagógicos para tornar os cursos mais enxutos e atraentes aos estudantes, principalmente possibilitando a vivência integral na nossa instituição e sua estrutura como um todo, não apenas na sala de aula.

Mesmo que feita com muita pressa, deixando lacunas no processo, os resultados positivos da reestruturação fizeram com que aumentasse muito o número de transferências para a instituição, e, diferente da primeira vez que fui coordenador, agora os estudantes vinham de um número maior de IES e faziam mais trocas durante o curso, e já se aproveitava 100% da carga horária para captação de novos alunos. E o mesmo acontecia na universidade. Ou seja, agora era bem mais comum um estudante ter um maior número de partes desconexas de projetos pedagógicos preenchendo seu currículo.

Naquele momento percebi que esse cenário começou a ficar muito similar ao que acontece nas cidades que sofrem com a pressão do mercado imobiliário: muitos estudantes aproveitando um grande número de disciplinas por partes cursadas de outros cursos com projeto pedagógicos bem distintos do nosso e em modalidades diferentes, às vezes presenciais, às vezes em EAD. Ou seja, sua formação começava a ficar muito desagregada, constituída cada vez mais por partes que poderiam não fazer sentido no todo, dependendo da capacidade de cada estudante de ir experimentando todo esse processo como parte da autonomia discente tão desejada e montar seu todo coerente.

Então, se esse fenômeno da desagregação acontece, não será porque ele encontra “solo fértil” para isso? As bases legais permitem, o mercado incentiva e o momento de vida dos jovens é de dúvidas e incertezas na hora de se definir por uma carreira. Será que não poderia se somar a isso o fato da apresentação dos projetos pedagógicos ser feita basicamente em percursos formativos construídos por disciplinas, que contribuiu para essa percepção do projeto pedagógico por partes, e não um todo? A própria designação usual de “grade curricular”

evidencia isso, pois muitos estudantes referem que “matam disciplinas” quase como a morte do presente, a sublimação da experiência que é fazer parte de uma universidade.

E é por essas observações que, em certo momento, foi possível estabelecer relações entre a cidade e a pressão do mercado para a sua exploração e o Ensino Superior, que passava a ser amplamente explorado por instituições mercantis, e iniciar pesquisas estruturadas do que estava acontecendo e do que poderíamos esperar disso tudo e perguntar: em que escala o fenômeno da desagregação nos atingia? Quais dimensões?

E uma pergunta ainda mais interessante: como será que os estudantes lidam com essa possibilidade de ir fazendo seu percurso formativo montando por partes? Que impacto isso pode ter na sua formação? Que imagem o estudante fazia da sua própria formação? Será que eles montavam essas partes pensando num todo coerente ou iam cursando para ter o diploma?

Um cenário possível para a experiência acadêmica

Quando os gestores públicos e os arquitetos e urbanistas modernistas, após muitas teorias e propostas para cidades industriais e seus automóveis e autopistas, puderam de fato se debruçar sobre o mapa da cidade para planejar seu crescimento com ordem, salubridade, flexibilidade, atendendo às classes mais necessitadas, democratizando o acesso à moradia e incorporando o ritmo de vida moderno, eles se depararam com um desafio simples, mas difícil de se contornar: a parcela mínima da cidade, o lote, que era privado em quase toda a totalidade da área urbana.

E por que isso era um problema? Porque o crescimento da cidade se dá pela densificação dos lotes até que atinjam a capacidade máxima planejada e “completem” o desenho da cidade. As cidades tradicionais cresciam com quarteirões fechados, pela repetição de um mesmo tipo arquitetônico em todos os lotes, que se densificavam em demasia e se tornavam muito insalubres, pois não permitiam a ventilação e iluminação natural, propagando doenças com muita facilidade.

Para resolver isso, os modernistas trouxeram as propostas de cidades com edifícios isolados, onde cada edifício seria um quarteirão, e assim, todas as habitações teriam ventilação e iluminação natural, resolvendo um dos principais vilões que a densificação trazia, permitindo às metrópoles crescerem com tecidos urbanos saudáveis. A estrutura da cidade seria completamente invertida, sendo os edifícios a figura, e o espaço aberto e as vias, o fundo.

Porém, na tentativa de aplicar essa nova “forma” a uma estrutura de quadras parceladas em lotes, acreditando que os empreendedores iriam comprar todos os lotes do quarteirão e construir um único prédio, ou estes seriam desapropriados para tal pelo poder público, o que não é razoável, o resultado foi o que se vê: se aplicou afastamentos e recuos para garantir a ventilação, caso o crescimento acontecesse lote por lote (que de fato aconteceu na grande maioria dos casos) e a cidade garantiu mais salubridade, objetivo principal, mas perdeu sua imagem, que era construída por quarteirões.

Na tentativa de aplicar o urbanismo moderno nas cidades brasileiras, os Planos Diretores acabaram também deixando de lado a estrutura da tipologia moderna. Assim, na tentativa de resolver o problema do parcelamento existente, porquanto não se poderia mais aplicar numa cidade privada, pós-liberal, o

conceito de solo público socialista, copiaram apenas a forma desta tipologia. Então, ao tomarem o lote como referência para a tipologia, e não o contrário, como acontecia até então, geraram o tecido urbano resultante, uma vez que este tecido gera a tipologia resultante do lote, e não mais do quarteirão. (Inda, 2003, p. 58).

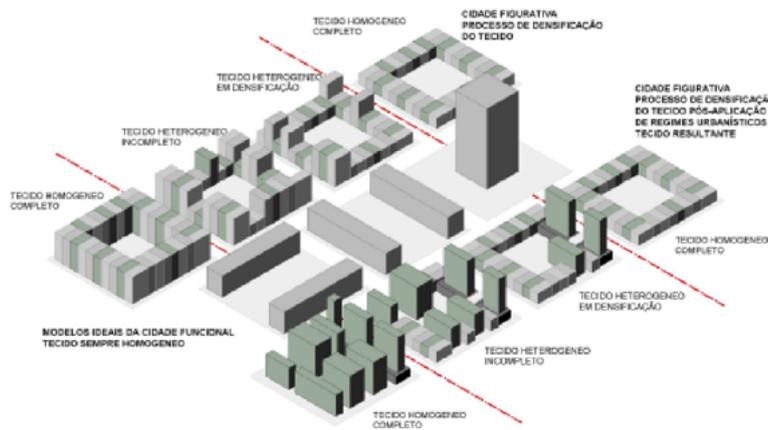
Do mesmo modo, quando gestores acadêmicos e professores se deparam para construir currículos que permitam a flexibilização, a autonomia, em processos pedagógicos inovadores e mais econômicos para democratizar o acesso ao Ensino Superior, se deparam com a disciplina, que, como os lotes nas cidades, são a parcela mínima do currículo acadêmico, e precisam montar o projeto pedagógico em cima dessa parcela, tentando construir uma “grade” integrando de modo coerente as disciplinas de formação geral, básicas e específicas, na expectativa que o estudante faça toda sua formação nesse currículo.

E, assim como os urbanistas modernos, que esperavam que a densificação dos lotes fosse ocorrer em todo quarteirão de uma vez só (Figura 1), substituindo os tipos arquitetônicos tradicionais por tipos modernos, garantindo a nova imagem da cidade, esses professores podem acreditar que os estudantes em quase sua totalidade vão ingressar no curso e fazer ele todo na sua IES (Figura 2), garantindo assim o cumprimento correto do projeto pedagógico, que mesmo feito por partes, constrói um todo coerente.

Mas dados apontam que, como na cidade, a expectativa pode não se confirmar e levar à falta de uma imagem da experiência acadêmica como um todo, uma vez que os estudantes podem ficar trocando de curso todo semestre e aproveitando as disciplinas pelas horas e conteúdos cursados, montando um currículo que é

uma soma de partes. E, mais curiosamente, assim como as cidades que só conseguiram manter alguns setores preservados, normalmente em bairros tradicionais ou em seu centro histórico, elevando o custo do solo e o elitizando, e assim, evitando a densificação excessiva, percebe-se que apenas as grandes e tradicionais instituições de ensino tem conseguido manter sua integridade por atrair os melhores estudantes, geralmente da elite da sociedade, que não abrem mão de estudar em universidades tradicionais, mesmo que a um custo muito alto, quando privadas, ou financiado pelo Estado, quando públicas.

Figura 1 – Impacto do planejamento no tecido urbano.



Na tentativa de adaptar o parcelamento existente (que crescia como no modelo à esquerda) à nova tipologia proposta (modelos no centro), optou-se por um modelo analítico (à direita), em que a forma vai resultar de operações matemáticas aplicadas ao lote, que é muito variado. Assim, o tecido será resultante dessas operações, e não um resultado, um todo, que desconfigura a imagem da cidade e prejudica a sua função de propiciar a vivência e as trocas sociais.

Fonte: In da, 2003, p. 184.

Assim, do mesmo modo que nossas cidades perderam sua imagem ao longo do século XX, ficando

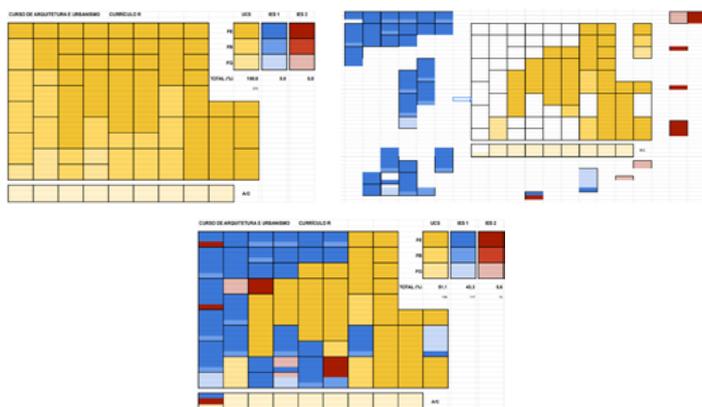
conservada sua forma adaptada ao mundo moderno em apenas alguns setores, o mesmo pode acontecer com o ensino no início deste século, com uma profusão de instituições de ensino, muitas vezes bem precarizadas, e os estudantes construindo seus currículos sem um sentido de todo, e a manutenção da tradição em alguns centros de excelência para estudantes cada vez mais elitizados.

Ao olhar as cidades a nossa volta, não há mais ordem, harmonia, sentido nas edificações e espaços abertos, todos são construídas apenas para atender estritamente a função de fazer a economia crescer, reflexo de uma sociedade que incorpora os valores de uma sociedade do consumo, em que, mesmo que venha acompanhada de uma democratização maior e respeito à individualidade, está no capital econômico o principal valor.

Ou seja, na cidade liberal, não importa a vivência, as trocas e sua imagem, mas o resultado prático e o lucro que se pode obter dela. Será que o que está acontecendo com o ensino pode estar levando a algo parecido?

Finalizando, podemos observar que a cidade já sofreu o impacto do liberalismo econômico desenfreado aliado a um avanço tecnológico muito rápido numa sociedade de consumo crescente, que assim como a desagregação do Ensino Superior, conseguiu juntar em defesa de um modelo de crescimento duas correntes ideologicamente antagônicas, pois o argumento de que a tecnologia poderia democratizar o acesso à moradia e melhorar as condições de vida das classes mais pobres sempre andou ao lado dos interesses das classes dominantes, que lucram construindo essas habitações.

Figura 2 – Impacto da desagregação nos percursos formativos.



O currículo quando construído pelos docentes (à esquerda) é concebido como um todo onde as disciplinas de formação geral (amarelo claro), básicas (amarelo médio) e específicas (amarelo escuro), mais as atividades complementares, montam um percurso planejado. O fatiamento dos conteúdos em disciplinas pelo processo analítico de construção de currículos preparou o terreno para que no momento que o mercado pode explorar o ensino, o fenômeno da desagregação iniciasse com grande força. Assim como nas cidades, onde a estrutura mínima é rompida, os estudantes também podem ir montando seu currículo com partes de outros (no centro), inclusive rompendo a célula mínima que é a disciplina, pois o aproveitamento é feito pelo número de horas e conteúdos cursados, uma vez que cada PPC pode, e deve, ter seu próprio modelo pedagógico de ensino, e isso varia em como se organiza os conteúdos e quantas horas se disponibiliza, fazendo que o currículo percorrido (à direita) possa ser bem variado, com disciplinas aproveitadas por partes de disciplinas de outras IES (em tons de azul e vermelho).

Fonte: O autor.

Esse modelo levou a desconstrução, em grande parte, de sua imagem, impactando diretamente na diminuição radical da qualidade de vida urbana pública, o todo, em troca de aumentar a qualidade dos lotes privados, as partes. Esse processo pode estar iniciando no Ensino Superior, impulsionado pelo fenômeno da desagregação, e, se se confirmar, pode diminuir o valor da experiência acadêmica, seus currículos e projetos pe-

dagógicos, o todo, valorizando as disciplinas, suas horas e conteúdo que podem ser aproveitados de IES para IES, que são as partes.

Na cidade, esse planejamento urbano veio para sanar graves problemas e resolveu, mas desconstruiu a imagem e muito da vivência urbana. Pode ser que, para dar autonomia e democratizar o acesso ao Ensino Superior, o fenômeno da desagregação faça algo similar, pois, em ambos os casos, o mercado anda junto e pode não ter o mesmo interesse. Se isso ainda não aconteceu com o ensino na mesma proporção e escala que com a cidade, ou se já estamos vivendo isso e impactando na experiência acadêmica dos nossos estudantes, é sobre isso que este trabalho que se propõe debruçar. E assim como na cidade, que é de todos, a educação também deve ser, e ambas deveriam estar livres das disputas políticas e ideológicas danosas ao seu objetivo (Charlot, 2006).

Se desejamos democracia – e não vamos simplificar democracia ao direito de votar – por esta ser até então o único regime que prevê a coexistência entre as diferenças, tanto a cidade como a educação devem ser democráticas e ensinar e construir espaços democráticos. E espaços e uma educação democrática deve começar no respeito ao outro e as diferenças e terminar na defesa da própria democracia. Assim, deve-se pautar por educação. Pura e simplesmente educação (Dewey, 1979).

Se deixarmos somente o Estado decidir, ela será autoritária. Se deixarmos o mercado reger, ela será apenas um produto. Devemos aprender e construir uma estrutura para a educação que não fique presa nem a um nem a outro. Não podemos nos iludir que governos, empresários e sindicatos irão abrir mão de seu poder, lucros ou influência por uma educação para todos.

Devemos construí-la no meio desse eterno embate político e econômico em andamento, pois não deverá dar trégua para que façamos a educação.

Na cidade, na ponta de tudo isso, tem um arquiteto que pode, dentro das regras estabelecidas, construir uma arquitetura e valorizar o meio urbano, ou apenas entregar mais um projeto. Na educação, no final de tudo, tem professores que podem construir melhores e mais adaptáveis projetos pedagógicos e lecionar aulas que, independentemente do que as políticas públicas e a pressão do mercado fazem, priorizem o respeito ao outro e a diferença, ajudem os estudantes a aprenderem de fato e construam a arquitetura de sua experiência acadêmica, ou apenas dar mais uma aula. A educação, por fim, é como a cidade, o espaço onde nos encontramos como seres humanos e como sociedade.

É de todos e para todos.

Referências

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v.1, n. 4, p. 263-276, dec. 2006.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWIIT, Tyler. Online learning could change academia – for good. **YouTube**, 2022. Disponível em: (65) Online learning could change academia – for good | Tyler Dewitt – YouTube. Acesso em 21/12/2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

GRAHAM, Charles R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *In*: BONK, CURTIS J.; GRAHAM, CHARLES R. (org). **Handbook of blended learning**: Global Perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing Editors, 2006. p. 3-21

INDA, Pedro Augusto Alves de. **O planejamento urbano e seu impacto na tipologia arquitetônica, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

JOHNSON, Steven. **A invenção do ar**: uma saga de ciência, fé, revolução e o nascimento dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: M. Fontes, 2.ed., 1999.

MAHFUZ, Edson da Cunha. **Ensaio sobre a Razão Compositiva**. Belo Horizonte: AP Cultural, 1995.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARVAI, Paulo Capel. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 646-654, out/dez. 2013.

MCCOWAN, Tristan. A desagregação do ensino superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

RANKING Universitário da Folha de São Paulo. **Folha de São Paulo, 2019**. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ROBERTSON, Susan L.; KOMLJENOVIC, Janja. Non-state actor, and the advance of frontier higher education markets in the global south. **Oxford Review of Education**, London, v. 42, n. 5, p. 594-611, set. 2016.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 202-214, jan/abr. 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Séc. XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção questões na nossa época, 120).

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIMMER, Roger D; DOMINICK, Joseph R. **La investigación científica de los medios de comunicación**: una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch, 1996.

Compromisso social das universidades comunitárias em tempos de mercantilização da educação⁴³

*Vialana Ester Salatino
Geraldo Antônio da Rosa*

Considerações iniciais

Ao escrever este capítulo com base na tese intitulada “Universidades Comunitárias e Compromisso Social em tempos de mercantilização da educação superior: ‘o dizer a sua palavra’ na percepção de investigadores da educação”, contextualizo a respeito do compromisso social das universidades comunitárias nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, no Brasil, e abordo a situação dessas universidades em tempos de mercantilização da educação. Dado o teor desta escrita, me permito utilizar o tempo verbal em primeira pessoa.

Destaco que as universidades comunitárias surgem com a participação da comunidade e a ela permanecem vinculadas, seu lugar de constituição como uma instituição nem pública, nem privada, ao mesmo tempo um pouco pública, e a particularidade de sua denominação as diferencia das demais e faz com que mantenham o compromisso social e a parceria com a comunidade. Elas não visam lucro, mas sua sustentabilidade se dá para a comunidade, para o entorno de sua localização, educan-

⁴³ Este capítulo tem origem na tese intitulada “Universidades Comunitárias e Compromisso Social em tempos de mercantilização da educação superior: ‘o dizer a sua palavra’ na percepção de investigadores da educação”, sob a orientação do prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

do e crescendo ao desenvolvimento local, tecnológico e relacionado ao mercado de trabalho.

Com base sólida no ensino, pesquisa e extensão, as universidades comunitárias estendem esse tripé ao retorno social, por meio de ações educativas, jurídicas, de saúde, cultural e outros, em devolução para a comunidade. Seu sentido de ser e existir vai além do educativo e acadêmico, e se volta ao humanitário, contribuindo de todas as formas possíveis para o compromisso social.

A consequência da mercantilização da Educação Superior está no estreitamento do tripé ensino, pesquisa e extensão, transformando faculdades em formadoras para o mercado de trabalho, tornando cursos mais breves, com currículos reduzidos ao máximo, docentes com formação mínima e uma formação voltada apenas para o trabalho, que passa longe de uma formação humana e emancipatória.

A realidade das universidades comunitárias em tempos de mercantilização passa por enfrentamentos de sustentabilidade em relação à competitividade com as instituições privadas e em desigualdade com as públicas. Olhar para essas especificidades é essencial em vista de uma Educação Superior de qualidade e que vise à autonomia e libertação dos sujeitos de formação superior no país nas universidades comunitárias. Atentando também para a manutenção da condição do compromisso social dessa universidade, um retorno efetivo e importante para a comunidade.

Entretanto, o compromisso social na essência das universidades comunitárias é afetado pela mercantilização da Educação Superior, pois esse capitalismo voltado à educação afeta a sustentabilidade das universidades comunitárias de acordo com o que ocorre nas demais

públicas e privadas, uma vez que o estudante das comunitárias paga por sua formação, e então, é gerada a competição entre as universidades, que necessitam de alunos para manterem sua estrutura e para poderem investir e reinvestir, manter seus funcionários e docentes, assim como para o cumprimento do seu papel com a comunidade.

O compromisso social nas universidades comunitárias é uma finalidade e também sua origem, conforme abordo a seguir.

Compromisso social das universidades comunitárias

A origem da palavra universidade abarca o compromisso social e o fato de estar constituída como comunitária faz com que esse compromisso seja redobrado. Mas como exercer o compromisso social quando a mercantilização da Educação Superior se impõe na realidade das universidades tanto no Brasil como no mundo, causando necessidade de esforços no sentido do compromisso que está subentendido com a comunidade?

Para Pegoraro (2013), esse desafio se estabelece conforme as nuances do terceiro setor na Educação Superior brasileira, o que nesta pesquisa nomeamos como mercantilização da educação. O autor também destaca que a universidade foi incumbida de resolver problemas mundiais na contemporaneidade, de onde advém o seu compromisso social.

Em termos de compromisso social é imprescindível que se perceba quais os imperativos da sociedade atual. As mudanças constantes no mundo fazem com que as necessidades sociais sejam a cada momento redefinidas.

Pegoraro (2013, p. 285) aponta diversos fatores que devem ser considerados nesse sentido na atualidade:

[...] mercados globais, acumulação flexível, políticas transnacionais de importação e exportação, velocidade da informação e comunicação, tecnologia, hiperacumulação do capital; e, em contrapartida fome e miséria, desemprego, falta de moradia, analfabetismo, exploração de trabalho infantil, prostituição como condição de sobrevivência, consumo de drogas. Todas essas realidades demarcam este momento e esta sociedade e são mais contundentes nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, como é o caso dos países latino-americanos.

Com base no contexto em que a universidade se encontra, em especial as comunitárias, pode-se compreender o funcionamento percebido nas intervenções universitárias tanto no ensino como na pesquisa e extensão. Conforme Pegoraro (2013, p. 288), “Para exercer a verdadeira responsabilidade social, a universidade, muitas vezes, necessita assumir posicionamentos críticos, opondo-se ao modelo socioeconômico estabelecido, especialmente quando este não atende às reais necessidades da sociedade”. Esse também é um compromisso social das universidades, com vistas ao enfrentamento das demandas que recaem na sociedade e comunidade.

Sobre estar comprometida com a sociedade, a universidade, ao formar pessoas, torna-os titulados, o que Pegoraro (2013) considera um grau público concedido pela universidade em consignação com o Estado. Tal responsabilidade reflete na sociedade e, portanto, a universidade compreende “[...] um bem que não pode ser propriedade privada de instituições e tampouco de indivíduos. Trabalha com conhecimentos e/ou competências que só encontram seu sentido se disponibilizados para a sociedade” (Pegoraro, 2013, p. 289-290). Percebo esse ponto como o bem/produto subentendido na educação

que a mercantilização da Educação Superior impõe, que equivale ao risco do sucateamento dos conhecimentos e competências comercializadas com sucesso e, por vezes, negligenciadas em desenvolvimento dos formandos que podem vir a receber o título/bem sem de fato estarem em condições de o serem/exercerem. Sendo que ao compromisso social universitário está implicada a responsabilidade da qualidade da educação que fornece/oferece/vende à comunidade acadêmica.

Na lógica mercantil, a universidade oferece cursos, currículos e competências do lugar onde se encontra e estes “[...] estão profundamente afetados por essa lógica progressista que incorpora visões de curto prazo e não se dá conta das ameaças que pairam no futuro do homem e da natureza” (Pegoraro, 2013, p. 290). O que reflete na sociedade mesmo que a maioria das pessoas não percebam esse movimento e mudança. E, nesse sentido, Pegoraro (2013, p. 290-291) acresce que: “[...] a universidade se torna cega e surda aos anseios da comunidade em que está inserida”, servindo de alerta para uma sociedade também cega e surda frente às problemáticas sociais, dentre as quais se perde nem tão lentamente o compromisso ético social das universidades comunitárias.

Ao papel da universidade, Pegoraro (2013, p. 292) comenta: “um projeto de inclusão social, visando o desenvolvimento da sociedade à abolição de iniquidades que suprimem a igualdade de condições, de exercício da cidadania”. Perpassando o subjetivo compromisso social da universidade, destaco a importância e a responsabilidade desse compromisso, que necessita ser visto pelos seus atores com seriedade. “Essa relação universidade-sociedade exige o envolvimento da universidade como um todo, repensando através de política institucional de

ensino, pesquisa e extensão, o seu verdadeiro sentido social” (Pegoraro, 2013, p. 293). Assim como também pensar em novos projetos, em inovação educacional e em ser motivadora da resistência necessária para que seu objetivo maior não se perda, afinal “uma universidade pode ser um polo mobilizador e aglutinador das forças e dos movimentos por uma sociedade mais equilibrada e justa” (Pegoraro, 2013, p. 295).

E uma sociedade equilibrada requer educação emancipatória, se não na Educação Básica, ao menos na Educação Superior (ES). Para isso, a universidade passa por reforma. Isso ocorre da universidade pública à privada e, de acordo com Pegoraro (2013), em relação ao terceiro setor na Educação Superior brasileira, destaca quatro importâncias na elaboração de projetos voltados para a universidade: a primeira tem foco na gestão da universidade; a segunda impõe necessidade de inovação e excelência acadêmica; a terceira destaca a natureza identitária com um vínculo na sociedade; e a quarta enfatiza a relevância da universidade para o contexto regional e nacional.

Todos muito pertinentes na percepção que o estudo apresenta sobre a realidade das universidades nestes tempos de mercantilização da Educação Superior e em relação ao compromisso social. A seguir conclui tal ideia, com políticas sérias e bem estruturadas institucionalmente, é possível que a universidade retome seu papel social e seja construtora de futuros. Dessa forma, poderíamos dizer que os momentos de crise da universidade podem ser geradores de espaços de criatividade, permitindo pensar não apenas circunstâncias especiais, mas o desenvolvimento de projetos sustentáveis por meio de parcerias com os segmentos públicos e priva-

dos, doações voluntárias etc., que criam condições para o exercício da cidadania.

No Rio Grande do Sul, o cenário das Universidades Comunitárias se estabelece com a participação das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) e elas fazem parte do COMUNG, que significa Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas e, que, hoje, representa o maior sistema de ES no Rio Grande do Sul. Esse é constituído de Instituições de Ensino Superior (IES), na maioria universidades, que colaboram entre si com a intenção de fortalecer as instituições de ensino e prover a comunidade com a qual tem vínculo expressivo. Já em Santa Catarina, essa representatividade das instituições de ensino comunitárias fica por conta da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

O fato de serem regidas por uma fundação e se associarem como no caso do COMUNG e ACAPE, demonstra o caráter e a especificidade desse tipo de IES e, dessa forma, penso o contexto das ICESs em meio às influências da mercantilização da educação. Stecanela e Piccoli (2020), ao se referirem à Lei nº 12.881/2013 e às características das ICESs, destacam que “essas instituições possuem algumas características que favorecem uma relação muito próxima da comunidade onde estão inseridas” (Stecanela; Piccoli, 2020, p. 277). Essas autoras visam a isso como um diferencial ante outras IESs no contexto mercantil.

Apresenta-se um conceito de universidades comunitárias conforme entendimento de Vannucchi (2011, p. 37): “É uma universidade sem fins lucrativos, pertencente a uma comunidade é dirigida por representantes dessa comunidade, comprometidos com o desenvolvi-

mento dela”. Destaca-se, no entanto, a importância da comunidade real, e não só no contrato social das ICESs.

Devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) estabelecer as características das IESs privadas, e a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), com base nela, abranger em seu estatuto a participação de representantes da comunidade, em sua constituição jurídica não existem exigências específicas sobre o termo comunitária. É isso que Vannucchi (2011, p. 29) destaca: “Não enfocam traços característicos e essenciais de uma comunidade, como a posse em comum, a colegialidade participativa, o pertencimento, o vínculo orgânico, a coesão interna”. Logo esse significado foi criado pelo conjunto das ICESs, que, desde o início colaboram entre si, as gaúchas por meio do COMUNG, e as catarinenses, por meio da ACAFE, sendo que em todo o país existem outras associações, conforme a região.

Acentuo, com base em Schmidt (2018), que, historicamente, no Rio Grande do Sul, devido à colonização europeia, existia uma cultura de associação, que ainda é percebida no século XXI. De acordo com Schmidt (2018, p. 38), “na ausência de serviços públicos prestados pelo Estado, desenvolveu-se um considerável leque de iniciativas comunitárias, que estão no núcleo do expressivo estoque de capital social gerado historicamente nessas regiões”. Muitas vezes pelo esforço da comunidade, política e religião, em parceria e colaboração.

Para seguir com esta escrita, vamos refletir e abordar sobre as instituições comunitárias no cenário da mercantilização da Educação Superior, até que ponto é possível manter o compromisso social com as práticas mercantis, instituídas legalmente em nosso país e ainda

em competição indireta com as instituições de Ensino Superior públicas e as privadas.

Mercantilização da Educação Superior

O termo mercantilização da Educação Superior vem sendo utilizado para definir o cotidiano da educação com foco no mercado de trabalho e na sustentabilidade de instituições privadas que a assumiram, uma tendência mundial e, por que não mencionar, uma realidade no Brasil. Existem sinônimos de Mercantilização da Educação, tais como: Capitalismo Educativo, Mercadorização da Educação, Privado/Mercantilização da Educação Superior, Educação Mercantilizada, Empresarialização da Universidade, Homogeneização da Educação Superior.

Afinal o investimento em educação pública é bastante reduzido ao se praticar a privatização das instituições de Educação Superior, sendo que, “na expansão da educação superior pública federal, reduzem-se os recursos a ela destinados de 0,91% para 0,54% do PIB de 1995 a 2003” (Sguissardi, 2015, p. 874), o que se torna um lucrativo negócio para o Estado brasileiro no sentido exclusivamente financeiro. Afinal, atualmente, o Brasil investe pouco em educação, e apesar de investir em educação 5,7% do PIB, um percentual maior do que a média dos países desenvolvidos, o Brasil gasta, em comparação, pouco por aluno. Os US\$ 4.450 anuais aplicados por estudante na rede pública são 54% menor do que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 36 nações, em sua maioria desenvolvidas (Brasil, 2020).

Tais dados se referem à educação em geral, a investimento com pessoal, à estrutura e a tudo que tange aos custos e investimentos em educação pública no Brasil.

Apresento esse dado para atualizar a citação anterior de Sguissardi (2015) e enfatizar que, se a demanda financeira da educação for repassada às IESs privadas, isso reduzirá a responsabilidade financeira do país com a educação. Com base na reforma viabilizada após a LDB de 1996, foi possível perceber que “a redução do gasto público passou a ser meta prioritária, especialmente na área da educação superior” (Trevisol; Trevisol; Viecelli, 2009, p. 227).

Mas, afinal, qual será o preço a se pagar por isso? Qual é a qualidade da educação que vem sendo flexibilizada a cada dia, em termos de responsabilidades, por novas legislações que facilitam a vida das instituições educacionais, mas que não garantem uma educação para a autonomia, ou um compromisso social, e que apresenta avaliações fracas acerca da qualidade dos cursos ofertados, por meio de atribuições da CAPES e do ENADE?

Imprescindível é refletir sobre a essência das universidades, para além da educação, pesquisa e extensão, posto que ainda existem outras missões: “É muito mais ampla do que o objeto econômico, abrange notadamente as dimensões sociais, culturais e ambientais que, em muitos momentos, conflitam com a lógica do mercado” (Bertolin; Dalmolin, 2014, p. 141), isso tudo por uma finalidade maior e até mesmo mundial.

De acordo com Sguissardi (2015, p. 869), “a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ [...] em serviço comercial ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora”. É o que professores e instituições de ensino vêm vivendo, alguns negando essa mudança, outros temerosos com ela, e tantos outros aplicando a prática de mercado visando à sobrevivência.

Isso também é o que nos divide como profissionais da Educação Superior e que nos enfraquece como categoria profissional.

Em sua visão sobre a universidade e a educação mercantilizada, Chauí (2018, p. 253) refere que “a universidade como grande empresa, ou seja, a educação é um investimento, um capital social, que deve gerar lucro social e tem um mercado como finalidade”. Dessa forma, ocorrem as interferências na Educação Superior, para garantir a lucratividade das instituições de Ensino Superior.

No art. 16 da LDB, encontra-se a legalidade na manutenção da educação mantida pela iniciativa privada (Brasil, 1996). Essa demanda coloca em risco a ideologia da Educação Superior vista como formadora de seres humanos com criticidade, pensamento autônomo, emancipados, e isso ainda não garante a qualidade do que se ensina, sem pensar muito em quem aprende, e, conseqüentemente, desvalorizando quem ensina e o compromisso social da universidade, em especial da universidade comunitária.

Chamo a atenção que essa é uma realidade e que, entre Instituições de Educação Superior privadas com fins lucrativos, ao final de 2017, o número dos docentes demitidos somava dezenas de milhares, tendo se destacado o caso, bastante divulgado na grande mídia, da demissão, numa única vez, de 1.200 docentes pela Universidade Estácio de Sá, com sede no Rio de Janeiro, a segunda maior empresa do setor, com cerca de 500 mil matrículas (Sguissardi, 2018, p. 29).

A citação de Sguissardi (2018) supracitada mostra a desvalorização do trabalho docente em vista da educação-produto, cujo valor maior é o lucro e não uma

educação para a autonomia. Devido ao foco na lucratividade, o trabalho docente passa a ser visto como custo, e a educação, como o produto a ser comercializado. Nessa mercantilização, currículo de professor com especialização passa a ser a maioria nas IESs, pois a hora-aula é mais barata, e, assim, muitos são demitidos para dar lugar a mão de obra menos especializada, não importando tanto o currículo desses docentes. A Educação Superior expande com as IES e, por sua vez, a universidade fica estabilizada, com isso, “na modalidade de IES que exige menos investimento em infraestrutura, qualificação docente e pesquisa” (Trevisol; Trevisol; Viecelli, 2009, p. 233). A qualidade docente cai e, com ela, a Educação Superior também perde.

O fato é que esse docente não é um pesquisador e nem é requerido que o seja. Em termos de educação, ela se volta ao mercado de trabalho, ao menos na maioria dos cursos, sem interesse no desenvolvimento de criticidade no educando ou de desenvolvimento humano, pois o foco é produzir cursos vendáveis e lucrativos, que atendam ao mínimo necessário para o trabalho. É curioso que “Em 2004, por exemplo, seis cursos novos de graduação foram criados por dia (2.191 cursos novos, sendo 622 nas IES públicas e 1.569 nas privadas)” (Trevisol; Trevisol; Viecelli, 2009, p. 231 apud Brasil, 2006, p. 35), o que enfatiza o foco mercantil da Educação Superior já naquele ano bem como favorece a desvalorização docente com o mesmo foco.

Todavia, “a liberdade acadêmica, por conseguinte, é vista como obstáculo à empresarialização da universidade. O poder tende a deslocar-se dos docentes para os administradores treinados a promover parcerias com os agentes privados” (Trevisol; Trevisol; Viecelli, 2009, p. 227). Logo o docente sai de cena, a Educação Superior é

vista como produto e a universidade torna-se um mercado competitivo.

Percebo a mercantilização da educação e do trabalho docente nesse contexto em que parte da obrigatoriedade da ES foi repassada ao mercado, que, com vistas ao lucro, a fim de se manter como empresa, rapidamente se voltou à profissionalização, no intuito de atender às demandas privadas, o que se estabeleceu a partir do marco regulatório inaugurado pela Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973/2004 (Brasil, 2004) e pela Lei da Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079/2004 (Brasil, 2004).

Essas leis permitiram que a ES no País obtivesse um caráter de produto a ser comercializado, ainda mais forte que a LDB de 1996, que também possibilitou maior acesso à ES com foco no mundo do trabalho, sem dúvida, mas o que se questiona é a liberdade que tolhe a qualidade e leva a educação a ter o caráter de mero produto a ser comprado nas prateleiras virtuais das universidades.

Com a privatização da ES, a nação perdeu o direito à gratuidade dessa educação, que deixa de ser pública – inclusive nas comunitárias passou a existir custo para os estudantes. “Resta ainda a contra-argumentação de muitos que, enérgica e reiteradamente, apontam ao ensino gratuito, que caracteriza e marca tantos pontos para a universidade pública e que não acontece nas comunitárias” (Vannucchi, 2011, p. 32-33). Com isso também é reduzido o poder de comprometimento social da universidade comunitária, que também se volta ao quesito sobrevivência no mercado.

Outro fator a se destacar é a reformulação das universidades pelo MEC, sobre a qual Chauí (2018, p. 256)

afirma que “com certeza, [é] uma grande perda, que corrobora o empobrecimento cultural e social do país, a transformação das universidades em fundações e, como corolário disso, a instituição do ensino superior pago”. Isso também acaba incentivando a mercantilização da educação, praticamente transformando-a em um produto a ser comprado, financiado, parcelado em um mercado rentável.

A Educação Superior no contexto mercantil não é a mesma educação de antes. Há cerca de 20 anos, a educação vem se tornando um produto comercializado em nosso país e no mundo. Mas no Brasil a preocupação está se tornando necessária, uma vez que a forma como a mercantilização vem priorizando as instituições privadas de Ensino Superior faz com que o olhar sobre a educação seja irresponsável, pois importa mesmo é a lucratividade que propicia aos principais grupos educativos mundiais, e pouco a educação em si.

Estrutura voltada apenas para o mercado, currículo reduzido, professores pouco qualificados, ensino técnico, desvinculado da pesquisa e da extensão, expansão de uma EAD (Educação à Distância) sem qualidade, têm sido as características da Educação Superior submetida à mercantilização.

O neoliberalismo e a desoneração do governo com as universidades federais que se dá pela privatização da Educação Superior estão acompanhados do desinteresse em investimento em pesquisas que não sejam tecnológicas e a falta de uma população emancipada ao ponto de perceber o que está acontecendo. E ainda professores calados por medo de perderem seus postos de trabalho e estudantes com pouca criticidade fazem o pior cenário da Educação Superior se tornar uma realidade.

O neoliberalismo possibilitou à educação ser transformada em produto em especial na Educação Superior. A mercantilização da educação modifica também a condição das universidades comunitárias em relação ao compromisso social, uma vez que modifica o cenário da Educação Superior no Brasil e no mundo, possibilitando o lucro sobre a educação, sobre o capital intelectual e o torna tecnicista à medida que se volta para o mercado de trabalho deixando de lado o desenvolvimento humano. “Em outras palavras, a educação fornece o conhecimento de que se precisa para ser bem-sucedido na competição de produtos e de pessoas” (Spring, 2018, p. 167).

Tal sistema neoliberal acaba por incentivar, além do individualismo, a competitividade, visa o foco no trabalho, o empreendedorismo, a competitividade empresarial e, com isso, busca educar com vistas ao mercado. “Posto de maneira simples, o ensino baseado em habilidades educa peças da engrenagem a enquadrarem-se no maquinário corporativo de modo a garantir os lucros crescentes” (Spring, 2018, p. 133). O que é um tanto sem sentido para os trabalhadores que acabam por adoecer nessa corrida produtiva, um adoecimento do ser, do emocional, do psiquismo.

De acordo com Dejours (2015, p. 125), “a erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento condicionado favorável a produção. O sofrimento mental aparece como um intermediário necessário à submissão do corpo”. Aos poucos, os trabalhadores vão sendo moldados a produzir sem questionar.

Com a mudança do conceito de trabalho, que deixou de ser uma prestação de serviço para se tornar um empreendedorismo, surgem também as necessidades de competências voltadas ao mercado de trabalho e a

educação é cobrada a dar conta dessas competências e habilidades. “O currículo baseado em habilidades pode resultar em trabalhadores conformados, que não questionam as ordens internas das empresas e que não agem de modo a defender os próprios direitos econômicos” (Spring, 2018, p. 133). O que pode ser muito bom para as empresas, mas, e para o trabalhador?

Destaco que a visão geral que a sociedade tem acerca das universidades é que não preparam para o mercado de trabalho especificamente, o que se confirma na seguinte citação de McCowan (2018, p. 465): “Retratadas como sendo fora de contato, arcaicas, burocráticas e despreocupadas com as necessidades da sociedade, as universidades são comumente criticadas pelo seu desempenho na prática [...]”. Isso no que se refere à específica formação para o trabalho, pois uma grande parcela da sociedade não entende que a educação não é apenas formação, e, infelizmente, a ignorância faz com que não compreendam por que há a necessidade de uma formação humana voltada à autonomia. Esse também é o motivo pelo qual não se incomodam com a mercantilização da educação.

McCowan (2018, p. 465) destaca que uma tendência internacional que advém da mercantilização é a desagregação, ou *unbundling*, termo original em inglês, sendo que “este processo envolve a separação da instituição em seus papéis constituintes e atividades diferentes, e o corte de funções, percebidas como supérfluas, permite ao cliente comprar apenas os elementos desejados”. Ou seja, cada estudante escolhe o que quer estudar, compra separadamente cada disciplina conforme entende ser necessário para si, assim como deixam de existir os currículos e cursos, e as instituições de ensino, também

nessa prática, se tornam certificadoras, não mais criadoras de cursos e formadoras.

Compreender a mercantilização da Educação Superior, o que flexibilizou sua expansão, a tendência à desagregação e ainda o papel do neoliberalismo nessa situação em que nos encontramos atualmente é fundamental para combater suas consequências devastadoras e manter o compromisso social das universidades comunitárias.

Mas a Educação Superior passou a ser um imperativo do mercado e um infeliz mercado, que colocou a educação em uma prateleira tal qual um produto, que também pode ser vendido à distância, basta escolher a preferência. E “ao investir financeiramente na própria formação, o sujeito se concebe necessariamente como uma empresa que deve prospectar novos mercados e optar pelas possibilidades mais lucrativas e seguras” (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 264). Quem não está fazendo isso, está precarizando seu próprio futuro.

Há cerca de 20 anos, o país experimenta o veneno da mercantilização da Educação Superior: “Políticas construídas pela redefinição da função da formação universitária a partir da ideia de habilidades e competências e pelo incentivo fiscal dado às instituições privadas” (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 264). Dessa maneira, favorecem os quatro grupos hegemônicos internacionais que dominam a Educação Superior no Brasil e que se preocupam em oferecer o básico e o que é técnico, com o intuito de garantir a lucratividade própria.

O investimento americano na educação brasileira justifica um olhar para o pensamento americano sobre o capital intelectual e a Educação Superior. Conforme o economista do Instituto de Tecnologia de Massachusetts

(MIT), “diplomados ganharam em média 98% a mais por hora no ano de 2013, em relação aos que não tem diploma” (Spring, 2018, p. 56). Demonstrando esse indicador, o MIT consegue incentivar ainda mais a população a estudar e esses dados vem para o Brasil, trazendo o mesmo efeito sobre as pessoas no mercado de trabalho. Spring (2018, p. 56) diz ainda que: “isso representa um aumento de 89% desde cinco anos antes, de 85% de uma década atrás e de 64% desde o início dos anos 1980”. Diante de tais indicadores, qualquer ser humano minimamente inteligente vai buscar um diploma.

E esse é um movimento neoliberal que ocorre em toda a educação, outros dados do mesmo autor demonstram que estudar com foco para o trabalho traz resultados financeiros, demonstram em cálculos do retorno do investimento mesmo. E entendem que essa realidade é uma possibilidade através da “[...] modelagem da universidade, da pré-escola e dos ensinos básico, fundamental e médio para o ensino de habilidades voltadas ao mercado” (Spring, 2018, p. 56).

Mesmo assim é preciso questionar se “será a economia da educação a morte das ciências humanas, ou serão estes cursos forçados a ensinar habilidades mercadológicas? P. Victor e Ferral Jr. Presidente emérito do Belloit College” (Spring, 2018, p. 55). Afinal, a tendência nesse modelo é uma educação robotizada e voltada ao tecnicismo.

Sobre o neoliberalismo e sua influência na mercantilização da Educação Superior, alguns detalhes precisam ser entendidos. Quando menciono a Educação Superior e mercantilização, demonstro a evidência de vínculos da mercantilização como uma consequência do neoliberalismo, que evolui com a flexibilização de leis e/ou decretos e regulamentos, que facilitam a mer-

cantilização via políticas criadas a seu favor. Também mencionei anteriormente a tendência de uma desagregação da Educação Superior a nível mundial, todas essas situações são o resultado da adoção do neoliberalismo em nosso país e no mundo.

O domínio neoliberal deixou sequelas irreversíveis na Educação Superior e caminha a passos nem tão lentos para a Educação Básica. Em uma cultura de competitividade, individualismo e empreendedorismo, as pessoas buscam cada vez mais um diploma, então o mercado da Educação Superior se tornou atraente e lucrativo para investidores, inclusive internacionais, e uma desoneração para o país.

Contudo, “O fato fundamental é que o neoliberalismo se tornou hoje a racionalidade dominante, não deixando da democracia liberal nada além de um envelope vazio” (Dardot; Laval, 2016, p. 384), que deverá ser preenchido em grande parte por meio da Educação Superior, que se tornou lucrativa, e pelo fato da Educação Superior ser o principal veículo de formação para o empreendedorismo e a competitividade acirrada, ainda pelo desenvolvimento de tecnologia que favoreça ao capital. Sendo que a desagregação da educação poderá permitir, nestes tempos, que as pessoas busquem apenas o conhecimento estritamente necessário. Mas, na concepção de Laval, a escola não é uma empresa – nome inclusive de um de seus livros.

Ao destaque de que “o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos 20 anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa [...] faz do país um caso único no mundo” (Laval, 2019b, p. 13). E bem demonstra o descaso com a Educação Superior no país por parte dos governantes nos últimos 20 anos e, ainda, a ignorância da população em geral,

uma vez que muitos ainda nem perceberam o que está acontecendo. Professores se calam por medo de perder seu emprego, mas também sua profissão e uma vida de estudos para ser um professor universitário.

E as instituições de ensino que não são privadas, como no caso das comunitárias, se esforçam para conseguir se manter e entram na competição com as privadas. Já as federais vão se mantendo, embora bastante sucateadas e forçadas a buscar por iniciativas privadas em parcerias que também as mantenham.

Com o neoliberalismo, a lógica da superação de si mesmo no trabalho, também é a lógica de custear seus estudos a altos valores. Se, nas universidades fora do Brasil, a Educação Superior não é gratuita, ao menos ela é acessível. Não é o que ocorre aqui, e o direito à educação cai por terra, cedendo aos interesses do capital neoliberal.

Tal situação de mercadoria educativa no Brasil foi aceita sem contestação devido à falta de percepção e educação da sociedade em geral. Com “a lógica da propriedade, que continuou a crescer com o capitalismo cada vez mais predatório, procurando explorar todas as possíveis fontes de lucro, particularmente no campo do conhecimento” (Laval, 2018), a mercantilização da Educação Superior é um fato a ser suportado, uma vez que não é combatido, pela passividade do público acadêmico e da sociedade.

Ao ouvir em entrevista investigadores especialistas na questão da Educação Superior nas universidades comunitárias e sobre a mercantilização da Educação Superior no Brasil, foi possível chegar a algumas conclusões na análise do discurso e à construção de um

metatexto da tese, conforme apresento nas considerações a seguir.

Considerações finais

Ao final do texto da tese, algumas diretrizes/horizontes foram delineadas em benefício do compromisso social das universidades comunitárias ser mantido. Com isso, destaco alguns pontos fundamentais, em especial ao que se refere a esse capítulo.

De acordo com os dados de pesquisa, as reflexões e as evidências possíveis com este estudo, se destaca para este capítulo a importância de que o compromisso social seja cumprido acima de tudo. Ele é a máxima expressão de ser de um sistema comunitário de educação e, de maneira alguma, pode ser deixado no esquecimento em função das demandas mercantis. Não existe como tirar do cerne das universidades comunitárias o compromisso social a elas atribuído. Todas as ações nesse modelo de universidade devem priorizar o compromisso social. E, fazendo parte desse respeito ao compromisso social, destaco o que sabemos, a importância de se manter uma excelência socialmente referenciada no ensino, pesquisa e extensão, que não deixam de ser uma forma de compromisso social, oferecer ensino de excelência pensando no social, na vida, na emancipação, e insistir na pesquisa, seja por manter programas de pós-graduação como devolver resultados em pesquisas que auxiliem não apenas os interesses do capital, das tecnologias que geram capital, mas também pesquisas relacionadas às humanidades, que ensinem sobre aprendizagem, Filosofia, Psicologia e tantas outras necessidades sociais. Uma esperança que brota de uma educação emancipatória que valorize não apenas um diploma, mas o ser.

Destaco ainda que existe a necessidade de se desenvolver consciência e metodologia comunitária. A maioria dos alunos e alguns professores e funcionários das universidades comunitárias não entendem o que é ser uma comunitária, menos ainda a comunidade em geral. Por isso, estabelecer uma metodologia comunitária voltada ao desenvolvimento de uma consciência, um espírito comunitário, é essencial em termos de compreensão e valorização do que representa fazer parte de uma instituição desse tipo ou lutar pela sobrevivência das universidades comunitárias. Cabe a gestão das ICESs desenvolver uma metodologia de conscientização comunitária envolvendo sua comunidade interna, o que se expande para a comunidade externa, mas a consciência da comunidade em geral pode ser também pensada por uma metodologia em que, a cada ação social, a consciência da comunidade é expandida estratégica e intencionalmente.

Apono que um dos horizontes/diretrizes para manter o caráter do compromisso social nas universidades comunitárias é o de reduzir custos para as ICESs e para os alunos, Refiro-me a buscar e lutar por esses programas governamentais e o repasse de verbas que possibilitem a sobrevivência das universidades ou instituições de ensino comunitárias a serviço dos estudantes, podendo ainda estrategicamente fazer com que sigam ofertando excelência e repassando um valor mais acessível aos estudantes em geral, visando o papel social das comunitárias. Outro meio de baratear a mensalidade seria criar alguns cursos muito especiais, com mensalidades elevadas para quem pode pagar, que pode ser revertido para outros, ofertando bolsas para alunos que não tem a mesma condição. Quem pode ajuda quem não pode e já aprende com isso sobre o espírito

comunitário, sobre a realização de ações sociais, para a comunidade.

São imprescindíveis ações que visem o protagonismo de toda comunidade universitária, que poderia estar mais envolvida com as diversas questões das universidades comunitárias, afinal faz parte dela. Talvez daí poderia surgir mais apoio e até mesmo soluções para o enfrentamento da crise mercantil vivida pelas comunitárias na atualidade.

Outro fator é não ceder ao mercado, não tem como ser uma universidade comunitária que pratica o compromisso social se ela ceder à mercantilização da educação. Se desejar aplicar todas as práticas das universidades privado/mercantis, visando uma competitividade que é desleal e para a qual as comunitárias sempre vão perder. Essa não é a alternativa válida para o enfrentamento da crise, e sim exigir dos governos incentivos e políticas sociais que viabilizem a sobrevivência das comunitárias. Não necessariamente se tornarem públicas por completo, até porque seu patrimônio é da comunidade, mas seguir fazendo o que já fazem, buscando novas possibilidades, mas também recebendo auxílio, afinal, fazem um papel que seria do governo, uma vez que praticam o compromisso social.

Muito trabalho existe pela frente no sentido de seguir os horizontes/diretrizes aqui elencados para manter o compromisso social nas universidades comunitárias, buscando um caminho mais seguro, suas possibilidades e impossibilidades. Embora seja desafiador colocar em prática, são batalhas a serem vencidas em paralelo umas das outras, para, ao final, se vencer a guerra contra uma educação mercantil, afinal, Educação Superior não pode ser um produto em um país de seriedade, o que ainda não somos, e somente por meio

de uma educação para a vida, para a autonomia, uma educação libertadora da dominação do neoliberalismo, do puro interesse do capital em detrimento do humano, poderemos vir a ser uma nação de superação na educação e, por meio da educação, nas demais esferas da vida em sociedade, em comunidade.

Enfatizo como o maior compromisso social das universidades comunitárias a educação emancipatória, esperança pura de um país menos desigual, menos polarizado, mais pacífico e harmonioso, onde professores voltem a ter uma autoestima profissional elevada, sejam valorizados e ao menos respeitados. Que as universidades comunitárias possam ser locais de conhecimento e não de mercado, inclusive para o mercado de trabalho. Que tenhamos cursos empolgantes que despertem o desejo pelo saber e não apenas a necessidade de comprar um diploma e o quanto antes. Que as aulas sejam momentos prazerosos do conhecer, descobrir, criar, emancipar e de fazer amigos que podem ser para a vida toda ou não. Que os vínculos sejam gostosos, entre colegas, entre professores, entre comunidade acadêmica. Que gestores façam seu trabalho com o apoio da comunidade e para a comunidade, com mais leveza e mais segurança. Que estudantes gostem de estar em aula, de aprender, de conviver, de fazer acontecer, de forma autônoma, sabendo o que desejam e o que estão fazendo para suas vidas, profissões e para a comunidade ou em comunidade.

Os esforços são conjuntos e não existe uma só fórmula que seja mágica. Mas a tentativa de acertar com ações envolvendo a comunidade acadêmica e comunidade em geral são válidas e necessárias. A busca pelo apoio político e de políticas públicas que estejam a favor de uma Educação Superior comunitária de qualidade

e vinculada às necessidades da comunidade, inclusive para o desenvolvimento de conhecimento e das competências voltadas ao trabalho, precisam ser percebidas e proporcionadas no sentido de atender a demanda social, no entanto, sem perder o foco em uma educação com valores humanitários e emancipatórios que contribuam também com um futuro melhor para todos.

Referências

- BRASIL. Quanto e como é o gasto do Brasil com educação. **FUNDACRED**, 2020. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br/site/2019/04/16/quanto-e-como-e-o-gasto-do-brasil-com-educacao/>. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.
- BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe Sobre Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 03 dez 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 31 dez. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. **Educação Superior Brasileira 1997-2004**. Santa Catarina. Brasília, DF: INEP, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay; Lúcia Leal Ferreira. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LAVAL, Chistian. Democratas de todo o mundo estão avisados: Bolsonaro é um fascista. **Carta Capital**, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/democratas-de-todo-o-mundo-estao-avisados-bolsonaro-e-um-fascista/>. Acesso em: 01 out. 2022.

McCOWAN, Tristan. A desagregação do ensino superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Londres, v. 2, n. 12, p. 464-482, maio 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325151929_A_Desagregacao_do_Ensino_Superior. Acesso em: 6 ago. 2020.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro Setor na Educação Superior Brasileira**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy; DALMOLIN, Bernadete Maria. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/50018>. Acesso em: 7 ago. 2020.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021. 301 p.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades Comunitárias e Terceiro-Setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. Ebook. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2018. Disponível em: www.unisc.br/edunisc. Acesso em: 4 ago. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. O que será das instituições de educação superior comunitárias e confessionais? **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 27-42, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3865/2224>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, oct./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2020.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas SP: Vide Editorial, 2018.

STECANELA, Nilda; PICCOLI, Márcia Speguem de Quadros. Paradoxo mercantilização do Ensino Superior e formação profissional humana: uma crítica a partir das contribuições de Paulo Freire. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, n. 16, p. 274-293, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7736>. Acesso em: 01 ago. 2020.

TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa C.; VIECELLI, Eloir. O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 215-242, 2009. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/306/59>. Acesso em: 9 maio 2021.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**: o que é, como se faz. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Os significados de presencial digital para uma universidade comunitária brasileira⁴⁴

Patrícia Bado Auler Klohn
Andréia Morés

Introdução

O presente capítulo⁴⁵ faz parte de uma investigação que resultou em uma dissertação de Mestrado, que, dentre outros, contemplou relatos de trajetórias formativas de professores e professoras da Educação Básica em encontros presenciais digitais de um Mestrado Acadêmico em Educação. Como o conceito de presencial digital⁴⁶ é uma customização da universidade que é o *locus* da investigação, sentimos a necessidade de constituir estudos iniciais sobre o tema, pelo desconhecimento nosso de literatura que tratasse exatamente sobre esse termo e que fizesse sentido dentro da realidade que estávamos observando. Dessa forma, pretendemos responder a seguinte questão: que significados e sentidos têm o termo presencial digital para a universidade comunitária brasileira que é o *locus* da nossa pesquisa?

A fim de responder esse questionamento, fizemos buscas bibliográficas sobre temas relacionados à educa-

⁴⁴ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica”, sob a orientação da profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

⁴⁵ Agências de fomento: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

⁴⁶ O termo “presencial digital” aparece no presente artigo como um neologismo criado por uma universidade. Portanto, algumas vezes, é considerado como substantivo, sem necessidade de complementos.

ção mediada por tecnologias digitais. Também buscamos websites que tratavam sobre a pandemia de Covid-19 ou que fossem institucionais e nos permitissem refletir sobre o presente *corpus* de pesquisa.

Apesar de o termo presencial digital ser uma customização institucional, acreditamos que ele possa ser utilizado de modo mais amplo por fazer sentido na área acadêmica, tendo embasamento teórico que o legitima, e, portanto, tornando ainda mais relevante a publicação de estudos iniciais sobre esse conceito. Sendo assim, contextualizamos o momento no qual o presencial digital passou a ser de grande necessidade: a pandemia. Após, tratamos sobre algumas adaptações que a Universidade comunitária precisou fazer durante esse período e finalizamos refletindo sobre os sentidos do termo presencial digital a partir dos autores mencionados a seguir e dos relatos de pessoas participantes da nossa pesquisa mais ampla que inspirou este capítulo. Buscamos entender o porquê da utilização do vocábulo presencial, o porquê do uso de digital e não de virtual, como conceituar o presencial digital e que outros significados ele carrega.

Pandemia e possibilidades

Foi dentro do contexto da pandemia de Covid-19 que o presencial digital passou a ser mais utilizado e discutido. Descoberta na China em dezembro de 2019, a Covid-19 foi definida pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2021, p. 1) como “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Potencialmente grave porque assintomática para algumas pessoas, mas, para outras, letal. Sua elevada transmissibilidade levou muitos hospitais de vários

países a terem que lidar com o problema de superlotação das unidades de terapia intensiva. Para conter essa demanda dos hospitais, foram criados por autoridades da área da saúde alguns protocolos, que incluíam o uso de máscaras, a correta higienização das mãos e dos espaços de uso coletivo e o que a World Health Organization (WHO Team, 2021, p. 1) nomeou como “*social isolation*”, ou, em português, isolamento social.

O isolamento social, que consistiu no fechamento temporário de muitos locais de grande circulação de pessoas – inclusive escolas e universidades – e na permanência delas em suas casas, foi uma medida tomada antes da disponibilização das vacinas contra o vírus e de um certo controle sobre a situação mundial que a doença havia criado. Porém, teóricos fazem uma ressalva sobre o termo isolamento social, afirmando que durante o período mais crítico da pandemia houve um isolamento ou, pelo menos, um distanciamento, mas não foi social. Foi um isolamento físico, pois a partir do momento em que a humanidade pôde contar com a internet, as pessoas passaram a ter a chance de socializar por meio de recursos on-line (Schlemmer *et al.*, 2021). Sabemos que existem pessoas que não têm acesso a esses recursos e, para elas, o isolamento foi realmente social, mas, no Brasil, a maioria da população possui os meios necessários para estar presente no espaço digital (IBGE, 2019).

No Brasil, essa estratégia foi utilizada a partir de março de 2020 até meados de julho de 2021, quando o Ministério da Educação recomendou a volta das aulas presenciais (Brasil, 2021). Apesar disso, as instituições de ensino não voltaram todas ao mesmo tempo às suas atividades presenciais. Essa volta ocorreu de forma progressiva e, em alguns lugares, ainda não tinha sido total até julho de 2022.

Não bastasse a superlotação dos hospitais, as muitas mortes ou sequelas e os problemas econômicos gerados pelo fechamento temporário – em alguns casos, definitivo – de locais de comércio, indústria ou de instituições de ensino, entre outros, o mundo também precisou lidar com problemas relacionados à saúde mental. Blando *et al.* (2021) revelam que estudantes universitários graduandos e pós-graduandos relataram dificuldades para cuidar de sua saúde mental durante a pandemia, traduzidas por eles como ansiedade e angústia durante uma pesquisa em uma universidade federal brasileira que contou com 1637 participantes. Esses estudantes, advindos de cursos presenciais, também elencaram o enfrentamento da procrastinação e o estabelecimento de uma rotina como seus principais desafios. Para os autores, “as pessoas estão tendo que aprender a dividir, em um mesmo ambiente, atividades de trabalho, acadêmicas, domésticas e de lazer” (Blando *et al.*, 2021, p. 309), o que ilustra essa alteração brusca no cotidiano dos acadêmicos.

Entretanto, nem tudo foi negativo. Na área da educação, nós professores, aprendemos bastante sobre tecnologias e muitas universidades e escolas investiram em formações e equipamentos para dar conta de uma nova demanda. Nóvoa e Alvim (2021, p. 17) defendem que “num certo sentido, a pandemia libertou o futuro, alargou o leque das possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer”. Por exemplo, a modernização das escolas era considerada uma impossibilidade devido aos custos elevados. Porém, na pandemia, uma necessidade gritante de internet e tecnologias digitais surgiu e, de repente, muitas escolas e universidades responderam a essa necessidade, sendo agora possível seu suprimento.

Também, antes do Covid-19 se alastrar, aulas e seminários na modalidade presencial não costumavam ser ofertadas no presencial digital em sua totalidade, nem sabíamos da existência dessa nomenclatura ou, talvez, esta nem tivesse sido criada. Antes, tudo o que era on-line remetia ao ensino a distância. A portaria do MEC nº 2.117 (Brasil, 2019) trazia e traz ainda em seu art. 2º que o limite da carga horária total de metodologias EaD é de 40% nos cursos presenciais. Já, durante o período mais crítico da pandemia, foi publicada a Portaria MEC nº 343 (Brasil, 2020, p. 1), art. 1º, autorizando a substituição em caráter excepcional das disciplinas ditas presenciais “por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”. Esse é mais um exemplo de impossibilidade tornada possibilidade, no que se refere ao ensino presencial valer-se da internet para acontecer. Porém, tal discussão é mais longa e será aprofundada nas próximas seções do presente artigo.

Adaptações de uma universidade comunitária brasileira diante da pandemia

Em março de 2020, a universidade participante da presente investigação lançou um comunicado sobre a suspensão das aulas e atividades presenciais durante uma semana. No dia 23 de março de 2020, uma segunda-feira, elas foram retomadas por intermédio de plataformas digitais. Uma central de atendimento por e-mail e WhatsApp funcionava em dias úteis e ia além do horário comercial. A comunicação entre os estudantes e a instituição também podia ser feita pelas redes sociais Facebook e Instagram. Por meio dessas medidas, os estudantes não tiveram perdas em relação ao calendário acadêmico. Tudo isso porque

[...] a universidade, enquanto instituição inovadora, deve potencializar, em seus princípios institucionais, o zelo pela qualidade acadêmica, entrelaçada às necessidades internas e externas, direcionada aos fins sociais e democráticos da educação, de modo a propiciar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão social e a justiça cognitiva (Morés, 2023, p. 30).

Então, também preocupada com a manutenção dos recursos literários, a universidade disponibilizou aos seus estudantes duas bibliotecas virtuais, a Biblioteca Virtual e a Minha Biblioteca, bem como livros digitais de uma editora própria. A quantidade de obras disponibilizadas era e é da ordem dos milhares. A biblioteca física, ou Biblioteca Central, precisou passar por uma reorganização, no que diz respeito à implantação de protocolos. Por isso, foi iniciado um novo sistema de empréstimo de obras denominado de *take away* pela mesma. O *take away* funcionava por agendamento: os estudantes solicitavam as obras por e-mail e recebiam retorno quando elas tinham sido separadas e podiam ser retiradas. O catálogo da Biblioteca Central já era disponibilizado no modo on-line, o que facilitou esse processo. Os livros eram retirados na porta e, dentro da biblioteca, ficavam apenas alguns trabalhadores. A devolução era realizada em caixas especiais localizadas ao lado da porta principal. Além disso, foi implantado um *delivery* de obras, que consistia na entrega de livros na porta da residência dos estudantes.

Em 22 de março de 2020, o reitor da universidade fez um pronunciamento em vídeo, dizendo que todos seguiam juntos, embora não estivessem juntos fisicamente. Essa postura já demonstrava certo entendimento de que o isolamento não era social e que as aulas e seminários teriam condições de serem realizadas em um ambiente seguro para o momento – o digital. Nesse ambiente, os

professores abriam uma sala no Google Meet e enviavam o endereço desta para os estudantes através de e-mail ou do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), juntamente com orientações para as aulas. Isso possibilitava que todos os envolvidos se encontrassem no mesmo local, similar ao que era feito fisicamente, quando esses estudantes iam para uma sala específica do *campus* para se reunirem. Naquele momento pandêmico, entretanto, o acesso à sala poderia ser feito por meio de um celular ou de um computador. O horário e a duração das aulas e seminários continuaram os mesmos.

As bancas de Mestrado e Doutorado continuaram acontecendo, mas no modo on-line síncrono, facilitando a presença de professores doutores de fora do estado e do país. Em menos de dois meses de isolamento, a universidade contabilizava 49 webconferências com esse propósito. As avaliações em todas as outras etapas do Ensino Superior também precisaram continuar acontecendo. Com um advento mais forte e mais necessário da educação on-line, os professores passaram a enfatizar a avaliação dos processos de aprendizagem, deixando em segundo plano os resultados finais e superando o grande peso que tinham as provas.

Datado de 02 de junho de 2020, foi realizado em um dos canais do YouTube da instituição um *webinar* sobre os desafios e as perspectivas da docência on-line, mediado por uma das professoras da própria universidade que desenvolve pesquisas acerca das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nele, a professora interagiu com o público por meio do site *mentimeter.com*, fazendo perguntas cujas respostas formavam uma nuvem de palavras montada coletivamente. Um dos principais desafios apontados pelos professores participantes do *webinar*, por exemplo, foi fazer com que

os estudantes se engajassem e participassem mais em suas aulas on-line. Ainda nesse *webinar*, a professora comentou que, durante a semana de suspensão das aulas mencionada anteriormente, a instituição precisou definir, entre outras questões, a abordagem pedagógica que seria utilizada nas aulas dos cursos presenciais a partir do isolamento físico e explicou que os docentes estavam trabalhando em uma plataforma on-line, mas que as aulas e seminários continuavam vinculados à modalidade presencial. Passado algum tempo, em setembro de 2020, a Instituição de Ensino Superior (IES) avaliou positivamente esses encontros on-line no portal de notícias de seu website. Portanto, a seguir, tratamos sobre as contribuições dessa solução que foi denominada presencial digital.

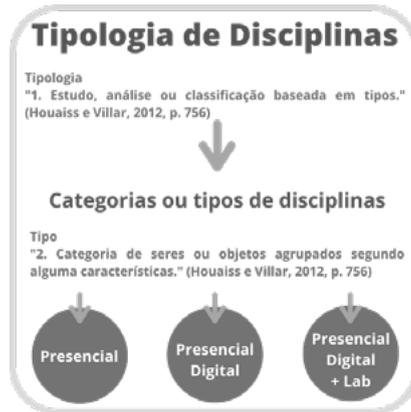
Prosseguimento de estudos nas disciplinas presenciais digitais

Nas seções anteriores, discorreremos sobre como o período de isolamento foi um momento no qual os estudantes não puderam ter acesso físico às universidades, que precisaram encontrar soluções rápidas para manter seu funcionamento. A partir da autorização do MEC na Portaria nº 343 (Brasil, 2020), as IES passaram a denominar as aulas ofertadas durante a pandemia cada uma à sua maneira, por exemplo, aulas síncronas ou aulas on-line. A Universidade *locus* da presente investigação optou por empregar o presencial digital, que, apesar de ter sido criado para um momento pandêmico, tem potencial para permanecer nos cursos.

O presencial digital aparece no website dessa instituição como uma das categorias de tipologia de disciplina, junto com presencial e presencial digital +

lab. Esquematizamos na imagem abaixo os conceitos de tipologia e de tipo para facilitar essa compreensão.

Figura 1 – Conceitos de tipologia e tipo



Fonte: as autoras (2022).

Considerando o esquema acima, é possível notar que o presencial digital é um tipo ou uma categoria, que junto com o presencial e o presencial digital + *lab*, foi escolhido/a para fazer parte da tipologia, ou classificação, de disciplinas dessa universidade. Para ela, o presencial é o encontro em sala física; e o presencial digital + *lab* são as disciplinas que fazem a combinação do presencial digital com atividades práticas presenciais físicas em laboratórios. Assim, temos a elucidação do primeiro significado de presencial digital: ele é uma categoria de disciplina pensada para os cursos da IES em questão. Sendo categoria, tem características próprias. Por isso, passamos a tratar sobre essas características, como seu caráter síncrono.

Popularmente, o vocábulo síncrono está sendo utilizado com a finalidade de identificar aulas e seminários que acontecem por webconferência. Porém, o conceito

de síncrono é mais abrangente: esse é o diálogo didático que “ocorre simultaneamente, como no caso da conversa presencial ou por ferramentas de comunicação em tempo real” (Filatro e Cairo, 2015, p. 62). Ou seja, uma comunicação síncrona pode acontecer mesmo em encontros físicos, pois o que a caracteriza é o tempo, não o espaço. Anjos e Silva (2018) corroboram tal conceito, exemplificando, no quadro abaixo, outras ferramentas que podem ser utilizadas para a comunicação síncrona.

Quadro 1 – Diferenciando síncrono e assíncrono

TIPO DE INTERAÇÃO	Tempo/direção em que acontece a comunicação:	
	ASSÍNCRONO	SÍNCRONO
Um a um	Correio eletrônico (envio de mensagens individuais) – <i>Bidirecional.</i>	Telefone – <i>Bidirecional.</i>
Um a muitos	Vídeo gravado previamente e acessível no dia seguinte pela internet em uma rede social – <i>Unidirecional</i>	Transmissão de uma reportagem ao vivo em um programa de televisão – <i>Unidirecional</i>
Muitos a muitos	Grupos em um aplicativo de <i>Whatsapp</i> – <i>Bidirecional</i>	Vídeoconferência – <i>Bidirecional</i>

Fonte: Anjos e Silva (2018, p. 17).

Portanto, é insuficiente mencionar que um encontro é síncrono para comunicar sua característica digital. É necessário complementar com o meio que será utilizado para a comunicação, por exemplo, é um encontro síncrono por webconferência. Assim sendo, dizer que uma disciplina está na categoria presencial digital significa também que ela acontecerá por webconferência e sincronicamente.

Continuando a reflexão sobre as características do presencial digital, é possível notar que no presente artigo não utilizamos, propositalmente, o termo virtual. Houaiss e Villar (2010, p. 804) definem virtual como

“2. simulado por programas de computador” e simular como “1. fazer parecer real (o que não é); fingir, aparentar” (Houaiss e Villar, 2010, p. 716). Dessa forma, se a instituição tivesse optado por presencial virtual, estaria usando uma denominação não tão apropriada, pois as aulas e seminários são reais. Rogers (2016, p. 3) defende que “no que diz respeito à relação entre real e virtual, as interações virtuais são complementares ao ‘real’ e não as suas substitutas. Igualmente, as interações virtuais suscitam mais interações reais e não um isolamento” e, na concepção de Santos (2009, p. 5667), “simular é virtualizar, questionar, inventar, criar e testar hipóteses”. Em outras palavras, o termo virtual precisa ser utilizado com mais cuidado na área da educação, já que a maioria das interações pedagógicas realizadas digitalmente são reais e não simulações. Então, realmente virtuais são as simulações para fins de aprendizagem. Por exemplo, os avatares criados pelos estudantes para algum projeto específico são virtuais, pois eles simulam quem o estudante gostaria de ser naquele ambiente. Uma aula síncrona por webconferência, porém, não é virtual, porque ela não é simulada, mas uma aula real.

Em contrapartida, o vocábulo digital refere-se a dígito, ou aos vários dígitos do sistema binário, formado de zeros e uns, que geram imagens, informações, entre outros, e possibilitam nossa gestão de dados e nossa comunicação em rede (Tellaroli, 2010). Sem esse sistema, os computadores ainda seriam gigantes, trancados em salas especiais e utilizados somente por pessoal especializado. É graças aos dígitos, ou *bites*, que hoje temos celulares – que são computadores que cabem no bolso. Como as webconferências, que podem também ser aulas ou seminários, são acessíveis por meio de computadores, sejam esses PCs (*personal computers*

ou computadores pessoais), *laptops*, celulares e *tablets*, afirmar que estamos em uma disciplina do tipo presencial digital faz sentido.

Feitas diversas explanações sobre o termo presencial digital, falta ainda mencionar que essa categoria de disciplina não é definida somente por ser síncrona e por webconferência. Ser presencial digital significa estar vinculada à educação on-line – que não é o mesmo conceito de ensino a distância, ou EAD⁴⁷. Segundo Santos (2009, p. 5663), “a educação on-line é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. É possível destacar desse conceito quatro pontos próprios da educação on-line: a intencionalidade da aprendizagem, a mediação das tecnologias digitais, a interatividade e a hipertextualidade.

Pimentel e Carvalho (2020), por sua vez, instituem oito princípios para a educação on-line: o do conhecimento como “obra aberta”; da curadoria de conteúdos mais sínteses e roteiros de estudo; das ambiências

⁴⁷ O Decreto da Presidência da República nº 9057 (Brasil, 2017, p. 1), no art. 1º, considera a educação a distância como: “a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”. Destacamos dessa citação que, para um curso ser considerado EAD, é necessário que ele tenha aulas disponibilizadas em um ambiente digital, as quais são usufruídas pelos estudantes onde e quando eles podem ou preferem acessá-las. Considerando o quadro anteriormente exposto e esse decreto, a modalidade EAD remete mais à comunicação assíncrona, apesar de não ser a única utilizada, pois estudantes e professores interagem em locais e tempos diferentes durante grande parte do curso. Apesar da EAD e da educação on-line terem como característica o uso de tecnologias digitais, a primeira nem sempre carrega, de acordo com esse artigo citado, os atributos de hipertextualidade e de interação, como a segunda.

computacionais diversas; da aprendizagem em rede, colaborativa; da conversação entre todos, em interatividade; das atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura; da mediação docente on-line para colaboração; e da avaliação formativa e colaborativa. Desse texto que explana tais princípios, salientamos o pressuposto de que o conhecimento pode ser ressignificado múltiplas vezes e criado em cooperação e, em se tratando de criação, da necessidade de valorizar a criatividade como habilidade imprescindível na formação humana; também salientamos as composições híbridas entre diferentes fontes de informação, sistemas de autoria e mídias sociais na educação on-line; e a avaliação que considera igualmente conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo que os estudantes também se autoavaliem e avaliem o grupo em que estão inseridos.

Dessa forma, reconhecemos que a educação on-line, por existir em um espaço complexo e vasto, demanda responsabilidade profissional nas escolhas pedagógicas e no engajamento com um aprendizado que condiz com os contextos atuais, coletivos e individuais. Isso porque o digital proporciona ao estudante o fomento de interações e comunicações, uma certa libertação da timidez e uma horizontalização das construções de conhecimento que não podem ser ignoradas (Santos e Giraffa, 2017).

Destarte, a categoria de disciplina presencial digital, vinculada à educação on-line, promove a humanização dos processos educativos em um ambiente no qual o conceito de distância não existe e as relações homem-homem e homem-máquina são viáveis (Sánchez *et al.*, 2021). Essa categoria surgiu como resposta ao isolamento pandêmico, mas, por todas suas potencialidades, tende a continuar em uso, considerando que teóricos como Rosini (2014) e Kenski *et al.* (2019) apostam em

um futuro que não vai mais separar as modalidades entre EAD e presencial. Resumidamente, ela pode ser esquematizada conforme a figura a seguir.

Figura 2 – Características do Presencial Digital



Fonte: as autoras (2022).

Enfim, podemos afirmar que, para a universidade comunitária participante da investigação, o termo presencial digital denota uma categoria de disciplina, sempre incorporada à educação on-line, que se traduz em momentos síncronos de aulas e seminários que acontecem por webconferências, tendo o diálogo e a interatividade como atributo indispensável para as construções coletivas de conhecimento. Para que uma disciplina seja considerada presencial digital, é necessário que ela seja estruturada de acordo com as características acima descritas e comentadas, seguindo as orientações da instituição e os significados que tais características têm para a mesma.

Resultados parciais da pesquisa empírica: o presencial digital enfatizado⁴⁸

Apresentados os significados de presencial digital para a IES, passamos abaixo a brevemente identificar alguns sentidos que essa categoria tem para os discentes da mesma instituição. Os significados são objetivos e utilizados de maneira coletiva, já os sentidos são subjetivos e individualizados. Por exemplo, o significado de *vida* pode ser buscado em um dicionário, já a palavra *vida* pode ter sentidos diferentes para cada indivíduo.

Sentidos para o presencial digital emergiram a partir dos relatos de dois grupos focais realizados em 2022, durante a parte empírica da pesquisa mais ampla que estamos realizando. Participaram desses grupos focais nove professores e professoras da Educação Básica (EB), discentes da turma de 2021 de um Mestrado Acadêmico em Educação, que vivenciaram o presencial digital durante todo o primeiro ano do curso. O perfil desses professores e professoras é composto majoritariamente por pessoas casadas, com filhos, que trabalham cerca de 40 horas semanais pela manhã e pela tarde e que possuem de quatro a dez anos de experiência em docência. Nem todos moram na mesma cidade da universidade.

Utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2020), e o software Atlas TI para proceder com a análise das transcrições dos grupos focais. Nós separamos trechos relevantes das transcrições, dando títulos a esses trechos que se tornaram unidades de análise. Após, agrupamos essas unidades em categorias considerando os fenômenos que podíamos observar a partir daquelas. Aproveitamos essa catego-

⁴⁸ Os nomes que aparecem nesta seção são fictícios, para garantir a privacidade das pessoas participantes da pesquisa. Os vícios de linguagem foram suprimidos para dar mais fluidez à leitura.

rização realizada para descrever no presente capítulo algumas observações que foram feitas especificamente sobre o presencial digital.

As pessoas participantes da pesquisa recordaram as seguintes vivências:

ISABELA: “Para mim, a grande vantagem, a coisa que eu acho bonita assim de tecnologia, é você ter recursos onde as pessoas conseguem trabalhar ao mesmo tempo, sabe? Juntos mesmo, compartilhando o arquivo.”

MEREDITH: “Eu me encontrei no on-line. Assim, eu tenho uma mente muito acelerada... então, as aulas para mim foram maravilhosas, nesse sentido, porque o professor falava alguma coisa que eu não fazia ideia do que era, daí eu já pesquisava, eu já anotava, já conseguia participar!”

ITA: “Eu, como mãe, tenho três filhos, na questão de gerenciar o meu tempo, eu consegui me organizar bem melhor, porque eu não dependia de alguém para ficar com eles para eu viajar, porque eu teria que sair na metade da tarde e me deslocar. Para voltar, eu ia chegar próximo da meia-noite, um pouquinho mais.”

ANNA: “Tu assiste aula do conforto da tua casa e sem precisar se deslocar ao curso, que é noturno, para mim foi um grande facilitador. Acho que foi um ponto, um aspecto bem positivo, especialmente no inverno, que nós temos um inverno bem rigoroso também.”

DANIELLE: “No meu caso, eu já tenho uma atenção mais plena quando eu tô em sala de aula do que acompanhando on-line. A tentação de abrir o e-mail, resolver uma situação da escola, atualizar a lista de chamada... Às vezes, no meio do seminário parava para jantar... acredito que nesse sentido foi difícil fazer uma rotina que não envolvesse outras coisas no horário das aulas por estar em casa.”

Os discursos dessas participantes apontam algumas peculiaridades das disciplinas presenciais digitais,

como a possibilidade de um grupo trabalhar sincronicamente em um mesmo arquivo, a hipertextualidade possível entre o seminário em andamento e outros recursos disponíveis na internet, o acolhimento às mães mestrandas, o conforto de estar em casa durante um inverno rigoroso e a dificuldade de manter a atenção no que está sendo tratado no seminário a fim de cuidar de outras demandas. Também foram citadas a aprendizagem de novas tecnologias; a redução de custos por não precisar se deslocar e ficar em hotéis; o melhor gerenciamento do tempo, que possibilitou aos mestrandos e mestrandas a matrícula em um maior número de seminários do que o esperado; e desconfortos na visão por causa do uso excessivo das telas.

Corroborando tais resultados, para Morés (2023), as tecnologias digitais de informação e comunicação têm o potencial de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Dependente dessas tecnologias, o presencial digital tornou-se uma alternativa interessante para o uso das universidades por apresentar as contribuições anteriormente citadas. Todos esses relatos complementam os significados de presencial digital que a IES previu para tal categoria de disciplina, reconhecendo os sentidos que essa categoria tem na trajetória formativa das mestrandas quando levantam vantagens e desvantagens de sua aplicação. Nas considerações finais, faremos a vinculação dos significados e sentidos apresentados neste capítulo.

Considerações finais

Resgatando o nosso problema central, buscamos responder a seguinte questão: que significados e sentidos tem o termo presencial digital para a universidade comunitária brasileira que é o *locus* da nossa pesquisa?

Em cada seção do presente capítulo, preocupamo-nos em trazer dados que registram significados ou sentidos. Enfim, passamos nas considerações finais a fazer a conexão das informações trazidas neste texto.

Identificamos, buscando no website da instituição, que o presencial digital é uma categoria de disciplina, que junto a outras, forma a tipologia de disciplinas que ela ofereceu nos seus cursos e que foi criada nessa universidade quando os seus espaços físicos foram fechados, durante a pandemia de Covid-19. Entendemos que o vocábulo presencial faz parte dessa categoria, pois esse tipo de disciplina estava vinculado aos cursos presenciais e porque os estudantes continuavam presentes nos encontros, mesmo não sendo essa uma presença física. Também entendemos que ela é digital por utilizar meios nos quais sua utilização é viável por causa de dígitos, ou seja, do sistema binário.

Encontramos três principais características para a categoria presencial digital: a comunicação síncrona, a utilização da webconferência e o vínculo com a educação on-line. Por conseguinte, vimos que a educação on-line demanda interatividade e criação coletiva, entre outros, e descobrimos que o presencial digital se tornou uma opção promissora, que inspira mais estudos sobre ela e, talvez, até incorporações na legislação brasileira e no cotidiano das faculdades e universidades.

O presencial digital é, então, uma disciplina síncrona, realizada por webconferência, que demanda interação e criação coletiva, mas que também proporciona aos discentes acolhimento, conforto térmico, redução de custos, melhor gestão de seu tempo e novas aprendizagens a respeito de tecnologias digitais. É um tipo de disciplina, ao mesmo tempo, que pode gerar desconforto visual e a divisão da atenção na aula com outras tarefas.

Vislumbramos que a bibliografia utilizada embasou os significados e sentidos que o presencial digital têm para a universidade comunitária que é *locus* da pesquisa. Sentidos que um Mestrado Acadêmico em Educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica, desenvolvida pelas autoras do presente artigo. Além disso, é importante que se realizem mais estudos sobre o assunto, a fim de aclarar, divulgar e consolidar alguns termos que envolvem educação e tecnologias digitais no meio acadêmico.

Referências

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glauca Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. [S. l.]: Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20%28TDIC%29%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BLANDO, Alessandra *et al.* Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 303-314, 21 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1857>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. O que é a Covid-19? **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC recomenda volta às aulas presenciais. **Serviços e Informações do Brasil**, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-espesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. n. 343. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 39, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

MORÉS, Andréia. **Ensinar e aprender na universidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920 – 1970-2020. **História da Educação**, Porto Alegre, n. 25, p. 1-19, jan. 2021. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/?lang=pt.
Acesso em: 17 jun. 2023.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!. **Horizontes**, 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ROGERS, Richard. O fim do virtual: os métodos digitais. **Lumina**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21353>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação à distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÁNCHEZ, Pedro Corcho; GONZÁLEZ, Ricardo Luengo; GÓMEZ, José Juan González. Enseñanza colaborativa en la red: el entorno virtual BSCW. **Campo Abierto**, Badajoz, v. 2, n. 22, p. 113-133, nov. 2021. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4294>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., Braga. **Anais** [...] Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Trajetóri@s**: personalização da aprendizagem em cursos a distância. Curitiba: CRV, 2017.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaína. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 137-161, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339>. Acesso em: 16 mar. 2022.

TELLAROLI, Taís Marina. Processos, experiências e embates. In: GOBBI, Maria Cristina; KERBAUY, Maria Teresa Miceli (Orgs.). **Televisão digital**: informação e conhecimento. São Paulo: Unesp, 2010. p. 273-283. Ebook. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k8s27/pdf/gobbi-9788579831010-16.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

WHO TEAM. 3 things to do globally to reduce social isolation and loneliness. **World Health Organization**, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/multi-media/details/3-things-to-do-globally-to-reduce-social-isolation-and-loneliness>. Acesso em: 17 jun. 2023.

Formação inicial de professores: mapeamento de publicações e o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação⁴⁹

*Débora Peruchin
Andréia Morés*

Considerações iniciais

As pesquisas na área da Educação e, especificamente, no que abarca a formação inicial de professores, apresentam relevância aos estudos que envolvem o desenvolvimento de sujeitos com olhar crítico à realidade educacional. Pesquisar a educação e a formação inicial de professores no Brasil é fundamental para refletir sobre o processo de formação dos futuros docentes e a qualificação da profissão de professor.

Inserida nessa compreensão, Peruchin (2022), na tese intitulada “Formação inicial de professores e autonomia: um estudo com estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências exatas”, da qual deriva este capítulo, realizou um mapeamento de publicações recentes na área de formação inicial de professores com o objetivo de identificar como o tema tem sido debatido. Tal mapeamento será aqui apresentado com discussões ampliadas em torno de concepções sobre o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação.

⁴⁹ Este capítulo tem origem na tese intitulada “Formação inicial de professores e autonomia: um estudo com estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências exatas”, sob a orientação da profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

No mapeamento realizado, que objetivou efetuar um levantamento de publicações relacionadas à formação inicial de professores para obter aportes teóricos de sustentação à tese então desenvolvida, observou-se um destaque ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da qualificação da formação inicial de professores. Peruchin (2022) acrescenta que, desse processo, deriva também a promoção da construção da cidadania na sociedade.

Com a leitura das publicações destacadas no mapeamento citado, percebe-se que as elas compartilham estudos sobre a relação entre a escola e a universidade, argumentando a necessidade de se articular os conhecimentos científicos e as vivências da realidade da educação básica. Para o currículo da formação inicial de professores, defende-se nas publicações que se relacionem os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da área em estudo, além da necessidade de haver políticas públicas de incentivo ao acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura. Ainda quanto ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação, além dos aspectos já citados, é possível ancorar-se no destaque de Peruchin (2022) nas publicações quanto à importância de reflexões em torno do percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes nas Licenciaturas, sendo estes os professores em formação.

Processo de mapeamento das publicações

Ao se realizar o mapeamento de publicações de acordo com determinados critérios, objetivou-se compreender como as pesquisas estão abordando o tema em estudo – neste caso, a formação inicial de professores. Para o mapeamento aqui apresentado, buscou-se indícios de como a formação inicial de professores está

sendo concebida nos últimos anos e qual sua relação com o desenvolvimento dos sujeitos.

Peruchin (2022), em sua tese, utilizou para o recorte das pesquisas na área, inicialmente, critérios quanto ao tipo de publicação, classificação dos periódicos e data de publicação. Definiu-se que seriam considerados artigos em revistas científicas e que estas seriam consideradas de acordo com sua classificação na lista de periódicos do Qualis CAPES – sistema de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que realiza a classificação de periódicos científicos com o objetivo de avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação. Foi consultada a lista atualizada com a classificação preliminar do novo Qualis, de 2019, optando-se, então, pelos periódicos classificados no estrato mais elevado (A1), cuja classificação indica amplo reconhecimento.

Dos 22.046 periódicos listados no Qualis CAPES, 2.826 foram classificados como estrato A1. Selecionou-se, a partir destes, 22 periódicos com os critérios: Língua Portuguesa e foco na área da Educação, considerando-se título e apresentação. Para refinar a pesquisa à leitura de periódicos com alto nível de qualificação, delimitou-se a busca a periódicos classificados no estrato A1 também nas duas avaliações anteriores do Qualis CAPES (triênio 2010-2012 e quadriênio 2013-2016), resultando em 10 periódicos. Optou-se, ainda, por delimitar os periódicos ao período de publicação no ano de 2020 e de janeiro a agosto de 2021 (data em que foi realizado o mapeamento). Não foram consideradas apresentações de edições e de números temáticos, editoriais, homenagens, entrevistas e resenhas. Ao todo, foram definidos 846 artigos para serem filtrados e indicados para leitura.

No Quadro 1, são apresentados os títulos dos dez periódicos selecionados e a quantidade de artigos publicados no período definido.

Quadro 1 - Revistas selecionadas e quantidade de artigos por ano

Avaliação	2021	2020	Educar em Revista	2021	2020
		16		37	
Cadernos de Pesquisa	2021	2020	Ensaio	2021	2020
		24		56	
Educação & Sociedade	2021	2020	Pro-Posições	2021	2020
		27		55	
Educação e Pesquisa	2021	2020	Rev. Bras. Educ.	2021	2020
		44		98	
Educação & Realidade	2021	2020	Rev. Lusófona de Educação	2021	2020
		16		63	
Total: 846 artigos					

Fonte: Peruchin (2022).

Os dados das revistas foram organizados em uma planilha do Microsoft Excel, contendo o número da edição selecionada e os títulos dos artigos que a compõem. Em seguida, em colunas, preencheu-se as informações dos artigos quanto a palavra-chave e link para acesso, além de três colunas destinadas a assinalar se determinados critérios eram ou não atendidos. O primeiro critério consistia em: *Apresenta “formação de professores” ou “formação inicial de professores” ou “formação docente” ou “formación” ou “teacher education” nas palavras-chave?* Foram localizados 56 artigos contendo tais termos como palavras-chave.

A partir destes, prosseguia-se para a leitura do resumo, a partir do qual era avaliada a segunda pergunta, com três critérios concomitantes: *É uma pesquisa: (a) sobre formação inicial (b) em nível superior (c) no Brasil?. Por fim, considerando os artigos restantes, efetuou-se o preenchimento positivo ou negativo da última coluna: Selecionar e realizar a leitura?. Ao final da avaliação dos resumos, observou-se que 38 artigos não atendiam a esses critérios, por não se referirem a*

pesquisas sobre formação inicial de professores e/ou formação em nível superior e/ou por serem pesquisas não realizadas no Brasil. Foram, portanto, assinalados em vermelho na planilha e descartados do processo de seleção dos artigos para leitura. Os 18 artigos que atenderam aos critérios determinados foram destacados em azul na mesma planilha e salvos para leitura atenta, considerando os objetivos do mapeamento de publicações acerca da formação inicial de professores (Peruchin, 2022).

A seguir, o Quadro 2 apresenta informações básicas sobre os 18 artigos selecionados para leitura: revista, edição e ano, título do artigo, autores e instituição.

Quadro 2 - Artigos selecionados para leitura

<p>Revista Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021 Título A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância Autor Sandra Maria da Silva Guilherme Henrique Gomes da Silva Instituição Universidade Federal de Alfernas (Unifal)</p>
<p>Revista Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021 Título O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação Autor Ana Lúcia Guedes-Pinto Angela B. Kleiman Instituição Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</p>
<p>Revista Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 175, 2020 Título Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições Autor Flavia Medeiros Sarti Instituição Universidade Estadual Paulista (Unesp)</p>
<p>Revista Educação e Pesquisa, v. 47, 2021 Título Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID Autor Isabel Maria Sabino de Farias Silvina Pimentel Silva Nilson de Souza Cardoso Instituição Universidade Estadual do Ceará (UECE)</p>
<p>Revista Educação e Pesquisa, v. 47, 2021 Título Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento Autor Charlirni da Rocha Leonarde Renata Duarte Simões Alexandro Braga Vieira Jaclyra Silva de Paiva</p>

Instituição Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Revista Educação e Pesquisa, v. 46, 2020 Título Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas Autor Roberto Rafael Dias da Silva
Instituição Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Revista Educação & Realidade, v. 45, 2020 Título Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? Autor Camila Lima Coimbra
Instituição Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Revista Educar em Revista, v. 37, 2021 Título Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kibela Autor Fábio José Paz da Rosa
Instituição Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Revista Educar em Revista, v. 36, 2020 Título Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação Autor Fernando Silvio Cavalcante Pimentel Andréa Karla Ferreira Nunes Valdick Barbosa De Sales Júnior
Instituição Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Universidade Tiradentes (Unit) Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)
Revista Educar em Revista, v. 36, 2020 Título O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia Autor Stania Nagila Vasconcelos Carneiro Elisangela André da Silva
Instituição Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica) Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)
Revista Educar em Revista, v. 36, 2020 Título Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia Autor Jacques de Lima Ferreira
Instituição Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Revista Ensaio, v. 29, n. 110, 2021 Título Formação de professores e currículo: questões em debate Autor Antonio Flavio Barbosa Moreira
Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Revista Ensaio, v. 28, n. 108, 2020 Título Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas Autor Renata Meira Veras Wilton Nascimento Figueiredo Sayuri Miranda de Andrade Kuratani Erika Silva Chaves

Instituição Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Revista Pro-Posições, v. 32, 2021 Título O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação Autor Camila Itikawa Gimenes
Instituição Rede Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)
Revista Pro-Posições, v. 31, 2020 Título Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil Autor Roseli Constantino Schwerz Natalia Neves Macedo Deirmling Cesar Vanderlei Deirmling Daniele Cristina da Silva
Instituição Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Faculdade de Tecnologia de Carrinhos (FATEC)
Revista Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021 Título Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? Autor Roney Polato de Castro Anderson Ferrari
Instituição Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Revista Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020 Título Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas Autor Amarildo Luiz Trevisan Evandro Dotto Dias Iara da Silva Ferrão
Instituição Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)
Revista Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020 Título O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências Autor Flávia Cristina de Macêdo Santana Jonei Cerqueira Barbosa
Instituição Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fonte: Peruchin (2022).

A partir da leitura dos artigos selecionados, Peruchin (2022) escreveu sobre o que os eles abordam quanto à formação inicial de professores e estabeleceu relações com a tese desenvolvida, considerando a constituição da autonomia dos estudantes de licenciatura.

No presente capítulo, são explorados também os textos lidos, conforme o mapeamento realizado, relacio-

nando-os ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação.

Discussões acerca do desenvolvimento dos sujeitos na formação inicial de professores

Neste subcapítulo, são realizadas algumas discussões em torno do desenvolvimento dos sujeitos tendo em consideração as influências da formação inicial de professores no percurso educativo dos estudantes e em sua atuação na sociedade como profissional de sua área e cidadão consciente da realidade e de suas ações no mundo. Para tais discussões, são considerados como base os textos selecionados para leitura no mapeamento apresentado.

As reflexões sobre a formação de professores envolvem a compreensão de como esta é concebida, como apresenta Coimbra (2020) ao explicar que o termo formação considera que os sujeitos são aprendentes e que, diferentemente, termos como treinamento ou capacitação podem indicar ações repetitivas e relacionadas à transmissão de conteúdo. Coimbra (2020) destaca a importância da formação inicial de professores na práxis social tendo em vista que, em uma perspectiva institucional, forma, certifica e modifica ou reproduz a realidade considerando os sistemas educativo, cultural e econômico.

A formação de professores tem em sua responsabilidade também a importância de preparar estudantes com competência para atuar na docência. Por meio de experiências que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, as Licenciaturas oportunizam que a aprendizagem dos estudantes seja potencializada, conseqüentemente influenciando a qualidade da formação docente (Peruchin, 2022).

Considerando as compreensões em torno da formação de professores, sua história também pode ser conhecida para ampliar as concepções acerca da educação. No início dos anos 1900, com a criação dos Institutos de Educação, foi assinalada uma mudança na visão de educação no país, com o interesse pela formação de profissionais para atuar na formação de estudantes e a concepção de espaços para a educação e a pesquisa. Iniciou-se, então, com a integração entre cultura geral e saberes profissionais, o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógica (Silva, 2020).

Três modelos formativos destacam-se ao longo do histórico da formação de professores no Brasil: modelo conteudista, definido pela supremacia do conteúdo e iniciado com o surgimento das Licenciaturas no país em 1939; modelo em transição, a partir de 2002, tendo como característica a integralidade da formação e a prática como componente curricular; e modelo de resistência, a partir da Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, cujo destaque é a valorização da profissão de professor como compromisso social, político e ético (Coimbra, 2020). As datas iniciais são estipuladas pelas datas de legislações, porém não há como determinar datas finais dos modelos de formação.

Nas Licenciaturas, há documentos e políticas que constituem o currículo e materializam teorias e discursos sobre a realidade, nela gerando implicações, além de influenciar a constituição dos sujeitos por meio dos saberes pedagógicos e das concepções de educação, formação e docência (Castro; Ferrari, 2021). As definições sobre o que e como ensinar compõem de forma ampla o currículo da formação inicial de professores, de acordo com as necessidades que se espera atender. São incluídas discussões para a elaboração de propostas de

solução a questões da realidade escolar, havendo para isso a importância de familiarizar os estudantes à realidade educacional na sociedade (Moreira, 2021).

Essa relação entre a universidade e a escola promove e interliga ação e reflexão, de modo a reelaborar concepções como aprendizagem e relação pedagógica. É significativo que grupos de agentes formadores compostos por professores universitários e profissionais da educação básica se organizem para conectar a formação acadêmica ao espaço profissional. Desse modo, o estudante recebe a oportunidade de desenvolver na escola um ponto de vista pedagógico sobre a prática e relacioná-lo com os conhecimentos teóricos que elabora na universidade.

Essa articulação é abordada por Sarti (2020) quanto ao desafio de integrar formação acadêmica e profissional, considerando a preocupação em haver o que denomina praticismo ou academicismo. Pelo primeiro, entende-se a supervalorização da prática e a desconsideração pela experiência acadêmica; ao contrário, define-se o segundo como uma formação acadêmica desconectada da prática escolar. Carneiro e Silva (2020) destacam que o conhecimento pedagógico teórico e o conhecimento prático da profissão são igualmente importantes, considerando que a formação docente ocorre em processo.

A carência de contato dos professores da Educação Básica com os estudos teóricos realizados na universidade, assim como a ocorrência de um esvaziamento do campo teórico na formação de professores em prol de uma centralização em práticas e procedimentos (Sarti, 2020), indicam a importância de interligar teoria e prática. Espera-se, então, que na formação docente sejam relacionados os conhecimentos produzidos na escola e

os conhecimentos acadêmicos da universidade. Nestes, é importante que o futuro professor tenha contato tanto com as metodologias de ensino como com as particularidades dos conteúdos específicos de sua área de formação, tendo em vista a possibilidade de diálogo entre diferentes áreas e em diferentes contextos. Por meio desse conjunto de saberes, é promovida uma formação completa, sendo o estudante considerado como futuro docente e como sujeito em desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

É importante que a relação entre a prática e o campo teórico seja realinhada sempre que necessário e desenvolvida conforme a construção de novos conhecimentos. Interligados com teoria-prática e ação-reflexão estão os processos de ensino e aprendizagem cujos movimentos envolvem pesquisa, indagação, descobertas e intervenções. Por meio de pesquisas e da abordagem das concepções e ações da formação docente, é possível qualificar o processo de formação do futuro professor, revisitando as compreensões em torno da profissão docente e do percurso formativo. Com as pesquisas e reflexões, são consideradas as vivências dos estudantes e as projeções que elaboram como futuros professores, em relação com seu desenvolvimento pessoal e profissional e a ações de colaboração entre estudantes, docentes e os envolvidos na comunidade escolar.

Nesse sentido, Sarti (2020) defende que docentes das Licenciaturas e professores da Educação Básica interajam em um processo de acompanhamento ao estudante, disponibilizando-se a explorar as possibilidades indicadas por ele. O acompanhante se apresenta em uma posição discreta, sem realizar julgamentos ou tomar decisões pelo estudante, sendo que o futuro professor tem a oportunidade de desenvolver-se levan-

do em consideração as sugestões orientadas por seus acompanhantes em seu processo formativo.

O docente da Licenciatura representa um ponto de apoio e incentivo ao estudante em seu processo de também tornar-se professor, orientando-o a compreender o papel da docência e o alcance do seu trabalho como professor. É importante, assim, que os estudantes se sintam acolhidos nos cursos de formação de professores e encorajados em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo estratégias também para ensinar.

O debate acerca dos cursos de licenciatura problematiza os sentidos atribuídos à docência e à formação, tendo em consideração as compreensões sobre a formação profissional, além dos objetivos da formação e anseios dos estudantes (Castro; Ferrari, 2021). A relação com seu próprio eu e a relação com o mundo são características destacadas por Moreira (2021) a respeito da construção da identidade do futuro professor. Interação e socialização, portanto, são importantes no currículo das Licenciaturas, podendo ser abordadas na construção ativa do conhecimento.

A socialização dos estudantes é promovida pela formação de professores por meio do compartilhamento de percepções da cultura profissional docente no campo da Educação. O trabalho e a formação docente, segundo Sarti (2020), são unidos por princípios como o *habitus* docente e a geração docente. Pelo primeiro, entende-se o desenvolvimento do futuro professor em socialização com os demais estudantes, sem limitar-se a reproduzir suas ações; como geração docente, define-se a articulação da cultura docente com a relação entre veteranos e novatos na profissão de professor. As construções sociais elaboradas a partir das relações entre o campo

socioeducacional e as vivências do cotidiano resultam nesses dois conceitos (Sarti, 2020).

As reflexões sobre a formação inicial de professores podem explorar os conceitos de *habitus* docente e geração docente ao considerar as conexões presentes no cotidiano escolar e no futuro contexto em que o estudante estará inserido como docente. Assim, pode-se estabelecer relações entre universidade e escola, também com o estudo de como são vivenciados tais conceitos no currículo do curso, tendo em vista sua constituição como processos com potencial para incentivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes das Licenciaturas, vistos como futuros profissionais da área da Educação, assim como cidadãos ativos na sociedade (Peruchin, 2022).

O *habitus* docente, então, pode ser considerado como uma herança social que se propaga com a socialização docente. O desenvolvimento coletivo é influenciado pelo desenvolvimento individual em relação à cultura da profissão e ao *habitus* socialmente estabelecido, sendo compartilhados no presente e herdados pelas gerações docentes seguintes, considerando ainda a dimensão social e histórica desses processos.

Nesse contexto, o conceito de geração docente define a articulação entre a cultura profissional e as relações entre os professores iniciantes na profissão e os docentes com atuação há mais tempo. Com as diferentes gerações docentes que convivem no ambiente escolar, são vivenciadas experiências e formações em níveis diversos, em um encontro que elabora grupos organizados por ideias convergentes e que não necessariamente abrangem sujeitos da mesma faixa etária. O princípio de geração docente não compreende o tempo em uma

perspectiva biológica, mas sim de forma qualitativa, dinâmica e interativa (Sarti, 2020).

As diferentes versões da cultura docente herdada das gerações anteriores são agrupadas pelos grupos com ideias confluentes e transformadas conforme o lugar social em que se encontram. Ao incentivarem novas transformações, também representam a concepção da profissão. Os vínculos das gerações no trabalho docente são estruturados pela socialização dos atores e a centralidade de suas ações, assim como a influência do contexto sócio-histórico em que se encontra a docência sobre aspectos como a concepção de ensino, a aprendizagem, o papel dos sujeitos, as instituições e as relações pedagógicas (Sarti, 2020).

As conexões entre os sujeitos da profissão docente são dinâmicas e abrangem diferentes visões sobre o *habitus* docente, conforme os modos de compreender e agir de cada geração docente no contexto educacional. A interação entre as gerações é efetuada dentro e entre elas, sob uma perspectiva de permanência e mudança no mundo social.

Os estudos da formação de professores, inseridos nesse viés, são estruturados considerando as possibilidades de atuação em relação às vivências dos processos de aprendizagem docente, tendo em vista as potencialidades de desenvolvimento do *habitus* docente. Assim, a formação de professores ocorre inserida na profissão docente e relacionada com as vivências de professores mais experientes na docência, em articulação com os conhecimentos em construção pelos estudantes iniciantes na carreira docente.

Na carreira de professor, portanto, a socialização é atualizada no contato com a cultura docente e se re-

laciona com a relação entre os subgrupos formados entre os professores, envolvendo o momento em que se encontra o desenvolvimento profissional e a geração em que cada professor se vincula. A profissão docente, então, é vivenciada como uma carreira, constituída por desafios, desenvolvimento de competências e avanços profissionais (Sarti, 2020).

A inserção em sala de aula proporciona momentos de socialização também na realização dos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura. Os papéis sociais e o olhar dos sujeitos sobre a realidade promovem também situações de avaliação e acompanhamento do contexto de sala de aula, o que representa momentos de aprendizagem e desenvolvimento no processo de constituição do futuro professor. O estudante, então, reflete sobre a profissão docente, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

Em um momento de problematização das experiências de sala de aula, e situado em um contexto de relevância à formação de professores, o estágio curricular redimensiona as compreensões acerca do conhecimento científico relacionado ao conhecimento da experiência. Assim, de acordo com Peruchin (2022), potencializa os processos de desenvolvimento da autonomia do estudante, futuro professor atuante na educação e na sociedade.

Considerando o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade profissional do estudante, destaca-se o movimento de elaboração dos relatórios dos estágios, inseridos em disciplinas específicas do curso, com a sistematização de experiências vivenciadas no processo de aprendizagem da profissão de professor (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021). Ao compartilhar seus desafios, dúvidas e percepções pessoais e subjetivas so-

bre a docência, o estudante desenvolve-se como sujeito em um contexto de reflexão crítica sobre as próprias ações e a realidade em que se insere. Dessa forma, as interações e oportunidades propiciadas nas disciplinas de estágios podem ser destacadas quanto à contribuição para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, além da construção de sua identidade como docente.

De forma ampliada, as aulas da Licenciatura são consideradas unidades didáticas essenciais na formação, a partir das quais são promovidos momentos de socialização e atividades de discussão sobre a relação entre a prática e a teoria envolvida (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021). Considera-se, portanto, que as experiências vivenciadas nas disciplinas, e especialmente nos estágios curriculares, contribuem para a compreensão, pelo estudante, sobre seu próprio percurso formativo. Os saberes das práticas didáticas se interligam com as vivências do estágio, assim como a interação com os demais sujeitos do cotidiano escolar influenciam a constituição da identidade de professor. De acordo com Peruchin (2022), esses processos se relacionam com o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos com autonomia, considerando suas práticas e saberes e em interlocução com os envolvidos no processo de formação do futuro professor.

Além da importância do estágio curricular, é válido destacar a oferta de programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica. Ambos são iniciativas da CAPES com o objetivo de fomentar e aperfeiçoar a formação inicial de professores, estimulando melhorias na qualidade da Educação Básica na rede pública do país com a inserção de licenciandos nas escolas. Tais programas possibili-

tam o preparo dos estudantes para lidar com os desafios do ensino e da aprendizagem, considerando que seu desenvolvimento decorre também da interlocução entre os estudos teóricos e suas vivências ao inserir-se no contexto do trabalho docente.

Em uma pesquisa realizada por Farias, Silva e Cardoso (2021), foi indicado que bolsistas de Licenciatura que atuaram no PIBID consideram que o programa qualifica a formação inicial de professores. Os estudantes declararam que sua participação proporcionou uma melhor formação quanto aos desafios encontrados no ingresso na carreira docente e afirmaram que iniciativas como o PIBID qualificam o percurso formativo, já que são necessárias contínuas aprendizagem para a docência. A articulação com o contexto de futura atuação, portanto, potencializa a formação inicial de professores, especialmente quanto à aprendizagem da profissão.

Santana e Barbosa (2020) destacam o cuidado necessário em tais programas para efetivamente haver relação entre teoria e prática, não reduzindo a formação a uma concepção que valoriza apenas a aplicação e não efetua o contato entre universidade e escola. É importante, portanto, que articulem o currículo dos cursos, os estágios curriculares e o contexto da Educação Básica.

Referindo-se às políticas públicas, Schwerz *et al.* (2020) apresenta indicadores da formação inicial de professores no Brasil e indica que houve o aumento na oferta de vagas em cursos de Licenciatura, porém ocorre baixa procura e há alto número de evasões. Os cursos em que se destaca essa situação compõem a área de Ciências Exatas – Física, Matemática e Química.

Nos cursos de Licenciatura, é importante também abordar as tecnologias digitais direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem como um recurso que incentiva que os envolvidos no processo educativo se conectem de forma criativa e ativa, qualificando a educação por meio da mediação entre sujeitos e tecnologias. Com a vivência de uma formação tecnológica, é proporcionado que os futuros professores compreendam a educação por intermédio do currículo do curso, considerando que a cultura digital envolve mais do que disciplinas específicas, estando relacionada à produção de conhecimentos e à formação digital de cidadãos mais responsáveis.

O letramento digital dos estudantes é promovido na formação inicial de professores ao se considerar as tecnologias digitais como um dos pilares do percurso de formação docente (Ferreira, 2020). Assim, é relevante que os cursos de Licenciatura sejam organizados tendo em vista a preparação dos futuros professores para uma atuação que possibilite qualificar a educação por meio das tecnologias digitais. Nesse processo de formação, há promoção do desenvolvimento do próprio estudante como sujeito inserido na cultura digital que permeia a sociedade contemporânea.

Novas formas de comunicação, interação e produção cultural são promovidas no contexto educacional com o uso de tecnologias digitais, inseridas em uma compreensão de que podem ser contempladas para além de sua presença em sala de aula (Pimentel; Nunes; Sales Júnior, 2020). Assim, as tecnologias digitais podem ser utilizadas na formação inicial de professores, de forma crítica, para o fomento de práticas pedagógicas digitais. Os recursos didáticos da formação docente estimulam uma educação para a cidadania digital ao ter em consi-

deração as tecnologias digitais integradas ao currículo e à proposta pedagógica das disciplinas (Ferreira, 2020).

Nesse contexto de discussões, é importante que haja a compreensão da relevância da educação para a sociedade, para que a formação inicial de professores seja abordada como um processo de constituição do estudante como sujeito. Assume-se, dessa forma, que construir uma sociedade democrática perpassa o desenvolvimento de uma formação com foco na construção da cidadania por meio da educação (Trevisan; Dias; Ferrão, 2020).

Assim, no mundo contemporâneo, é fundamental para a atuação docente que o sujeito reconheça suas práticas e compreenda a si mesmo com alguém que conhece, conectando-se com o mundo como cidadão. A capacidade humana de construir conhecimentos de forma ativa e crítica reflete na prática e formação do futuro professor (Moreira, 2021). Dessa forma, destaca-se a relevância de trabalhar em prol de uma formação que seja crítica e propicie que os estudantes atuem como cidadãos comprometidos com a democracia, com os demais cidadãos e com a educação.

Considerações finais

Neste capítulo, foram apresentadas algumas discussões acerca da realização de um mapeamento de publicações sobre a formação inicial de professores, com o objetivo de compreender as pesquisas recentes na área, sendo observada a relação entre elas e o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação. Considerou-se, a partir das leituras das publicações, que a formação inicial de professores é abordada quanto à reflexão de como se configura, assim como são indicados caminhos a serem seguidos com o propósito de

promover a formação de sujeitos críticos, com autonomia e comprometimento com a educação.

Considerando as dificuldades e potencialidades da formação inicial de professores, a valorização da docência e o desenvolvimento de um pensamento crítico podem ser relacionados com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, tendo em vista que a reflexão crítica permite que o mundo seja compreendido de maneira mais aprofundada. O espaço de realização crítica constituído na formação inicial de professores implica que os futuros docentes sejam preparados para compreender o mundo em que se inserem. Torna-se relevante, portanto, que o processo de formação docente esteja organizado de modo a promover o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos críticos e autônomos, em uma formação qualificada para atuar ativamente na sociedade.

Referências

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. da. O Estágio supervisionado na formação do professor de Filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61796/41069>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CASTRO, R. P.; FERRARI, A. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ks4hX5VRxjkbTxzT66WgsD/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FARIAS, I. N. S. de; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. de S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186947/172517>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FERREIRA, J. de L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75857/42837>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GIMENES, C. I. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YdpWQNDPVC6zgzfYgwKYW7P/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7039/4138>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LEONARDE, C. da R. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186950/172529>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B.. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PERUCHIN, D. **Formação inicial de professores e autonomia: um estudo com estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências exatas.** 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; SALES JÚNIOR, V. B. de. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76125/42531>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ROSA, F. J. P. da. Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kbelá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75611/43647>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C.. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SARTI, F. M.. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6796/pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SCHWERZ, R. C. *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SILVA, R. R. D. da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187066/172748>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SILVA, S. M. da; SILVA, G. H. G. da. A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6970/4170>. Acesso em: 25 jul. 2021.

TREVISAN, A. L.; DIAS, E. D.; FERRÃO, I. da S.. Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pVXDCcm5YzXV8sBp9ThXgvM/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VERAS, R. M. *et al.* Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 695-717, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xjdhdMqwTddycBhv6tFpH4R/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

A cartografia da escrita de uma coordenação pedagógica⁵⁰

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira
Sônia Regina da Luz Matos

Dos alinhamentos

Este capítulo vai tomando forma em meio às tesituras da dissertação referenciada em nota de rodapé, defendida em 2022, e cozida em fogo brando nos dois anos anteriores. Tem como tema a coordenação pedagógica e arrasta o mapa cartográfico da escrita de uma coordenação pedagógica na experiência da função, assumindo o tempo verbal presente, em uma licença de vias cartográficas (Costa, 2014), a fim de que a escrita seja a extensão de uma coordenadora-pesquisadora-baiana em meio à culinária pela literatura e à escrita de sua função.

Em uma autorização metodosófica (Corazza, 2020), o método e o estilo são inspirados na obra do escritor baiano Jorge Amado (2012), a saber, *Gabriela, cravo e canela*, e na própria experiência e territorialidade da coordenadora-pesquisadora-baiana, que, em movimento, explora, inicialmente, seu enclausuramento na escrita, e toma o ato de cartoculinar (o método constituído), ao decidir ampliar sua investigação ao pesquisar enquanto cozinha e cozinhar enquanto pesquisa e escreve políti-

⁵⁰ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Uma coordenação pedagógica e sua escrita*, de uma das autoras deste capítulo sob a orientação da profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, outra autora deste capítulo. A dissertação é inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS (Oliveira, 2022).

ca, fazendo micromilitância em sua escrita levemente poética.

Nessa fruição, a escrita busca produzir traços que não deem limites ao encontro da literatura e da culinária jorgeamadense⁵¹, além da fotografia e da escritura barthesiana⁵², para acionar possibilidades de algumas experiências de singularidades pelas receitas, fotografias e escritas que compõem o ato de cartoculinar pelo funcionamento de territórios – da manipulação de ingredientes, das ações de personagens literários e da instrumentalidade do texto da função da coordenação pedagógica.

Este texto segue o disparo de escrita sob o qual esteve a pesquisa: organiza-se em uma espécie de escrita afetiva, misturando literatura com o fazer da culinária baiana e está dividido em três grandes partes, excluindo-se a introdução, aqui denominada *Dos alinhamentos*. Em seguida, as subdivisões foram pensadas de modo a conversarem com os títulos de capítulos da supradita dissertação. A movimentação – abastecida por ingredientes-chave que introduzem os títulos – transcriam as manipulações culinárias concretizadas na feitura do texto: não concretadas, paradas, inertes; por outro lado, concretizadas como que naturalmente acontecidas e parte de uma micromilitância textual. Em seguida, lideradas por um substantivo, cada expressão que marca os intercapítulos tem por objetivo estabelecer um ritmo de leitura fluido em que haja conversação entre os elemen-

⁵¹ Jorgeamadense é um termo forjado na dissertação (Oliveira, 2022) para referir-se aos entendimentos da literatura *Gabriela, cravo e canela* (2012), de Jorge Amado.

⁵² O termo *barthesiana* refere-se ao crítico literário Roland Barthes, com os entendimentos de escrita, escritura e fotografias nas obras *Novos ensaios críticos*; seguidos de *O grau zero da escritura* (1974); e *A câmara clara: nota sobre a fotografia* (1984).

tos estruturais da pesquisa e a construção da escrita, tecendo, por fim, matutações cartoculinantes.

A escrita cartográfica trama-se em distanciamento a muitas das normas que regem os escritos acadêmicos convencionais. Segue uma dinâmica em que a disposição dos elementos tem por fim proporcionar uma experiência de leitura leve em cartoculinância, afim à escrita de Jorge Amado (2012), em uma estética que anseia por aproximar-se, em partes, de um livro de receitas, enquanto as panelas ebulem para que não se percam as proporções dos ingredientes e as instruções do cozimento de um abaianado banquete que se desenrola com a culinária pela literatura. Alinhar é, pois, sugerir “como” fará o leitor frente a esse texto, como habitará esse espaço de movimentação de potências que pedem rigor de produção e de descoberta – portanto, fala-se de uma pesquisa com tema, problema, objetivos definidos e condizentes com a realidade da pesquisadora, a saber, uma coordenadora-pesquisadora-baiana sob constante processo de tomada e retomada de si.

Nesse movimento, a coordenadora-pesquisadora-baiana parte em meio à experimentação de paladares, aromas e sensações entrelaçados nas suas fantasias, circundada de seus próprios mapas de leitura em páginas e mais páginas de narrativa literária – que finda por povoar uma fome de tentativa inventiva para pensar a escrita da função de uma coordenação pedagógica atravessada por elementos geopolíticos em sua vida, mobilizando linguagens inerentes à Bahia, como a culinária, típica e peculiar, e a literatura, como potências intensivas para militar pela escrita.

Movimenta-se na escrita, o adjetivo “enclausurada”, numa referência à escrita da coordenação pedagógica executada tanto pela coordenadora-pesquisadora-baia-

na quanto por tantos outros profissionais de tal área – textos de decalques calcados em protocolos de organização (Borges, 2018) que tangem à instrumentalização e à institucionalização de tal material escrito em face de movimentos macropolíticos.

Este capítulo é, portanto, uma tentativa de contar como a experiência com elementos extratexto, como a literatura, a culinária e as fotografias⁵³, é definitiva para a composição da pesquisa de mestrado supramencionada. Carrega um emaranhado de possibilidades para pensar uma escrita da função duma coordenação pedagógica menos pomposa de refrões de ordem e mais engajada, crítica e política.

Parte I: Do azeite de dendê

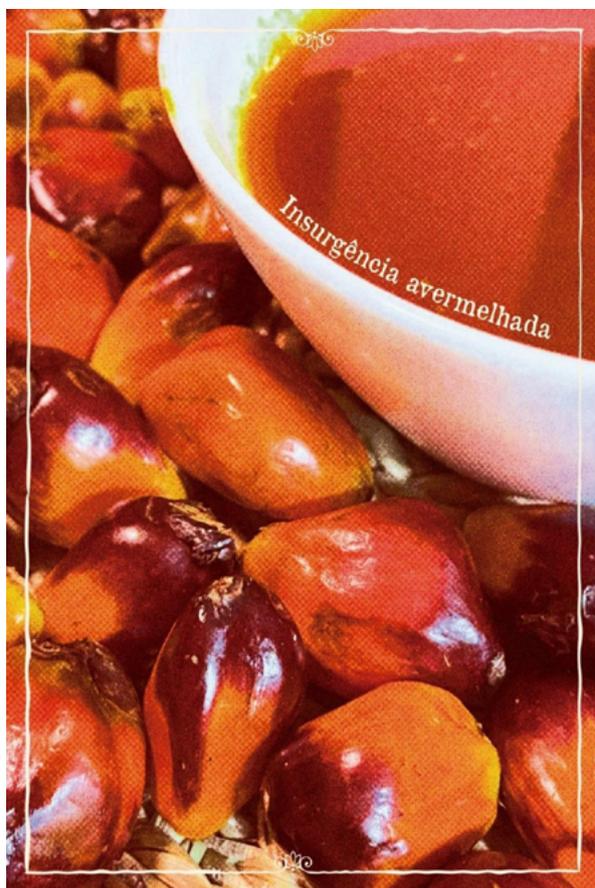
O azeite de dendê, com suas ínsitas cores e textura, dá escoamento à pesquisa. Produzido a partir do fruto do dendê, esses de tons degradês vibrantes que fazem salivar a boca e pruírem os dedos com vontade de pegá-los para apalpá-los. Paladares sensíveis não se embaraçam para identificarem sua presença: não é só a cor, mas também o aroma que marcam uma insurgência avermelhada frente aos outros azeites. Tal óleo de palma, em violento movimento de encontro a outros ingredientes, mistura-se entre tais em preparações culinárias, e vai

⁵³ As fotografias barthesianas que compõem este capítulo fazem parte do compositório da dissertação em questão. Também, configuram, assim como o texto escrito, uma leitura a ser feita: a escritura promove a interação sensorial do leitor com a escrita, evocando sensações. Todas as fotografias são capturadas no processo de feitura do estudo pela autora da pesquisa, e seguem aqui um posicionamento estético ao molde da pesquisa. Receberam tratamento estético, em virtude de que a câmera analógica utilizada para a feitura das cenas de realidade junto a Barthes (1984) ser manual e exigir que as imagens sejam tratadas com efeito de edição, repleção de cor e luz para que favoreçam as minúcias no cartoculinar ao olhar da coordenadora-pesquisadora-baiana (Oliveira, 2022).

pintando como se em transmutação na cozinha. Essa insurgência avermelhada dispara o arcabouço conceitual da escrita para fazer funcionar em fogo baixo a invenção do método pesquisal no processo de feitura do texto, provocando escritas desobedientes da funcionalidade de uma coordenação pedagógica.

Atreve-se à tentativa de um texto que vai se fazendo pelos encontros na cozinha com autores que arrastam força e vão se engendrando no próprio processo de feitura da escrita – algumas forças são conceituais e outras literárias e culinárias – a saber: Jorge Amado (2012), trazendo a força do texto literário para as fantasias de escrita, e a culinária baiana que flerta com o texto prescritivo de maneira fluida e cheia de possíveis em atravessamento com a literatura-arquivo da escritora Paloma Amado (1997; 2003), que transita por várias obras de seu pai; Roland Barthes (1974; 1984), abrindo ares para que a fotografia seja um elemento compositório da narrativa e a escritura dando o tom de liberdade escritural; Félix Guattari (1987), cavando a macropolítica e a micropolítica como impulsionadoras de uma escrita institucionalizada (Borges, 2018); Paola Zordan (2007), trazendo em cena a coordenação pedagógica; e Bedin da Costa (2014; 2020) e Sandra Corazza (2020), outorgando a invenção do método cartoculinar.

Figura 1 – Insurgência avermelhada



Fonte: Oliveira (2022).

A violência

Desses encontros, abrem-se potências inventivas, move-se a vida do vocabulário baiano da culinária pela literatura em seus gostos, temperos e cores e, não suficiente, é provocada no receitado texto a possibilidade manipulatória para rasgos micropolíticos em afasta-

mento da generalização. O leitor, então, é convidado à manipulação de ingredientes antes literários, em um movimento de violência tanto frente às universais normas de estrutura do texto acadêmico, quanto à constituição do texto da coordenação pedagógica.

Assume espaço a protagonista jorgeamadense Gabriela, símbolo do encontro entre liberdade e desejo: forte, livre e destemida com seus desejos para que, ao também modo destemido e desobediente, a coordenadora-pesquisadora-baiana vadia no território pesquisal que habita – no cartoculinar. Este que é político, pois, fala-se de uma coordenação pedagógica, e a escrita é política; marca uma geografia nessa política – é nordestina, baiana, que fala com a culinária da literatura regional, aquela que dispara o cartoculinar; ocupa esse espaço com força à subjetividade, com cozinha, fotografias e afecções, com a força do discurso da micropolítica e macropolítica, e com a escrita da função de uma coordenação pedagógica que toca a cartografia, instaurando possibilidades de aberturas irregulares na escrita da função de uma coordenação pedagógica. Pela validação barthesiana, a escrita segue fugida das amarras da burocracia pedagógica que, por vezes, enlaçam a escrita dessa função de coordenação pedagógica, afastando-se do texto pedagogizante e cumpridor de manutenção de posições hierárquicas, que levam ao seu esvaziamento pelos circunscrevendo padrões universais.

Nesse movimento, a metodosofia como método de transcrição é evocada, pelo carecimento de “espremer as palavras e de torcer a língua, de botar a guinchar os textos e de trapejar as práticas da tradição na pesquisa” (Corazza, 2020, p. 14), arrastando para o texto a possibilidade de um fazer de pesquisa própria com rigor científico, sem a convencionalidade acadêmica

técnico-formal e com desprestígio à linearidade e fins precisamente almejados para um fazer pesquisal questionador, reivindicador e em constante volatilidade. Logo, inventar um método é uma questão que cabe de modo a ir mostrando o fazer distinto a cada destino pela existência da pesquisa acontecendo como um traço singular nas filosofias da diferença (Corazza, 2020). Em verdade, um método é uma montagem, um fio que vai sendo tecido na medida em que a escorre a própria escrita (Zordan; Souza, 2020).

É então que o método – o cartoculinar – pelo qual a escritura aparece (Barthes, 1974), inventado na e para movimentar a pesquisa, faz-se da imperiosidade de que a coordenadora-pesquisadora-baiana faça política envolvendo o ato de escrita em sua escritura em meio aos acontecimentos minúsculos. Ele não adota logicidade ou finalidade planejada, eis que parte da cartografia, na experiência viva e movente (Costa, 2020), extravasando a pesquisa sem os moldes padronizantes, *made in templates* acadêmicos, e vivenciando os refugados espaços às porosidades da tentativa inventiva. Nesta escrita, atreve-se.

O atrevimento

O cartoculinar vai mapeando ao passo dos acontecimentos nas linhas pró-combate, com rastros da memória mobilizadora de estar como coordenadora-pesquisadora-baiana, que se inicia com flerte de afecções, apreciando a literatura, sentindo e experimentando a cozinha em memórias afetivas de tempos em que habitava em uma casa na microrregião do litoral norte e agreste baiano⁵⁴. Ficava situada a, aproximada-

⁵⁴ Nominção de identidade da região – um território de identidade a partir das divisas municipais no estado da Bahia.

mente, oito quilômetros de estrada que oscila entre o avermelhado barro e a amarronzada poeira até o centro da ainda conhecida Barracão, hoje nominada cidade de Rio Real. O cartoculinar vai dissipando o enclausuramento adjetivado e instaurando possibilidades para pensar a escrita dentro tantos dos meios inflados de verbos imperativos, à medida que manipula e atravessa pela tentativa inventiva um outro texto à base prescritiva: a receita. Faz isso inventando microrreceitas.

A singularidade movimentada na microrreceita do acarajé arrozeitonado que vai pegando cor pelo azeite em constante tentativa de crocância atrevida, passa pelo que Guatarri e Rolnik (1986) chamam de *processos de singularização*. A produção de singularidade passa pela desvinculação da manutenção de dominação capitalista sociopolítica e pelo funcionamento de grupos minoritários – que transportados são para a escrita da função de uma coordenação pedagógica e arremessados para o texto, constituindo-se em desobediência política à escrita da coordenação pedagógica institucionalizada. A própria escolha dos ingredientes culinários, como o azeite de dendê que circunda o estudo potencializando-o e movimentando-o com outros ingredientes, acende possíveis para tantas microrreceitas.

Acarajé arroeitonado⁵⁵

- lavar todo o arroz;
- pôr o arroz de molho n'água quente por 1h, em seguida, escorá-lo e macerá-lo em processador;
- ralar 300g de cebola;
- colocar a massa de arroz num refratário e misturar o sal, o ovo, a farinha de trigo e a cebola ralada, batendo tudo com uma colher de pau até que esteja incorporado;
- numa frigideira, colocar azeite de dendê de modo que cubra parte do acarajé durante a fritura, esperar aquecer o azeite de dendê e acrescentar um alho inteiro para o processo de fritura;
- moldar os acarajés utilizando duas colheres de pau;
- aquecido o azeite de dendê, acrescentar os acarajés moldados. Quando um lado estiver frito, virar para fritar o outro;
- servir inteiro acompanhado com salada, camarão ou com outro complemento que desejar.

Sabendo de tudo que se deve fazer e programando a cozinha para tal festa, vai-se atrás da lista de ingredientes:

½ kg de arroz;

200 g de cebola roxa;

1 xícara de farinha de trigo com fermento;

1 alho com casca;

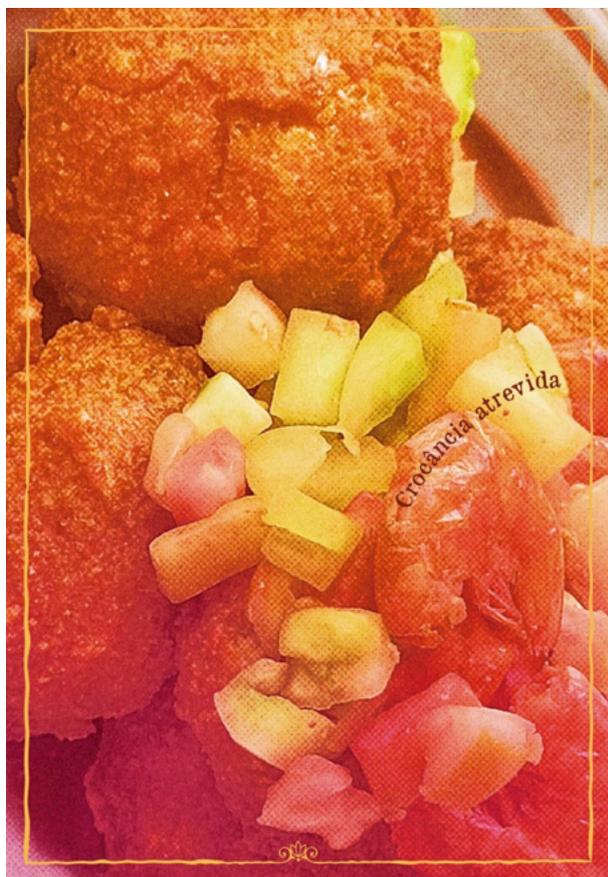
1 ovo;

sal a gosto;

azeite de dendê para a fritura.

⁵⁵ A receita do acarajé arroeitonado é uma versão de receita-escrita em manipulação de ingredientes jorgeamadenses em meio ao método cartoculinar. O texto da referida receita é extraído da dissertação de Oliveira (2022), dentro da qual desempenha papel de fazer questionar as ordens determinadas dos textos prescritivos, uma vez que a pesquisa tensiona, inicialmente, as próprias receitas jorgeamadenses, transversalizando-as com as receitas da literatura-arquivo de Paloma Jorge Amado Costa (1997; 2003); e, depois, em encontro com os autores, a coordenadora-pesquisadora-baiana passa a manipular os insumos culinários fazendo microrreceitas em sua versão manipulada.

Figura 2 – Acarajé arrozeitonado



Fonte: Oliveira (2022).

O disparo

Entram em cena as fotografias, essas que são elementos do método e do compósito do estudo. Não são meras representações e, sim, potências textuais, elementos que propiciam sobrevoos de realidades ao dançarem na feitura do processo de escrita, dando-lhe estilo. Com Barthes (1984), atuam como ponto sensível à invenção,

cabendo duas formas de linguagens distintas de olhá-las, mesmo que juntos permaneçam: a expressiva e a crítica. Esse instrumento de escrita imagética dá vazamento de possibilidades em um fazer de texto que transmita paladar, aroma, textura, calor, cheiro da cozinha baiana em pitadas de sensível traço literário. É a partir de tal que há um disparo para a escrita: as fotografias exalam potencialidades de dissecar os ingredientes culinários em minúcias poéticas e saborizadas, que conferem um olhar mais detalhista e sensível ao texto da função da coordenação pedagógica.

Da captura da imagem ao seu consumo, há uma permissão para a subjetividade que a toca e sua objetividade. Assim, a pesquisa faz aliança com essas duas possibilidades de a coordenadora-pesquisadora fotografar e consumir da imagem nas capturas dos pratos, dos ingredientes e dos distintos espaços onde se passam os minúsculos no processo, independentemente de estarem juntas ou não. Desse modo, como *punctum*, seu olhar é para “fotografia por sentimento, a fim de [...] aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida” (Barthes, 1984, p. 39), conservando a fissura como ponto sensível à invenção. Como *studium*, desperta interesse vasto; seu olhar para a fotografia é “apenas um interesse geral [...] do gosto inconsequente: gosto/não gosto”, suscitando uma linguagem pragmática (Barthes, 1984, p. 47).

Algumas vezes, as fotografias saltam aos olhos em proximidade dos ingredientes crus ou cozidos, expondo seus corpos sem pudor e marcando conjuntos coloridos de partes culinárias na lindeza de seu ser. Outras vezes, as fotografias aparecem no acaso do vagar, na rua, na mesa do café da manhã, na visão das pessoas levando suas vidas ao sabor dos dias e do tempo.

As tantas possibilidades de construção deste texto, que está sempre em constante esfacelamento e reconstrução, fazem com que se atire a escrita ao improvável, esquivando-se da verdade única que mitiga o pensamento, e caindo na fantasia do seu fazer educacional, problematizando o pensamento decalcado. Põem-se, então, pimentas, o picante surge.

Parte II: Das pimentas

Pelos provocantes aromas acentuados, picantes sabores, díspares contornos, cores vibrantes chamativas e convidativas das pimentas, tramam-se tensionar a escrita burocratizada, homogeneizada e universalizada da função de uma coordenação pedagógica.

As pimentas arrastam alegrias e tristezas de uma filha da escrita naturalizada da coordenação pedagógica. Da possibilidade à escritura, aliás, escritura essa que está atravessada pela culinária quando corre farto o cartoculinar e transforma em explosão de sentidos as preparações pimencratizadas – aquelas que vão povoando de aroma os espaços da casa de memórias – com legislação e atribuições, vontade de subverter e sinestesia de ações, traições literárias e compilações burocráticas de receitas, artigos, incisos, parágrafos... com a parcimônia das pimentas, em virtude da sua autossuficiência reclamada, mostra-se a beleza e o cuidado em uma escrita que faz micromovimentos de afastamento aos textos protocolares.

A aspiração

Em manipulação das pimentas, ingredientes tão plurais na culinária baiana, aspira a uma possível visão mais plural do texto da coordenação pedagógica. Com Borges (2018), elucida-se que a escrita instrumenta-

lizada da coordenação pedagógica é calcada em tais protocolos de organização e tem uma organização que segue ao rito da legislação. Sobre isso, Guattari (1987) diz que quando se escreve com questões legais e institucionais, trata-se da macropolítica. Faz-se, então, o cruzamento com a legislação⁵⁶ – essa que é onipresente nas escritas da função de uma coordenação pedagógica e que institucionaliza tal função e delega suas atribuições. Logo, cartografa-se pela experiência os textos legislativos da função dessa coordenação pedagógica.

⁵⁶ Entre outras, a Lei Darcy Ribeiro (Brasil, 1996), a Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 2023a) e, em especial, a Lei Municipal nº 1.375/10, que versa sobre estatuto, plano de carreira e remuneração do magistério público (Lauro De Freitas, 2010), pela experimentação da escrita na função da coordenação pedagógica.

Figura 3 – Autossuficiência reclamada



Fonte: Oliveira (2022).

A experiência cartográfica é desenrolada na cozinha da casa memórias da pesquisa. É lá que acontece o movimento de lembranças afetivas na escrita à medida que se lança ao acaso e se convoca a subversão em um lugar timidamente assistido pelas políticas públicas. Um espaço desprovido de conforto, que folhas brotam ao cair das poucas chuvas, mas, ainda assim, é espaço de movimentação afetiva que dança também na escri-

ta. Essa movimentação afetiva é um dos temperos das microrreceitas. Desse modo, na casa memórias, manipula-se a culinária da pesquisa, ecoando como encontros na cozinha com aspiração e transcrição em meio à lei em problematização – são prenúncios de escrita de uma coordenação pedagógica que faz resistência ao naturalizado, em vias de questionar e tensionar a sua função de escrita instrumentalizada e regida pelos protocolos de organização (Borges, 2018).

A mistura

A receita é feita de muitos ingredientes, de misturas. A atuação pedagógica, também. Daí a relevância em provocar experiências de sabores na escrita da função de uma coordenação. A Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394/96, considera que é função do magistério “[...] as de coordenação e assessoramento pedagógico”, conforme art. 67, §2º (Brasil, 1996). Tal função corresponde ao “cargo” em coordenação pedagógica, o qual arrola os textos inerentes ao seu fazer pedagógico. Por sua vez, o funcionamento desses textos desenvolve-se em um instituto atravessado por distintos discursos que se misturam entre heranças de premissas tradicionais escolásticas, idealistas e escolanovista, permeando a vigente educação (Zordan, 2007). A coordenação pedagógica – essa que brota de forças grifadas pela submissão e guiadas para a reverência de práticas modelares, é um instituto que outrora já lhe competiu inspecionar, controlar, dirigir, treinar e supervisionar em páginas decalcadas.

A função coordenação pedagógica é produto de lutas de categoria de profissionais ao longo dos tempos, como possibilidade de melhorar a qualidade da Educação Básica pública, o que coloca em xeque a função dos textos da coordenação como estabelecadores de

políticas, uma vez que legislam sobre as realidades de uma grande parcela da população, podendo, diretamente, modificá-las.

Formado essencialmente por escritas instrumentalizadas, os textos que definem as funções do coordenador partem da imposição de modelos, padrões e tarefas a serem seguidos por aqueles que desempenham tal função. É imperioso que se pense sobre a força que carregam os textos que agem sobre as funções: as escritas são definidoras de espaços, agem como uma geopolítica das ações em posições. É necessário, pois, entender de que escritas se fala quando se menciona o grupo instrumentalizado: são ferramentas de particularidades próprias com meios e fins que lhes são pertinentes à efetivação de determinado registro. São protocolos organizadores que realizam uma particular atividade, independentemente de subsequentes fins iniciais e prováveis resultados.

Na funcionalidade de uma coordenação pedagógica, tais textos têm o papel registrador de instrumentos comuns resultantes do seu ato de coordenar. Embora não seja uma empreitada simples de se cumprir em meio ao dia a dia da complexificada função, tal postura, até então, é uma prática que se adota, porém, pouco ou quase nada se questiona sobre ela.

O ato de coordenar leva em consideração que as atribuições determinadas pelas normas legais legitimam os procedimentos de registros prescritivos na concretização do ato. Arrastam um estilo de produção textual que se destina ao propalar assertivo das informações à atividade educacional. Como qualquer outra modalidade textual, essa escrita implica o uso da linguagem apropriada para que a transmissão da mensagem efetive-se. Tem como maior desafio para a sua prática o de estruturar a base argumentativa de forma que possa

transmitir a mensagem que se propõe, dentro dos moldes determinados, sem brechas para entendimentos levianos ou ambíguos.

Tais escritas têm a estrutura calcada na “generalização dos protocolos de organização” (Borges, 2018, p. 65), sendo instrumentalizadas pela comunicabilidade do funcionamento adotado nos *templates* burocratizados dos setores que se interrelacionam pelo rito da legislação e que acaba por padronizar e expandir o modelo de escrita da função de uma coordenação. De modo analítico, pode-se perceber que as escritas que determinam funções somam uma série de ações que visam a otimizar as ações da função desempenhada. Por outro lado, a prática nem sempre se mostra tão efetiva; e o texto, pautado em regramento e ordenação, mais cumpre papel burocrático abstrato do que concreto.

Quanto a isso, Zordan (2007, p. 179) diz que é nesses tempos “pós-estruturalistas, desconstrutivos, sincréticos [...] que a educação mais se questiona do que afirma suas funções que somos convocados a problematizar o papel e lugar” da função da escrita de uma coordenação pedagógica. Isso arrasta um vácuo gigantesco na cabeça e no peito, a ponto de, mesmo embebida da pedagogia burocrática nessa função e exaustão, é necessário indagar: qual é a política da escrita que se propõe a ocorrer na dimensão pedagógica da coordenação?

O tensionamento

Naturalmente, as escritas na função da coordenação pedagógica têm predicados homogêneos em sua modalidade escritural, como preenchimento de diários pedagógicos, de formulários e elaboração de relatórios, entre outras, de modo que os protocolos de organização atuam no “domínio da vida social e individual, impri-

mindos valores” (Borges, 2018, p. 65) pela burocracia pedagógica no cumprimento instrumentalizado sobre o corpo da coordenação. Há uma padronagem e uma reincidência no processo de escrita que leva ao investimento encaixotado de atos numéricos, corretivos, disciplinares, dentre outros, para a serventia dominante. Em vista disso, a função política da escrita da coordenação pedagógica é de dar validação aos macromovimentos instrumentalizados e à dominação de padrões sociais.

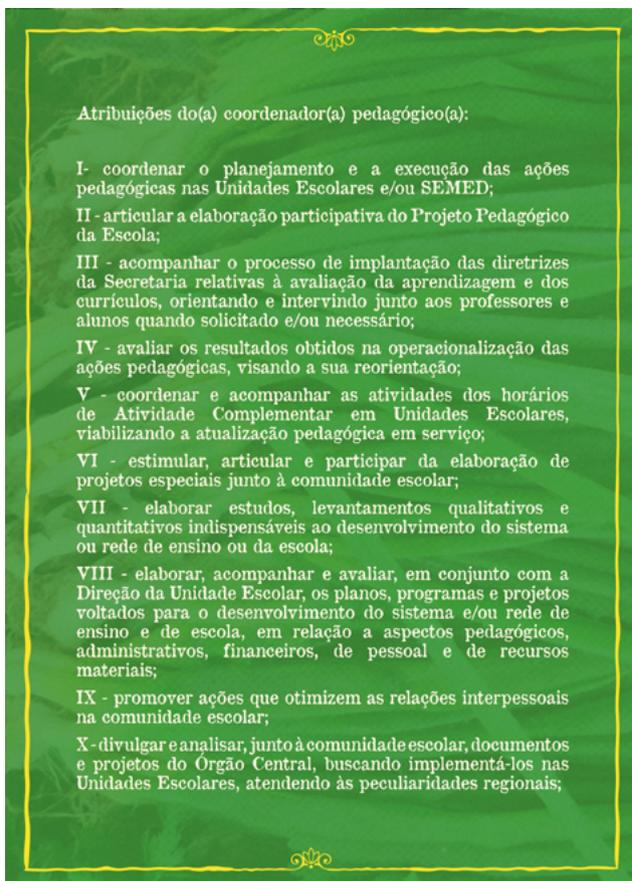
As linhas temperadas⁵⁷ – sobreposição entre o texto institucional (as atribuições de uma coordenação pedagógica versada na Lei Municipal nº 1.375/10 (Lauro de Freitas, 2010), e uma cena fotográfica de ingrediente culinário (cebolinhas), sendo manipulado pela coordenadora-pesquisadora-baiana em cartoculinância, mostra um ato tensionador da sobreposição da macropolítica, ou seja, da escrita institucionalizada com o ato de cartoculinância. Na verdade, faz uso da própria produção fotográfica do próprio cartoculinância para colocar dentro como processo fotográfico já tensionando o discurso da escrita institucionalizada.

Há de se acionar coordenações pedagógicas pela micromilitância da escrita, mesmo que, às vezes, a picância arda em calor e olhos avermelhados pela potência da pimenta, aquela que, se usada sem conhecimento, rouba o gosto do prato, usurpa o sabor dos outros ingredientes e faz tudo arder em demasia, anulando os demais

⁵⁷ Trata-se de um recorte da dissertação de Oliveira (2022), já referida neste capítulo de livro. Movimenta o texto legal sobre as atribuições do coordenador pedagógico em contraste à fotografia barthesiana, conforme propunha o cartoculinância: o tensionamento da escrita legislativa frente às etapas, também prescritivas, do fazer culinário, em que o imperativo é desvinculado da ideia de hierarquia e passa a efetivamente ser parte necessária do fazer ativo daquele que o lê – no caso, quem manipula a receita – a coordenadora-pesquisadora-baiana. Tal recorte exemplifica uma série de protocolos em atos de escritas por meio de atribuições.

sabores. Isso porque os macromovimentos instrumentalizados estão postos na função de uma coordenação pedagógica; e é próprio nesse território trilhar entre o sabor e o ardor, por assim dizer, entre as formas de organização padronizantes e a liberdade de escrever com inventividade.

Figura 4 – As linhas temperadas



Fonte: Oliveira (2022).

Parte III: Do coco

Age, nesta escrita, a trama micropolítica atravessada por movimentos macropolíticos na regência de uma coordenação pedagógica. As formas naturalizadas de pensar e escrever enfraquecem-se, declinam-se pelas aventureiras provocações vindas da culinária pela literatura, que se acendem frente às leis e aos protocolos de organização (Borges, 2018). O coco é ingrediente plural, sendo utilizado tanto em produções salgadas ou doces, como em simples e completa água para beber. Sua forma naturalizada, como coco ralado ou água de coco, não se esgota em si: as tantas possibilidades desse ingrediente fazem pensar em como o enclausuramento do texto da função da coordenação peca diante da anulação de suas potencialidades de prática de ação política pública.

A intuição

A escrita também intui e manipula para, em debandada, tentar desvincular-se da instrumentalização a que está protocolada, convencionada às prescrições legislativas e normatizações institucionalizadas. Entende-se que uma escrita em debandada arrasta atos de subjetividade em enroscamentos de forças macropolíticas e micropolíticas no vicioso sistema burocratizado e institucionalizado (Guattari, 1987).

Para escapar da burocracia pedagógica e da cafetagem administrativa desse sistema: ágil em determinar, maquinar, controlar, dar forma, infertilizar e generalizar os textos da função de uma coordenação pedagógica – é necessária a decisão de abertura para escritas outras, as que anunciam e escrevem potências – são elas, as escritas para cheirar, para ter prazer de ler texto, para provocar questionamentos de códigos que padronizam na sociedade.

Eis os micromovimentos do cartoculinar – aqueles que atuam no desvio da naturalização da escrita da função de uma coordenação pedagógica por meio de manipulações das receitas culinárias. São fugas que acontecem com o texto prescritivo, que não segue os mesmos moldes do texto institucional normativo, eis que utiliza a própria generalização do texto prescritivo receitado, para, de dentro dele, provocar a abertura de fâscas em um movimento micropolítico singularizante. Um movimento que não venha apenas a desnaturalizar tal prescrição, mas que, de certo modo, produza um espaço que propicie a própria invenção.

Em cartoculinância, fala-se dos cocos de cacau – aqueles que quando dispostos em escritas de Amado (1977), dispara para a uma produção de consciência subversiva movimentadora de forças em classes sociais e experimenta-se as feitura culinárias pelos cocos de polpas áureas, que verte uma liquidez acetinada quando quebrados, acenando uma fruta múltipla: é água, é polpa, vira leite, vira lascas.... pelas feitura com o coco, é movimentada uma “resistência e também uma política” (Costa, 2017, p. 21), o que, de certa forma, vem se expressando pelo cartoculinar – aquele que advoga pela singularidade de uma escrita e toma como enroscamento de forças a escrita instrumental e o ato de cartoculinar. Tão assim, escrevem-se e experienciam-se possibilidades culinárias do coco em atravessamento com outros ingredientes que movimentam vários sabores à mesa, arrastando possibilidades de aberturas no fazer culinário.

A manipulação

Há, no coco, uma casca protetora rígida e de difícil acesso, mas que revela uma liquidez acetinada, quando

aberta na escorrência que vaza a proposta de escrita de uma coordenação: mais livre, inventiva, singular, passível de manipulação. Em verdade, por esses movimentos, muitas vezes, há, um invólucro rígido, composto por filamentos, por assim dizer, instruções em que o funcionamento macropolítico das normatizações torna o interior da função de uma coordenação tão burocratizada que torna sua escrita institucionalizada.

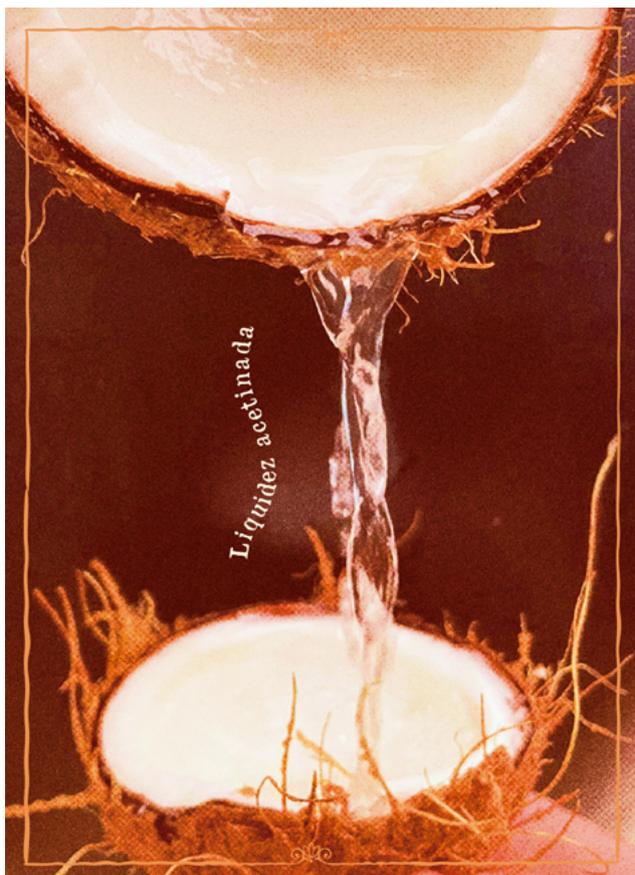
Isso ocorre porque está estabelecido nas normatizações a captura da produção de subjetividade. A escrita da função de uma coordenação é capturada por tais normatizações em conexão com os protocolos de organização que passam a regimentar por um sistema protocolar em macromovimentos. Nesses micromovimentos tiranos, o sistema passa a anular, aos poucos, as possibilidades de escrever de forma outras. Logo, a escrita da funcionalidade da coordenação pedagógica está submetida a um sistema normativo de padrão formatado e dissimulado em lei que imprime uma lógica capitalista e cafetista, compondo uma sinfonia administrativa de protocolos que leva o dever de cumprimento ao molde formatado à função de coordenação.

A singularidade capturada vem da subjetividade usurpada pelas normatizações. Tal captura é aquela que nos tolhe, faz com que entremos em um padrão, o que no corpo do estudo em questão não é julgado ou visto como bom ou ruim, apenas percebido como uma construção social que colabora para a total ou quase anulação das possibilidades de viver das potências, e para além disso, posta uma defesa à liberdade e possibilidades singulares.

O movimento de singularização abre-se em linha de fuga da generalização – aquela que domina as produções existentes dentro da função. A generalização inviabiliza

as possibilidades inventivas, mesmo as minúsculas, e coloca o fazer da escrita como formador de identidades calcadas na repetição e no decalque.

Figura 5 – Liquidez acetinada



Fonte: Oliveira (2022).

Guattari (1986) comenta como a imprensa vem montando, no dia a dia, indivíduos esvaziados de singularidade e processos pauperizados pela padronagem de suas produções. Tal processo condiz com a feitura da escrita da função de uma coordenação pedagógica es-

vaziada de sentido pela excessiva produção de tarefas que visam a “escrever mais do menos” com o intuito de manter os padrões. Quanto ao processo singularização, tem-se a singularidade capturada, os movimentos micropolíticos ficam inibidos, acontecem somente a repetição em escala macropolítica pelos protocolos de organização.

A singularização age como a própria inundação de produzir outros sentidos, como os que nos remetem ao cantar de Gabriela querendo, com constância, voltar ao seu “fogão, [...] a seu dançar marinheiro, a seu vestido de chita, [a seu] pensar” (Amado, 2012, p. 214), expressando seu corpo como parte de singularizá-lo mesmo institucionalizada pelo instituto casamento. À medida que se tem uma consciência da subjetividade captura, há condições de fissurar tal captura de dentro da própria macropolítica, com o cuidado de fazer o minúsculo; e que esse minúsculo não venha a sofrer as transformações da macropolítica assumindo suas características.

A singularidade, pois, opera por movimentos de intensidades que se definem por meio de matérias a ressoar em amontoado de possibilidades únicas, como o ato de cartoculinar da pesquisa por meio de traços jorgeamadenses; além da singularidade de Gabriela (Amado, 2012), por seus comportamentos irregulares.

O ato de cartoculinar “coloca em questão o próprio sujeito operador de uma intervenção, na medida em que ele também se assume enquanto uma instituição a ser analisada” (Costa, 2020, p. 14), despindo-se de seus próprios protocolos de organização (Borges, 2018) para fazer a tentativa de escrever em flerte com a subjetividade, aquela capaz de transpor as realidades das cenas para o texto, colorindo-o com emoção, vivências e reali-

dade. O cartoculinar permite singularizar, afastando os engessados padrões da escrita.

O atravessamento

É então que dispara o pensamento de cravar um buraco no cerne da velha institucionalização da escrita regimentada pelos protocolos de organização que tende a se reproduzir incansavelmente “mais do menos”. É quando a coordenadora faz micromilitância pela resistência de constituir-se como pesquisadora-baiana, resistindo a essas escritas dominadoras, abrindo brechas e seguindo atravessada por um movimento micropolítico singular.

Está na escrita função de uma coordenação pedagógica a força para fomentar pautas que tombem as macrodeterminações das normatizações que universalizam o modo de escrever, uma vez que se põe à disposição do educar um labor de incansáveis estudos, leituras, encontros... A subversão passa por um processo de singularização que se repete na pesquisa: o de fazer um texto em tentativa de constante questionamento à legislação e aos protocolos de organização, aqueles que reduzem a escrita ao binarismo do simples cumprimento de funções e da manutenção de posições e atribuições meramente no papel.

Matutações cartoculinantes

A possibilidade de pensar a escrita da função de uma coordenação pedagógica capturada pelas normativas e protocolada em organização dispara-se a pensar na liberdade de uma escrita menos impositiva e mais experimental: a receita, roubada da culinária pela literatura jorgeramadense, e que convida o leitor a

cartoculinar sem busca de fins assistidos, sendo desenrolada em processo.

Uma façanha que se utiliza do comer, do beber, do cozinhar, do degustar e, até mesmo, do prosear para fantasiar uma escrita que também tensiona a inversão de padrões reprodutores de verdades da sociedade. Isso é evidenciado no quebrar do coco pela expressão desuniforme.

Uma coordenação pedagógica que investe em movimentos de cartoculinar; que investe em uma escrita que não somente é protocolada; investe em uma escrita engajada que faz micromilitância por resistir a padrões naturalizados. Busca fugas e linhas singulares. Provoca que a escrita não seja apenas para preencher tabela, tomar ato administrativo-burocrático, mas que seja efetiva dentro da sua funcionalidade, inclusive dentro da função dos textos normativos. Provoca acreditar que as escritas aparentemente insignificantes possam ser extremamente potentes. Provoca que a escrita seja efetiva em seus movimentos múltiplos, rizomáticos, sendo mais efetiva e que não seja somente para estabelecimento de padrões sociais. E investe, portanto, na escrita da função de uma coordenação pedagógica com a consciência da subjetividade capturada, a enroscar-se entre movimentos macropolíticos e micropolíticos (Guattari, 1987) para faiscar provocações pelas escritas sujas e singulares.

Ademais, age-se por meio de uma escrita que anseia por fazer micromilitância: o texto de uma coordenação pedagógica provocador de itinerâncias coletivas sociais, que se mostra como tendo necessidade de revisão para que a efetivação do seu objetivo aconteça – desprender-se das amarras da instrumentalização para proporcionar engajamento real em causas educacionais,

e não somente debruçar-se na pedagogia burocrática. Os ingredientes entrelaçam-se e surge uma receita, que pode ter ingredientes e passos trocados.

Referências

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**: crônica de uma cidade do interior. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AMADO, Jorge. Conversa com Jorge Amado. **Revista Hoje**: os melhores livros, [S. l.], Francisco Alves, 1977.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos**: seguidos de o grau zero da escritura. 1. ed. Trad. Heloysa de Lima Dantas; Anne Arnichand; Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

BORGES, Bruno Gonçalves. **Adeus, formação**: o anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Metodosofia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 13-33.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever**: 58 combates para uma política do Texto. São Paulo: Lumme, 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Revista Paralelo**, Pelotas, v. 31, n. 15, p. 10-35, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

COSTA, Paloma Jorge Amado. **A comida baiana de Jorge Amado ou livro de cozinha de Pedro Archanjo com as merendas de Dona Flor**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

COSTA, Paloma Jorge Amado. **As frutas de Jorge Amado ou o livro de delícias de Fadul Abdala**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Rolnik Suely. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAURO DE FREITAS. Lei nº 1.375, de 23 de junho de 2010. Dispõe sobre a redação, alteração e consolidação das leis que versam sobre o estatuto e o plano de carreira e remuneração do magistério público do Município de Lauro de Freitas, na forma que indica e dá outras providências. **Lauro de Freitas**, 2010. Disponível em: <http://leismunicipa.is/hstmc>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Patrícia dos Santos Costa de. **Uma coordenação pedagógica e sua escrita**. 2022. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

ZORDAN, Paola; SOUZA, Anderson Luiz de. Maniera Moîrai. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 451-473.

ZORDAN, Paola. **Supervisão Escolar e a impossível perspectiva da diferença**. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Conversações Pedagógicas na Cidade que aprende. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação (SMED), 2007. p. 177-191.

Posfácio

*Cineri Fachin Moraes
Michel Mendes*

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.
(Paulo Freire)

Como educadores, acreditamos que “somos educação” e, conseqüentemente, somos aquilo que ela faz de nós, ou seja, um processo de retroalimentação. A educação marca nossa existência. A aspiração pela constante busca, pelos questionamentos provocados pelas nossas curiosidades e inquietações, além da percepção de nosso inacabamento, mobilizou-nos a ingressar no Mestrado e, posteriormente, no Doutorado.

Celebrar os 15 anos de estudos investigativos acerca de temas do campo da Educação é um marco para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Fazer parte dessa história, recordar o vivido ao longo da trajetória no Mestrado e no Doutorado, rememorar os bastidores, as reflexões, as amizades construídas, conhecer os estudos apresentados nesta obra, e escrever o posfácio é uma honra para nós, Cineri e Michel, egressos do programa.

Aos quinze anos de caminhada formativa, somos registros da maturidade intelectual do programa, que segue firme em sua proposta e defesa epistemológica. Exemplo disso são os 18 textos que coabitam as páginas deste tão importante volume da *Educatio*, reverberando vozes, memórias e trajetórias de sujeitos que deixaram

e ainda deixam suas marcas em nosso território de lutas e conquistas, a educação.

Cientes de nosso inacabamento, reconhecemos o desafio de posfaciar tanta história; inúmeras experiências; os encontros entre o teórico e o empírico; o qualitativo e o quantitativo; os rompimentos dicotômicos que nossa ciência promoveu a partir das brechas epistemológicas empoeiradas; os ecos desses todo-parte parte-todo nas salas de aula do programa e nos demais espaços habitados ao longo da trajetória formativa. Sabiamente concordamos com Arquembourg (1996, p. 33) ao afirmar que “a descrição de um acontecimento não se fecha no tempo da sua emergência. Outras perspectivas atravessam-no como linhas de fuga abertas sobre o passado ou o futuro”.

De fato, o tempo passou. Aos olhos de quem recém chegou, ele apenas começou. Poeticamente, essas idas e vindas parecem neblina, que nos colocam em posição de abertura, afinal, o que virá depois que ela se dissipar? Que emergência é essa? Ao mesmo tempo, colocamo-nos em posição de defesa/fechamento, afinal, o conforto conceitual (teórico) e procedimental (metodológico) permite olharmos, às vezes, por dentro desse nevoeiro, pois temos nossos recursos “validados”, mas por fora correm soltas as pluralidades do campo. A espera pelo que virá nos próximos 15 anos é repleta de “esperança-ação”, uma vez que lançamos mão de nossos arcabouços para viver as experiências, que são, segundo Arquembourg (1996), saturadas de realidade.

Um abraço afetuoso!

Referência

ARCQUEMBOURG, Jocelyne. L'événement en direct et en continu. L'exemple de la guerre du Golfe. **Réseaux**, Paris, n. 76, p. 31-45,

1996. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_76_3707. Acesso em: 28 ago. 2023.

Autores

Aline Marques Copetti

Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), bolsista CAPES. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FSG. Licenciatura Plena em Letras – Língua e Literaturas da Língua Portuguesa e Graduação em Comunicação Social, pela UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS.

<https://lattes.cnpq.br/1468738512882995>

E-mail: alinemc1979@gmail.com

Andréia Morés

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora substituta no Curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora da área do conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul (UCS), professora do quadro docente permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS), Mestrado e Doutorado, e coordenadora adjunta e membro do Colegiado do PPGEdu-UCS.

E-mail: anmores@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9013852289503690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>

Andressa Abreu da Silva

Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGEdu – UCS na linha de pesquisa Processos Educativos,

Linguagem e Tecnologia. Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II.

Área de interesse: Educação Matemática; Práticas Pedagógicas para o ensino de Matemática; Subjetividade docente.

E-mail: aasilva26@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3738534184961545>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7036-5975>

Ângelo Ricardo de Souza

Possui Graduação em Educação Física e Mestrado e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Realizou estágio pós-doutoral na University of Bristol (Inglaterra) e estágio sênior de pesquisa na Università degli Studi di Trento (Itália). É professor titular da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenador da Área de Educação na CAPES. Foi coordenador adjunto no período de 2018 a 2022. Foi Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (2015-2019). Atuou por vários anos na Educação Básica como docente e como diretor de escola pública. Tem experiência nas áreas de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2592903523310055>

Arlene Aparecida de Arruda

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Bolsista Uniedu. Docente do Curso de Pedagogia – EaD da UNIPLAC. Coordenadora pedagógica da Escola de Educação Básica Visconde de Cairu. Com interesse em pesquisa sobre o cotidiano das instituições educativas e da juventude.

E-mail: aaarruda1@ucs.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5702020492566156>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5544-7294>

Carine Geltrudes Webber

Doutora em Ciência da Computação pela École Doctorale Mathématiques et Informatiques, da Université de Grenoble I Joseph Fourier, França. Mestre em Ciência da Computação pelo Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como Professora Titular na Área de Conhecimento de Exatas e Engenharias da Universidade de Caxias do Sul. Integra o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, desenvolvendo a área de Tecnologias e IA na Educação. Atua em cursos de Especialização em Ciência de Dados e Engenharia 4.0. Desenvolve projetos de pesquisa nas áreas de Machine e Deep Learning, IA e Informática aplicada ao Ensino.

E-mail: CGWebber@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0887721217165252>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7778-6740>

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação, mestra em Psicologia do Desenvolvimento, ambas pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Especialização em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora titular da Universidade de Caxias do Sul (UCS), e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UCS, orientadora de Mestrado e Doutorado. Professora dos cursos de Licenciatura da UCS. Coordena cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Co-criadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (<http://www.proincluir.org>), um portal para aprendizagens.

E-mail: cbvalent@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5972722112132617>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>

Cineri Fachin Moraes

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação a Distância (UCS). Licenciada em Pedagogia com Habilitação Deficientes Mentais (UCS). Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Docente da Área do Conhecimento das Humanidades, coordenadora do Curso de Pedagogia e membro do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: cfmoraes@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1201506954032042>

Cláudia Alquati Bisol

Mestre e doutora em Psicologia. Professora nos cursos de Graduação em Psicologia, Pós-Graduação em Educação e em Psicologia na Universidade de Caxias

do Sul (UCS). Áreas de interesse: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.

E-mail: cabisol@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3997987650767997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-5578>

Cristina Maria Pescador

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGIE/UFRGS). Bacharela em Psicologia, especialista em Educação a Distância e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desenvolveu sua pesquisa de doutoramento com foco nos movimentos de inclusão digital e letramento digital. Atualmente faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de Mestrado e Doutorado e da área de Humanidades, na Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora dos cursos de especialização em Dependências Tecnológicas: intervenções multidisciplinares e Gestão de Recursos e Serviços em Tecnologia Assistiva. Tem como foco de pesquisa questões relacionadas a práticas educacionais e cultura digital.

E-mail: cmpescad@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3383415676186162>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9659-3685>

Daiana Domeneghini

Mestra em Educação e bacharela em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão e Tutoria na EAD pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Administração de Pessoas (UNIASSELVI). Desenvolveu sua dissertação de Mestrado com foco no uso da Inteligência

Artificial como recurso para a Educação. Atualmente é tutora externa na UNIASSELVI e orientadora de cursos profissionalizantes.

E-mail: profedaianad@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9798692514165521>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0236-2622>

Débora Peruchin

Doutora e mestre em Educação e graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Estudante de Licenciatura em Física na UCS por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR/CAPES. Professora de Matemática e Ciências na Rede Municipal de Caxias do Sul. Tem interesse em pesquisas na formação inicial de professores, com foco na relação entre Ensino Superior e Educação Básica.

E-mail: deboraperuchin@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6620968558906697>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-1467>

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre, licenciada e bacharel em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, atuando na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Lavia – Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Membro do

Observatório de Estudos e Práticas para Culturas de Paz, atuando na linha de pesquisa educação e cultura de paz, da Universidade de Caxias do Sul. Parecerista ad hoc de diversos periódicos da área de Educação e membro de comissões avaliadoras de eventos na área de Educação e Tecnologia. Organizadora de livros e autora de artigos na temática Educação e tecnologias digitais, Formação docente no contexto da cultura digital, Educação e cultura de paz. Participa de projetos de pesquisa, como coordenadora e como colaboradora, em temas relacionados à: formação docente no contexto da cultura digital e híbrida contemporânea; tecnologia e cognição; tecnologia digital e processos educativos; educação, cultura de paz e espiritualidade.

E-mail: emsoares@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5769696618237368>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-5966>

Eliana Rela

Graduada em História (UCS). Mestra em História (PUCRS). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora na Universidade de Caxias do Sul, nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. Pesquisa ensino de História; história da cultura digital na educação; história das instituições e das mulheres; patrimônio cultural.

<http://lattes.cnpq.br/3274042846549354>

<http://orcid.org/0000-0001-9670-1634>

E-mail: erela@ucs.br

Fabiana Kaodoinski

Doutora, mestre em Educação e especialista em Leitura e Produção Textual pela Universidade de

Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e especialista em Inteligência Espiritual pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Letras pela UCS. Atualmente é professora da Universidade de Caxias do Sul. Integra o Banco Nacional de Avaliadores do Ensino Superior do SINAES – BASis. Tem interesse nas seguintes áreas: Linguagem, Educação, Currículo, Ensino, Base Nacional Comum Curricular, Leitura, Escrita, Literatura Juvenil.

E-mail: fabikafabi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2859463032697594>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9452-9719>

Fernanda Meneghel Cadore

Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGEduc – UCS na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagem e Tecnologia. Bolsista PROSUC/CAPES.

Área de interesse: Inclusão; Infância; Aprendizagem; Psicologia.

E-mail: fmeneghe@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2990880767241230>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-95330-6024>

Fernando Covolan Rosito

Mestre em Engenharia Mecânica e Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação a Distância pelo Senac EAD. Graduado no curso superior de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Rio Grande. Graduado

em Engenharia de Controle e Automação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atua como docente na área de Automação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Farroupilha. Tem interesse em pesquisa na área de Automação com ênfase em CLPs e sensores e na área da Educação com ênfase em tecnologia e práticas pedagógicas.

E-mail: fernando.rosito@farroupilha.ifrs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4307360899183757>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4012-0480>

Flávia Brocchetto Ramos

Professora adjunta I na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora e mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Literatura Brasileira pela PUCRS. Graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e atuou como pesquisadora sênior na Universidade de Lisboa (ULisboa). Na docência, atuou na Educação Básica na rede pública e é docente em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado em Letras). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), no biênio 2017 a 2019.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>

Geraldo Antônio da Rosa

Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Foi diretor e vice-diretor acadêmico da Universidade do Contestado (UnC) – *Campus* de Curitiba/SC. Foi professor da Fundação Universidade do Contestado, foi vice-coordenador do Mestrado em Educação e pró-reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), de Lages/SC. Exerceu a função de Conselheiro Universitário (CONSUNI) da UNIPLAC entre 14/05/2012 a 27/02/2014, e coordenou a Linha de Pesquisa 1 do Programa de Mestrado em Educação da UNIPLAC: Políticas e Processos Formativos em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica (GEPEB). Atualmente, é pesquisador do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA SERRA (UCS). Realizou missão de intercâmbio acadêmico na Universidade Carlos III, de Madri, em abril de 2014. Atua na pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, educação popular, messianismo e movimentos sociais. Faz parte do Comitê Científico Internacional da Revista Eletrônica Educare da Universidade Nacional de Costa Rica (UNA). Concluiu Estágio Pós-Doutoral na Espanha, Universidade Carlos III (UC3M – Getafe, Comunidade de Madri) e participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa Internacional vinculado à Universidade Autónoma de Madri PR-16 Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación (FORPROICE). Atualmente é docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

E-mail: garosa6@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4290166533847099>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910>

José Edimar de Souza

Professor e pesquisador na Área de Humanidades e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em História (Unisinós), em Pedagogia (Claretiano) e em Geografia. Bacharel em Biblioteconomia (UCS). Mestre e Doutor em Educação com estágio de Pós-Doutorado em Educação (Unisinós).

E-mail: jesouza1@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3693254783408309>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>

Jourdan Linder-Silva

Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Docente nos cursos de Licenciatura da UNIPLAC. Com interesse de pesquisa na área de educação e juventudes periféricas.

E-mail: jourdanlinder@uniplaclages.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8323911488705582>

Manuela Ciconetto Bernardi

Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGEduc – UCS na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Bolsista PROSUC/CAPES.

Área de interesse: Genealogia; História da Educação; Imigração italiana; Leitura e escrita de imigrantes.

E-mail: mcbernardi1@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5850642233284448>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0130-4845>

Marcia Speguen de Quadros Piccoli

Doutora e Mestre em Educação, especialista em Gestão do Ensino Superior e graduada em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Recenseadora Institucional – CENSUP e conselheira titular do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul, na categoria da Educação Superior.

E-mail: msquadro@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7290990962920716>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-8143>

Mariana Lisbôa de Oliveira

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente na rede pública municipal de Vacaria/RS, com interesse na história das instituições escolares, com ênfase nos grupos escolares e em culturas escolares.

Email: mloliveira@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7298077256323292>

Mateus Panizzon

Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente na área das Ciências Sociais da UCS. Coordenador no PPGA do GAIA-LAB – Grupo de Pesquisa em Avaliação dos Impactos de Tecnologias de Inteligência Artificial (IA) na Sociedade e no PPGEF do GPRO – Grupo de Pesquisa em Gestão e Tecnologias de Operações e Desenvolvimento de Novos Produtos e Serviços. Editor-Chefe da Revista Brasileira de Gestão

e Inovação (RBGI). Membro do Comitê Assessor de Pesquisa da UCS, na Área de Ciências Humanas e Sociais.

E-mail: mpanizzo@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7355271047505254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-0195>

Manuela Ciconetto Bernardi

Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGEduc - UCS pela linha de História e Filosofia da Educação. Bolsista PROSUC/CAPES. Participante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (2018). Editora de seção na Revista Conjectura (UCS). Experiência com busca de documentos e pesquisas genealógicas. Temáticas de interesse: Genealogia; História da Educação; Imigração italiana; Leitura e escrita de imigrantes.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/5850642233284448>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0130-4845>

E-mail: mcbernardi1@ucs.br

Michel Mendes

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão do Ensino Superior (UCS). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UCS). Professor e Coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG). Coordenador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental (LEPEEA), do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Antropoceno e

Perspectivas Críticas e Complexas (GPEAPC) e do Projeto Salas +Verdes na UFG – Educar no e para o Antropoceno.

E-mail: michel.mendes@ufg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1709441149339438>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0394-8086>.

Monique Neckel Bueno

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), com bolsa CAPES/PROSUC. Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de São Marcos (2022). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul (2014). Licenciada em Letras – Português e em Pedagogia, ambas também pela UCS. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério. Atualmente, é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal, em Farroupilha e em Caxias do Sul. Já atuou como professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede privada e estadual do Rio Grande do Sul.

Nilda Stecanela

Pós-doutorado em Educação pelo Institute of Education/University of London. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Com interesse em pesquisa sobre o cotidiano das instituições educativas, a formação e a atuação docente, numa dimensão histórico-cultural, nos recortes de gênero e geração.

E-mail: nildastecanela@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861875052634037>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>

Patrícia Bado Auler Klohn

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), taxista da CAPES. Possui especialização em A Moderna Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Está cursando especialização em Computação Aplicada à Educação na USP, onde é bolsista da FIPAI. É professora na Rede Municipal de Caxias do Sul, da Pós-Graduação em Dependências Tecnológicas na UCS e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UCS).

E-mail: pbauler@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0723642453104214>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4997-3255>

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Bacharel em Direito pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Coordenadora pedagógica estatutária atuante na Rede Municipal de Ensino em Lauro de Freitas/BA.

E-mail: pscoliveira@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3971779624030952>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2253-2908>

Pedro Augusto Alves de Inda

Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). MBA em Gestão do Ensino Superior pela UCS. Mestre em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente na área de Artes e Arquitetura da UCS. Coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Caxias do Sul. Com interesse em pesquisa em políticas para Educação Superior e a experiência acadêmica.

E-mail: paainda@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5663734871200952>

Rosemeri Barreto Argenta

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com projeto alinhado à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Participa do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Mestre em Serviço Social (2006), com ênfase em Política Social Pública, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Bacharel em Serviço Social (2004) pela UCS. No período de 2006 a 2009, atuou como docente na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), desenvolvendo e participando de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Foi Assistente Social da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) no período de 2009 a 2011. Entre os anos de 2011 e 2015, coordenou a instituição de acolhimento de crianças e adolescentes Casa Lar Padre Oscar Bertholdo no Município de Farroupilha. Atualmente é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS – Campus Farroupilha.

E-mail: rbargenta@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9017153898104343>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0439-8186>

Sônia Regina da Luz Matos

Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU-UCS). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade Contemporaneidade/UCS e Observatório de Educação/UCS. Pós-Doutorado pela Université Paris 10. Pós-Doutorado em Filosofia, Arte e Estética. Doutorado em Cotutela em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia.

E-mail: srlmatos@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7284092996786272>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3946-5628>

Tatiane Marta Loch

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Possui Pós-Graduação em Metodologias Inovadoras no Ensino de História e Geografia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Professora efetiva de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Prata, com experiência docente desde 2002. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa: Educação, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, sob orientação da profa. Dra. Carla Beatris Valentini, com projeto de pesquisa intitulado “Estudantes com

Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental: a escuta dos educadores”.

E-mail: tmloch@ucs.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6067617004404627>

Terciane Ângela Luchese

Pós-doutora em História da Educação pela Università degli Studi del Molise e pela Università di Macerata. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em História e diretora da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e Ensino de História. Atua nos seguintes temas de pesquisa: processo escolar, instituições escolares, cultura escolar, memórias da educação, etnia, história regional, escolarização entre imigrantes e ensino de História.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7640634913198342>

E-mail: taluches@ucs.br

Vanderlei Carbonara

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Professor nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul. Líder do Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade (CNPq). Docente adjunto

II na Universidade de Caxias do Sul, vinculado à **Área** de Humanidades, atuando no corpo docente permanente do PPG em Educação e como docente colaborador no PPG em Filosofia, no curso de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) e em outros cursos de graduação. Áreas de interesse: filosofia da educação, que tratam sobre ética e formação numa perspectiva pós-metafísica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0437585440783626>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0752-1189>

E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br

Vialana Ester Salatino

Doutora e Mestra em Educação, Pós-Graduada em Arteterapia, em Gerência Empresarial, e em Gestão e Docência do Ensino, Graduada em Psicologia. Docente da área de humanidades na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e psicóloga clínica. Com interesse em pesquisa nas áreas de Educação Superior e em Psicologia.

E-mail: vialana.psicologia@gmail.com ou vesalati@ucs.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3758128605791855>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2582-9611>



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

