

HISTÓRIA & FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO *na Contemporaneidade*

José Edimar de Souza
Eliana Rela
[ORGS.]

UCS PPGEDU
EDUCS PESQUISA
CAPES

HISTÓRIA & FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO *na Contemporaneidade*

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

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

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente
André Felipe Streck
Clovis Eduardo Malinverni da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Janaina Macke
Márcio Miranda Alves
Marcell Bocchese
Odair Camati
Odilon Giovannini Junior
Pedro Lopes da Cruz
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Terciane Ângela Luchese
Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universitá 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 Interdisciplinar 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 Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

UCS | EDUCS EDITORA

HISTÓRIA & FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
na Contemporaneidade

José Edimar de Souza
Eliana Rela
[ORGS.]

UCS PPGEDU
EDUCS PESQUISA
CAPES

O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(suas) autores(as) e organizadores(as).
© dos autores
1ª edição: 2026
Preparação de texto: David Marques de Ramos
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Finalização de arte: Luana Stela Martini
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos
Capa: Ana Carolina Marques Ramos
Arte de capa: disponibilizada por Starline no site *Magnific*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

H673 História e filosofia da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico] / org. José Edimar de Souza, Eliana Rela. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558076285
ISBN 978-65-5807-628-5

1. Educação - Filosofia. 2. Educação - História. 3. Educação - Pesquisa. 4. Professores - Formação. I. Rela, Eliana. II. Souza, José Edimar de.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Filosofia	37.013.73
2. Educação – História	37(091)
3. Educação – Pesquisa	37:001.891
4. Professores – Formação	37.011.3-051

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: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

História e Filosofia da Educação na contemporaneidade: um modo de apresentar possibilidades de pesquisa 7
José Edimar de Souza & Eliana Rela

Prefácio: História e Filosofia da Educação 9
Vanderlei Carbonara, Evaldo Antônio Kuiava & Gelson Leonardo Rech

1. Pesquisa-ação, democracia e educação para a cidadania (global): conexões perdidas ou esquecidas? 16
Danilo Romeu Streck, Oğuz Babüroğlu & Carolina Schenatto da Rosa

2. Uma ponte chamada “saudades”: sons de um “estado de alma” de estudantes e professores brasileiros 39
Aline Marques de Freitas, Eliana Rela, Elisiane da Silva Soares, Lorena Rocca, Laura Cardoso Perozzo & Lucas Troglio

3. História da educação e acervos do patrimônio histórico-educativo: possibilidades investigativas 54
José Edimar de Souza, Maria Cristina Menezes & Gabriel Scagliola Diaz

4. Pesquisa em História da Educação: movimentos investigativos e conexões 79
Terciane Ângela Luchese, Gisele Belusso & Claudia Panizzolo

5. Combate-entre encontros 93
Sônia Regina da Luz Matos, Bertrand Ogilvie & Jefferson Pereira de Almeida

6. Combat-entre rencontres 104
Sônia Regina da Luz Matos, Bertrand Ogilvie & Jefferson Pereira de Almeida

7. Dos balanços de saber aos balanços da docência: identização e produção de sentidos sobre o ser professor 114
Nilda Stecanela & Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

8. Manifesto à educação do nosso tempo: entre avanços, retrocessos e processos 130
Nilda Stecanela, Ana Maria Sampaio dos Santos, Antonio Paulo Valim Vega, Cristina Benedetti, Débora Salvador Bizzoto, Fernanda Raquel Brand, Júlia Pereira Damasceno de Moraes, Liliane Melo do Amaral, Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz, Marcus Vinícius Comandulli Ruppental, Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, Marina Camargo Mincato, Nicole Anne Modena, Raquel Pereira Soares, Tailan Rodrigues França, Taís Aparecida Maciel Pinto & Tânia Mara Theodorovicz Trecino

Posfácio 147
Profa. Dra. Patricia Weiduschadt

Sobre os autores 150

História e Filosofia da Educação na contemporaneidade:

um modo de apresentar possibilidades de pesquisa

José Edimar de Souza
Eliana Rela
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao apresentar a presente obra, debruçamo-nos sobre os princípios que estruturam nosso trabalho: sistematizar e evidenciar as possibilidades de pesquisa que caracterizam as redes e as articulações construídas pelo grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu). Além disso, observamos o modo como as aproximações entre os investigadores que integram o programa, os diretórios e os grupos de pesquisa demonstram pontos de convergência entre as temáticas, bem como traduzem a consolidação de objetos de estudo que caracterizam as diferentes demandas sociais, políticas e culturais em que a nossa universidade está inserida.

Os desafios na educação e na produção da pesquisa aprofundam a problemática desenhada por Nóvoa (2022), que assegura que o papel das universidades tem sido o de contribuir para uma formação humana mais justa e progressiva, na intenção de construir também uma sociedade ecologicamente sustentável e tecnologicamente atualizada frente ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, refletindo sobre os percursos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, foi possível perceber os fios que tramam um conjunto de ações, tanto epistemológicas quanto metodológicas, que demarcam o incansável compromisso social de professores, pesquisadores, egressos e estudantes que, pelos desdobramentos de temáticas e/ou pela continuidade dos estudos, seguem vinculados a grupos de pesquisa.

Os capítulos que compõem esta obra representam aquilo que Catroga (2015) sinaliza: é a tentativa de *representificar*

o ausente, aquilo que permanece na memória de quem o vivenciou, mas que, sobretudo, apresenta um grande esforço de síntese daquilo que nossas memórias selecionam, organizam, expressam. Trata-se, ainda, de realizar o que indica Nóvoa (2022), pois um "professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos [...]". Nesse sentido, o trabalho realizado aqui procura considerar os modos como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão foi processada, na tentativa de incluir uma dimensão de reflexão e de análise na divulgação e na disseminação dos resultados de pesquisas.

A escrita como experiência é, também, uma das artes de fazer. Como indica Certeau (2011), a todo momento, temos experiências; no entanto, elas, normalmente, são compostas por uma atenção distraída. Ao historicizar os percursos de pesquisa, procuramos dar à experiência o sentido e a possibilidade dotados de uma qualidade estética, poética e reflexiva de *dizer de nós* e do modo como nos constituímos. Apesar disso, nosso objetivo foi o de provar, de forma objetiva, o que produzimos. Por outro lado, esse exercício diz sobre nossa identidade e mostra correspondência, edificação, repertório e trajetórias que foram consolidadas pela "pátina do tempo".

Que esta obra possa contribuir para que novas reflexões sejam estabelecidas, uma vez que, ao convocarmos discursivamente o "objeto ausente", concordamos com Catroga (2015, p. 61): "marcar um passado é [...] permitir às sociedades situarem-se simbolicamente no tempo, [...] um modo subliminar de redistribuir o espaço dos possíveis e indicar um sentido para a vida... dos vivos". Uma boa leitura!

Referências

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2011.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2026.

Prefácio

História e Filosofia da Educação

Vanderlei Carbonara
Evaldo Antônio Kuiava
Gelson Leonardo Rech
Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Desde a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), cujas atividades tiveram início em 2008, a linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação (LP HFE) constitui um de seus eixos estruturantes. Presente desde a proposta original submetida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), acompanhou a implantação do doutorado, em 2016, e todas as reformulações do Programa, mantendo continuidade institucional, solidez epistemológica e identidade acadêmica. Essa permanência evidencia não apenas a consolidação de um campo de investigação, mas também a compreensão de que a formação humana exige permanente diálogo entre a historicidade dos processos educativos e a reflexão filosófica sobre seus fundamentos.

Embora História e Filosofia da Educação constituam-se, na origem, como disciplinas específicas, a sua união em uma mesma linha de pesquisa visa muito mais à convergência entre essas especificidades do que àquilo que as distancia. Enquanto a História da Educação permite compreender como chegamos às formas educacionais existentes, a Filosofia da Educação pergunta quais pressupostos sustentam essas formas e se elas são justificáveis. Essa relação pode, também, expressar-se do seguinte modo: a História revela como a educação foi constituída, e a Filosofia examina por que ela deve assumir determinada direção. Por essa razão, a linha confere profundidade à pesquisa educacional. Ela situa os problemas no tempo,

esclarece seus conceitos e explicita os valores presentes nas decisões pedagógicas.

Um programa de pós-graduação em Educação, em razão da amplitude de seu campo de investigação, contempla diferentes dimensões dos fundamentos e das práticas educativas, abrangendo temas como os processos de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais, a formação de professores, as transformações tecnológicas e outras questões emergentes. Não obstante essa diversidade temática, seu objeto central permanece sendo a formação humana. Nesse contexto, a linha de pesquisa História e Filosofia da Educação integra a proposta acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, oferecendo os fundamentos teóricos e metodológicos que conferem sustentação ao conjunto de suas atividades de pesquisa e formação. Tal inserção encontra respaldo na própria concepção pedagógica do Programa, que compreende a educação como uma prática social orientada pelos processos de humanização, socialização e instrução. Essa perspectiva é articulada às dimensões filosóficas da educação e aos processos histórico-políticos que conformam os fenômenos educativos, com especial atenção às especificidades da realidade regional. Como desdobramento do escopo geral da LP HFE e de suas interfaces, cabe destacar algumas especificidades epistemológicas e disciplinares da História e da Filosofia que evidenciam a relevância e o impacto das pesquisas desenvolvidas na Linha.

A pesquisa histórica permite compreender continuidades, rupturas, recorrências e transformações de longa duração que caracterizam os fenômenos educativos. Desse modo, contribui para evitar interpretações imediatistas decorrentes do *presentismo* educacional. O conhecimento da constituição histórica das instituições de ensino, das políticas públicas e das práticas educativas possibilita avaliar processos de reforma com maior discernimento crítico. O pesquisador identifica experiências anteriormente empreendidas, os interesses que orientaram determinadas decisões e as consequências que permaneceram invisibilizadas nos discursos oficiais. Sem essa memória histórica, a inovação corre o risco de reproduzir experiências

pretéritas sob novas denominações ou discursos que apenas digam o mesmo por meio de nova linguagem.

A pesquisa filosófica, marcada como investigação conceitual a partir de teorias historicamente reconhecidas, possibilita a compreensão dos fenômenos humanos. Ainda que teorética no seu modo de se desenvolver, a Filosofia da Educação é profundamente prática em seus resultados: é ela que oferece critérios para a tomada de decisão e para a ação nas mais diferentes áreas. A educação precisa saber como agir; precisa, igualmente, saber por que age e em nome de que fins. Por isso, as pesquisas filosófico-educacionais tanto oferecem resultados, em forma de teorias, quanto se ocupam com fenômenos contemporâneos analisados a partir de referenciais conceituais consistentes.

Além das duas disciplinas que constituem seu núcleo estruturante – História e Filosofia –, a LP HFE mobiliza teorias e metodologias oriundas de outros campos das Ciências Humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política e a Psicologia. Essa interlocução interdisciplinar amplia as possibilidades analíticas da Linha, favorecendo a investigação de problemas educacionais contemporâneos, em diálogo com as principais tradições do pensamento humanístico.

A convergência entre essas disciplinas possibilita o desenvolvimento de investigações marcadas por elevada densidade teórica e rigor metodológico, características próprias da tradição das Ciências Humanas. Nesse horizonte, a LP HFE contempla tanto problemáticas clássicas – como escolarização, identidade, ética, cidadania, Estado, comunidade, memória, interculturalidade, religiosidade e migrações – quanto temas contemporâneos, entre os quais se destacam diversidade, processos inclusivos, gênero e sexualidade, racismo, direitos dos povos originários e narrativas de grupos historicamente silenciados. Do mesmo modo, constitui objeto de investigação a própria legitimidade do conhecimento educacional que fundamenta as concepções de aprendizagem e de ensino e as escolhas curriculares, reafirmando o compromisso da linha com a reflexão crítica sobre os fundamentos da educação e seus desdobramentos na prática educativa.

O conceito de formação humana, com seus diversos desenvolvimentos teóricos, apresenta-se como transversal ao

desenvolvimento das pesquisas. Tradições europeias clássicas a esse respeito – *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung* – dialogam com tradições latino-americanas, africanas e asiáticas, assim como são desafiadas a ganhar novas formulações diante de desafios contemporâneos que se impõem à formação humana.

A fim de demonstrar como as pesquisas de mestrandos e doutorandos reverberam o escopo da LP HFE, cabe apresentar um breve levantamento de algumas dissertações e teses, organizadas por objetos de investigação. Um primeiro conjunto de pesquisas resulta no mapeamento histórico das práticas educativas e da constituição de instituições de ensino. Isso porque, desde sua origem, a linha ancorou pesquisas orientadas à análise de instituições e de práticas da região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul, especialmente no Nordeste do Rio Grande do Sul. Como demonstração dessas pesquisas, seguem algumas dissertações de mestrado defendidas ainda nos primeiros anos do Programa: *Pressupostos da prática educativa na Diocese de Caxias do Sul: 1934 a 1952*, de Roque Maria Bocchese Grazziotin; *Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul)*, de Mônica D'Andréa Marcon; *A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul: histórias e memórias (1949 a 1967)*, de Liliane Maria Viero Costa. Da mesma forma, dentre as teses de doutorado defendidas, podemos tomar por referência: *Farroupilha/RS e a educação (1934-1948): um município pedagógico*, de Gisele Belusso, e *Percursos formativos no curso normal regional de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): histórias e memórias*, de Dilnei Abel Daros.

Outro conjunto de pesquisas resulta em estudos étnicos sobre a constituição educacional a partir de processos migratórios regionais. Igualmente com forte identidade regional, essas pesquisas estão marcadas pelos desdobramentos educacionais de processos migratórios ocorridos ao fim do século XIX e ao início do século XX. Como exemplos dessas pesquisas, seguem duas dissertações de mestrado: *Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: (1905-1950)*, de Carla Fernanda Carvalho Thoen, e *A relação escola/comunidade na região das*

antigas colônias italianas, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960, de Jordana Wruck Timm. Da mesma forma, dentre as teses de doutorado defendidas, podemos tomar por referência *Nacionalização das escolas étnicas polonesas do Rio Grande do Sul (1918-1942)*, de Adriano Malikoski.

Um terceiro conjunto de pesquisas resulta na investigação filosófica de teorias educacionais e no desenvolvimento de teorias filosóficas, em diálogo com a educação. Nesse conjunto, há preponderância de estudos teoréticos que dão ao Programa uma base conceitual bastante consistente e o inserem nos cenários nacional e internacional da produção teórica em Educação. Para ilustrar essas pesquisas, seguem alguns títulos de dissertações de mestrado: *Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema*, de Robledo dos Santos Luza; *Derrida e a educação: o acontecimento do impossível*, de Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos; *A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje*, de Eucledes Fábio Casagrande; *Orientação educacional, diálogo e formação: contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, de Taís Baldasso. Da mesma forma, dentre as teses de doutorado defendidas, podemos tomar por referência: *A aproximação da Bildung de Wilhelm von Humboldt com a educação popular de Simón Rodríguez*, de Clóvis Dias de Souza.

Por fim, o último conjunto congrega pesquisas com interfaces sociais e implicadas no cotidiano educacional. Nesse conjunto, em especial, os estudos históricos e filosóficos se articulam com a sociologia do cotidiano e os elementos da antropologia, de modo a acentuarem seus desdobramentos em diferentes cenários educacionais. Isso pode ser percebido em dissertações de mestrado e teses de doutorado, das quais seguem alguns exemplos: *Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, de Isadora Alves Roncarelli; *A educação social e a autonomia de adolescentes em medida protetiva: uma concepção freireana no acolhimento institucional*, de Ingrid Bays; *A popularização da ciência em uma universidade comunitária: as reverberações dos projetos de pesquisa na ótica do pesquisador*, de Marcia Speguen de Quadros Piccoli.

Ao longo dos anos em que a LP HFE desenvolveu suas atividades até o presente, contou com docentes pesquisadores de expressiva produção científica e inserção em redes nacionais e internacionais. Nesse período, a linha de pesquisa contou – e conta – com os seguintes professores: Jayme Paviani, Evaldo Antônio Kuiava, Lúcio Kreutz, Paulo César Nodari, Terciane Ângela Luchese, Nilda Stecanela, José Edimar de Souza, Geraldo Antônio da Rosa, Sônia Regina da Luz Matos, Eliana Rela, Vanderlei Carbonara, Sérgio Haddad, Danilo Romeu Streck e Gelson Leonardo Rech. Atualmente, a LP HFE estrutura seus projetos em grupos de pesquisa institucionais: Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade; Grupo de Pesquisa Educação e Pesquisa na América Latina: Convergências Teóricas e Metodológicas; Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim); Grupo de Pesquisa Conectividade; Centro de Estudos Latino-Americanos em Pesquisa e Educação (Celaped); Cátedra Unesco Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental; e o Observatório de Educação.

Apesar de se tratar de uma linha de pesquisa que se mantém ao longo dos anos, tendo em seus objetos de investigação algumas temáticas vinculadas a tradições longevas, sua atualização é contínua. Em especial, a atenção a fenômenos educacionais emergentes exige movimentos investigativos que apresentem alternativas razoáveis de tomada de decisão e de ação. No atual momento histórico, a LP HFE assume, como escopo, a investigação da gênese, da memória e do desenvolvimento dos processos e das práticas educativas em contextos escolares e não escolares, fundamentando-se na confluência teórica e metodológica da História e da Filosofia. Seu enfoque abrange as dimensões histórica, filosófica, política, social e ambiental, articulando os sujeitos e o contexto regional com os cenários nacional e internacional. A partir de uma perspectiva crítica, a linha articula o exame das fontes históricas com os conceitos filosóficos e investiga a constituição e as implicações conceituais das teorias da formação e da educação. Nessa concepção, ganham destaque como temas de pesquisa: história das instituições e das culturas escolares, com atenção às materia-

lidades, aos currículos e aos saberes; processos educativos em contextos escolares e não escolares; instituições, sujeitos, espaços, tempos, trajetórias e práticas escolares; materialidades, acervos, historiografia digital e história das tecnologias; história do pensamento pedagógico; teorias clássicas e contemporâneas da formação; aspectos ético-políticos, antropológicos e bases epistemológicas da educação.

Conjuntamente com a missão de preservar uma tradição de pesquisa, a LP HFE reafirma permanentemente sua capacidade de interpretar criticamente os desafios do presente. Ao integrar rigor histórico, reflexão filosófica e compromisso com a formação humana, consolida-se como um dos pilares da identidade acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e como espaço de produção de conhecimento comprometido com a excelência acadêmica e capaz de dialogar analiticamente com a comunidade científica nacional e internacional.

1. Pesquisa-ação, democracia e educação para a cidadania (global): *conexões perdidas ou esquecidas?*

Danilo Romeu Streck
Oğuz Babüroğlu
Carolina Schenatto da Rosa

1. Como introdução: há fogo sob as cinzas?

A pesquisa-ação, assim como outras metodologias de pesquisa e a ciência em geral, é hoje desafiada a repensar o seu papel. Quando os proponentes do 6º Simpósio do *International Journal of Action Research* nos convidaram a explorar as margens da pesquisa-ação, sugeriam que a pesquisa pode ter sua parcela de responsabilidade na crise multifacetada que enfrentamos atualmente – e que é amplamente conhecida: a fome em muitas partes do mundo, as migrações forçadas, a instalação de regimes autoritários em diversos países, as mudanças climáticas drásticas e as degradações e os desastres ambientais, para citar apenas alguns exemplos. Como a pesquisa-ação se insere nesse cenário? Em última instância, onde podem ser ancoradas alternativas? Que papel a pesquisa-ação pode desempenhar na educação para a cidadania em escalas local, nacional, regional e planetária?

Diante dessas circunstâncias, dois movimentos simultâneos se fazem necessários. Um deles é reconhecer a miríade de práticas inovadoras que podem ser encontradas em todo o mundo. Um rápido olhar sobre os artigos publicados no *International Journal of Action Research* e em outros periódicos da área nos torna conscientes de que acadêmicos e praticantes estão se esforçando para encontrar formas de fazer a diferença – e de maneiras diversas. Nos últimos anos, observamos experimentos em teses de doutorado e dissertações de mestrado que constituem saudáveis transgressões metodológicas, como a

combinação da pesquisa-ação com a autobiografia ou o desenvolvimento de estratégias criativas de participação, em tempos de pandemia de Covid-19, como a escrita e o compartilhamento de cartas pedagógicas para a construção de um *corpus* de dados a ser analisado coletivamente. Esses experimentos são sinais de uma inquietação que é um ingrediente essencial para qualquer processo de mudança.

O outro movimento consiste em um retorno às origens do que passou a ser conhecido como pesquisa-ação ou pesquisa participativa. Quais foram as promessas originais da pesquisa-ação e em que medida elas foram cumpridas? Elas ainda são válidas e necessárias hoje? Se foram encobertas pelas cinzas, ainda existem brasas que possam ser reacendidas e que tenham o potencial de impulsionar práticas inovadoras e ajudar a redefinir o papel da pesquisa-ação nas sociedades contemporâneas? A busca pelo fogo sob as cinzas se evidencia nas frequentes citações daqueles que podem ser considerados fundadores ou pais/mães do movimento, como Kurt Lewin, Eric Trist, Marja-Liisa Swantz, Orlando Fals Borda e Paulo Freire, entre muitos outros.

Parece haver um consenso geral de que, desde o seu início, a pesquisa-ação, em seus diversos formatos, está relacionada à promoção da democracia. Procuraremos examinar esse argumento e identificar aspectos que têm sido destacados em algumas discussões na Europa, na Turquia e na América Latina, partindo dos pressupostos de que diferentes contextos sociopolíticos e culturais exigem e produzem distintas abordagens para a efetivação do princípio democratizante e de que o diálogo entre essas abordagens constitui um passo importante para a compreensão da cidadania e para a educação em cidadania, que, embora necessariamente vinculada a nacionalidades e a estados específicos, hoje, requer um escopo mais amplo, diante da dimensão global dos problemas que a humanidade enfrenta e da sustentabilidade planetária.

Como conclusão, esboçaremos um possível marco analítico ou um quadro de referência para estudos comparativos em pesquisa-ação, mais especificamente no que se refere ao seu legado e ao seu potencial democratizantes e pedagógicos. Com

base na metodologia comparativa, o marco será composto por três dimensões que, por sua vez, podem ser desdobradas em unidades de análise. A dimensão contextual inclui unidades de análise correspondentes à identificação dos atores envolvidos, ao ambiente sociocultural e às condições políticas. Na dimensão epistêmica, questionamos os fundamentos teóricos e conceituais, bem como o papel específico do pesquisador e dos demais participantes. A terceira dimensão, identificada como estratégica, aborda as perspectivas futuras, os modelos emergentes e os novos *insights*.

2. O legado democrático da pesquisa-ação

Na literatura, encontramos a pesquisa-ação associada a expressões como "participação", "envolvimento", "coprodução", "cogeração", "codeterminação", "cocriação" e "parceria". As diferenças terminológicas apontam para particularidades dos contextos socioculturais, bem como para escolhas metodológicas feitas pelos pesquisadores. O que todas têm em comum é o esforço de reduzir a distância, na pesquisa tradicional, entre aqueles que participam do processo de conhecer. Marianne Kristiansen e Joergen Bloch-Poulsen (2021) questionam se poderíamos, efetivamente, falar de uma virada participativa, considerando que a participação se tornou tão difundida, embora, por vezes, com significados até mesmo antagônicos. Como afirmam, "parece ser cada vez mais amplamente aceito que cidadãos, usuários, clientes, empregados etc. não devam simplesmente ser informados sobre o que fazer, o que lhes acontecerá ou o que é melhor para eles. Eles devem ser envolvidos em maior medida" (Kristiansen; Bloch-Poulsen, 2021, p. 17). Isso pode se referir ao fato de as pessoas terem maior influência sobre decisões que afetam suas vidas, mas também pode significar o aprimoramento da eficiência e a obtenção de resultados mais duradouros. É por essa razão que, em sua avaliação, as práticas de pesquisa-ação caminham sobre uma linha tênue entre a melhoria da eficiência e a promoção da democratização e da humanização.

Essa linha tênue parece correr o risco de ser obscurecida em favor do consumismo e da produtividade, no contexto do que vem sendo definido como capitalismo de vigilância. Como aponta um recente texto coletivo:

> o capitalismo de vigilância consegue expropriar os direitos civis dos cidadãos, bem como suas capacidades de participar da democracia deliberativa e de viver suas vidas de acordo com suas preferências individuais. O capitalismo de vigilância, assim, ataca a democracia em suas próprias raízes (Fricke *et al*., 2022, p. 12).

Os autores argumentam, então, que reduzir a pesquisa-ação à melhoria de processos organizacionais ou ao enfrentamento de questões sociais e ambientais específicas significa abrir mão das ambições democráticas que são parte constitutiva da pesquisa-ação.

Essas ambições democráticas já podem ser encontradas em Kurt Lewin. Em seu texto seminal "Action Research and minority problems", ele deixa explícito que a abordagem metodológica que propõe está longe de ser neutra ou de se situar em uma esfera acima dos problemas concretos que as pessoas enfrentam em suas vidas e comunidades. Podemos questionar seu conceito de "engenharia social" como excessivamente mecânico, mas sua recomendação de que "será necessário instalar procedimentos de levantamento de fatos, olhos e ouvidos sociais, diretamente nos corpos sociais" (Lewin, 1946, p. 38) tornou-se um princípio básico nas diversas tradições ou tendências da pesquisa-ação. Esses olhos e ouvidos sociais devem ser instalados nos corpos sociais para produzir mudanças realizadas pelas próprias pessoas, com base em valores de justiça social. A ciência, observa ele, confere mais "liberdade e poder tanto ao médico quanto ao assassino, tanto à democracia quanto ao fascismo" (Lewin, 1946, p. 44). Já em seu tempo, Lewin reconhecia que os chamados "problemas das minorias" são, na verdade, problemas da maioria. Hoje, talvez preferíssemos dizer que são problemas da humanidade.

Há, contudo, outros dois aspectos do texto de Lewin que são relevantes para os argumentos aqui desenvolvidos. O primeiro é o reconhecimento de que a pesquisa-ação deve ser realizada por uma "sinfonia" de disciplinas, dada a complexidade dos

problemas sociais. De modo interessante, a economia deveria ser integrada à psicologia, à sociologia, à antropologia e a outras ciências sociais. Ele antevê um futuro promissor para a integração das disciplinas, seja por meio da sua amalgamação em uma única ciência social, seja por meio da cooperação entre elas – ambos os caminhos ainda estão longe de se concretizar. A institucionalização da inter e da transdisciplinaridade continua sendo uma preocupação central quando se trata de enfrentar os principais problemas sociais e ambientais da atualidade (Klein; Baptista; Streck, 2022).

O segundo ponto que queremos destacar do texto de Lewin diz respeito ao alcance geopolítico dos problemas sociais, um fato que se torna cada vez mais evidente com o aumento da interconectividade global. A percepção de Lewin pode ter se tornado uma espécie de senso comum, mas ainda estamos longe de encontrar uma solução. Ouçamo-lo:

> O último ponto que gostaria de mencionar diz respeito à relação entre os cenários local, nacional e internacional. Ninguém que trabalhe no campo das relações intergrupais pode ser cego ao fato de que hoje vivemos em um só mundo (Lewin, 1946, p. 45).

Ele prossegue afirmando que as relações intergrupais nos Estados Unidos seriam afetadas por acontecimentos no cenário internacional, em especial pelo destino dos "povos coloniais". Antecipando a força do poder emergente, ele questiona se os Estados Unidos estariam dispostos a abandonar a política habitual de exploração "que fez do imperialismo colonial a instituição mais odiada em todo o mundo" (Lewin, 1946, p. 46). Cabe apenas mencionar, de passagem, que a advertência de Lewin aponta para o que, hoje, é discutido nos estudos (de)coloniais, nos quais a colonialidade do saber está imbricada em estruturas de poder que continuam a reproduzir desigualdades sociais, discriminação racial e, não menos importante, a exploração da natureza (Moraña; Dussel; Jáuregui, 2008).

O legado democrático e democratizante da pesquisa-ação pode servir como uma reserva ética para lidar com a situação histórica presente (Gunnarsson *et al*., 2016). Evidentemente, não há uma resposta única ou simples nem mesmo para o que entendemos por democracia, mas a maioria de nós con-

cordaria que a democracia vai além da eleição periódica de representantes. Ela envolve a capacitação das pessoas para uma participação responsável na concepção e na definição de suas próprias vidas, bem como da vida – presente e futura – *no* e *do* planeta. Isso implica reconhecer a dimensão política da pesquisa-ação e sua capacidade de criar novos tipos de conhecimento, em razão da forma democrática e participativa de produzir esse conhecimento. Gurrutxaga (2022, p. 31) argumenta que a pesquisa-ação precisa "recuperar o sentido político da ação comunitária", partindo de baixo para cima, o que significa reconstruir o eu por meio da "encarnação e politização da dor". Somente assim, as Cinderelas individuais poderiam romper a condenação de esfregar eternamente o chão e, unidas, mudar a história. E esse é, necessariamente, também, um processo pedagógico.

3. Duas vozes europeias

Entre os muitos autores que trataram da conexão entre pesquisa-ação e democracia, mencionamos dois do contexto europeu, antes de avançarmos para a Turquia e para a experiência latino-americana. Na tradição escandinava da pesquisa-ação, Björn Gustavsen destaca-se como uma figura central associada à pesquisa no contexto do trabalho. No artigo "Action Research and the Promotion of Democracy", Gustavsen (2017) remonta à teoria dos sistemas sociotécnicos – elaborada pelo Tavistock Institute, no Reino Unido – enquanto raízes da abordagem, desenvolvida na Escandinávia (Emery, 1959). Partindo da noção de que a comunicação é central para a transformação das relações sociais e de poder no interior das organizações, o diálogo democrático seria o caminho para a produção de mudanças. Alguns princípios passaram a permear as conferências de trabalho/diálogo:

1. O diálogo baseia-se no princípio da reciprocidade, e não na comunicação unilateral.
2. Todos os envolvidos no tema em discussão devem ter a oportunidade de participar.

3. Os participantes têm a obrigação de ajudar os demais a serem ativos no diálogo.
4. Todos os participantes possuem o mesmo status nos espaços de diálogo.
5. A experiência de trabalho é o ponto de partida da participação.
6. A experiência que o participante traz ao entrar no diálogo deve ser considerada relevante.
7. Deve ser possível que todos os participantes compreendam os temas em discussão.
8. Um argumento só pode ser rejeitado após investigação (e não, por exemplo, com base no fato de emanar de uma fonte com legitimidade limitada).
9. Todos os argumentos que ingressam no diálogo devem ser apresentados pelos atores presentes.
10. Todos os participantes são obrigados a aceitar que outros participantes possam ter argumentos melhores do que os seus.
11. Entre os temas que podem ser objeto de discussão, estão os papéis de trabalho cotidianos dos participantes – ninguém está isento desse debate.
12. O diálogo deve ser capaz de integrar um grau crescente de divergência.
13. O diálogo deve gerar, continuamente, decisões que forneçam uma base para a ação conjunta.

Optamos por reproduzir esses princípios porque o diálogo tornou-se um conceito fundamental na prática escandinava da pesquisa-ação e, desde então, tem sido objeto de elaborações conceituais interessantes e relevantes. Um exemplo é o trabalho de Marianne Kristianssen e Joergen Bloch-Poulsen no livro *Midwifery and Dialogue in Organizations* (2005). O diálogo é identificado como um processo de partilha, ousadia e cuidado. As conversas de partejamento, como expressão do diálogo, ocorrem em um espaço e ritmo maiêuticos, que incluem características como co-humor, prontidão mútua, coprodução verbal, espaço para reflexão e ritmo reflexivo.

A preocupação de Gustavsen com a democracia, no entanto, vai além das relações no local de trabalho. Sua visão era a de que casos isolados pudessem se conectar em um movimento social, atravessando fronteiras. Em suas palavras:

> Isso abre espaço para a cooperação entre pesquisadores, necessária para transcender projetos isolados e avançar no desenvolvimento de um movimento social mais amplo. Com o vínculo a um contexto específico que caracteriza toda ação prática, nenhum pesquisador pode, sozinho, causar um impacto amplo. Isso só pode ser alcançado por meio do trabalho coletivo (Gustavsen, 2017, p. 118).

Isso tem implicações importantes para a nossa compreensão do papel da pesquisa-ação na promoção da cidadania e, particularmente, da educação para a cidadania em uma perspectiva internacional e global. Hoje, grupos e redes nacionais e internacionais de pesquisa procuram enfrentar o desafio mencionado por Gustavsen, mas ainda não conseguem se constituir como um movimento social, capaz de abalar as formas hegemônicas tradicionais de produção de conhecimento sobre as pessoas ou para as pessoas – e não com elas.

O segundo autor europeu que escolhemos mencionar é Werner Fricke, por seu papel de liderança no programa alemão de humanização do mundo do trabalho (Fricke, 2012). Embora o programa tenha durado apenas um curto período (1974-1981), Fricke reconhece seu grande potencial para liberar o poder social em favor de uma transformação democrática. Ao refletir sobre o processo, Fricke percebe como a participação, rapidamente, foi instrumentalizada pelos gestores, o que apenas confirmou a desconfiança inicial manifestada pelos trabalhadores quando convidados a integrar o processo. Por isso, o pesquisador estabelece uma distinção clara entre participação instrumentalizada e participação democrática. No que se refere à participação democrática, o autor conclui que ela não pode ser tomada como garantida e identifica algumas características e premissas para que possa ocorrer:

1. Os atores envolvidos devem libertar-se de suas experiências frustradas com a participação e desenvolver confiança em suas qualificações inovadoras.
2. Deve ser criado tempo para a reflexão coletiva e a formação.

3. É decisivo que os trabalhadores integrem suas experiências de trabalho, suas perspectivas e seus interesses ao processo.
4. Trata-se de encontrar uma forma nova e justa de cooperação com especialistas e instâncias diretivas.
5. Deve-se assegurar que a educação e a formação continuada sejam centrais para a realização de qualificações inovadoras.
6. A educação, com o objetivo de capacitar para a participação democrática, não se limita à qualificação profissional e, muito menos, à adaptação às exigências do mercado.
7. O argumento da qualificação deficiente como barreira subjetiva – frente às exigências do trabalho – é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso: é verdadeiro porque a maioria dos trabalhadores tem acesso limitado às oportunidades e aos conteúdos de aprendizagem; e é falso porque os trabalhadores são capazes de formular suas necessidades de aprendizagem e porque é possível organizar oportunidades para atendê-las.
8. As demandas educacionais são, muitas vezes, bastante elementares, como a capacidade de compreensão linguística, comprometida pelo silenciamento produzido pela falta de comunicação em muitas situações de trabalho.

Há algumas lições importantes a serem aprendidas com essas vozes europeias. A primeira é que, apesar de compartilharem uma mesma história – no caso, a do Tavistock Institute –, as experiências não podem ser simplesmente transplantadas. A cultura organizacional e as condições sociopolíticas exigem adaptações e reinvenções, tanto na prática da pesquisa quanto nos pressupostos teóricos. Outro aspecto comum às duas experiências é a importância do local de trabalho para o desenvolvimento de práticas democráticas. A questão, como apontado na introdução, é se as novas faces do capitalismo nas organizações deixam espaço para o exercício do diálogo democrático (Gustavsen) e da participação democrática (Fricke) como características essenciais da pesquisa-ação. Sob outra perspectiva, podemos perguntar se existem novos espaços de diálogo e participação a serem explorados pelos pesquisadores em pesquisa-ação ou, eventualmente, novos espaços a serem

criados, inclusive, nas escolas, nas universidades e em outros contextos educacionais.

4 Uma voz turca

O legado democrático da pesquisa-ação (PA) está, fundamentalmente, enraizado na virada participativa, uma mudança, descrita por Marianne Kristiansen e Joergen Bloch-Poulsen (2021), na qual cidadãos, trabalhadores e usuários deixam de ser sujeitos passivos para se tornarem atores ativos no processo de conhecer. Essa metodologia busca reduzir a distância entre a pesquisa tradicional e aqueles afetados por seus resultados, procurando manter uma "linha tênue" entre o aprimoramento da eficiência institucional e a promoção da democratização. Na República da Turquia, esse legado tem sido exemplificado por mais de 3 mil implementações da metodologia da *search conference*, conduzidas principalmente por Oğuz Babüroğlu e por sua consultoria, a Arama Participatory Management.

4.1 A escala e a institucionalização da "sabedoria compartilhada"

Desde 1988, a prática da pesquisa-ação na Turquia evoluiu de intervenções acadêmicas pontuais para um conceito cultural amplamente difundido, conhecido como "*Ortak Akıl*" ("sabedoria compartilhada"). Oğuz Babüroğlu, pioneiro na tradição sociotécnica (Babüroğlu; Selsky, 2021), introduziu esses métodos para lidar com as necessidades complexas das organizações turcas e do Estado. Com mais de 2,7 mil aplicações em setores que incluem a iniciativa privada, organizações da sociedade civil e agências governamentais, *search conference* tornou-se um termo genérico para encontros participativos na Turquia.

O modelo Arama utiliza 22 métodos participativos distintos – como *search conferences*, *decision conferences* e *polling conferences* – para gerir o "poder cerebral" de grupos que variam de cinco a 1.000 pessoas. Essa institucionalização alcançou 24 setores diferentes e mais de 600 organizações, demonstrando que a pesquisa-ação pode ser ampliada para atender às demandas estratégicas de uma sociedade em processo de modernização.

4.2 Estudo de caso: projetando a universidade do futuro

Um exemplo emblemático do impacto democrático da pesquisa-ação é a fundação da Universidade Sabancı, em 1995. Diferentemente das instituições tradicionais, a Sabancı foi concebida como um "organismo de aprendizagem" por meio de uma *global search conference* que envolveu 60 participantes multidisciplinares de 25 países. Esse processo definiu os princípios centrais da universidade – interdisciplinaridade, estruturas não departamentalizadas e responsabilidade social –, antes mesmo da construção de qualquer edifício.

Ao incorporar a participação no próprio desenho institucional, a universidade reduziu as distâncias entre professores, gestores e estudantes, deslocando o modelo acadêmico da "produção de conhecimento" para a "criação de conhecimento". Esse êxito inspirou outros projetos de universidades de "nova geração" na Turquia, como a Universidade Abdullah Gül e a Universidade Atatürk, que priorizam agilidade e capacidade de resposta às demandas das comunidades locais.

4.3 Ampliando a democracia: elaboração participativa da Constituição

A aplicação mais ambiciosa dessa metodologia ocorreu durante o esforço nacional, entre 2011 e 2013, para a elaboração de uma nova Constituição civil. Para reduzir a distância entre os desejos da população e a redação técnica do texto constitucional, os pesquisadores conceberam a *polling conference* ("*tarama konferansı*") (Babüroğlu; Göker, 2014). Esse modelo híbrido enfrentou a tensão entre democratização e eficiência ao combinar deliberação em larga escala com ferramentas tecnológicas.

- Escala democrática: conferências realizadas em 12 cidades reuniram entre 500 e 1.000 participantes por encontro, com seleção aleatória para garantir representatividade.
- Eficiência: o uso de teleconferência e dispositivos de votação remota permitiu a coleta imediata de "opiniões informadas e deliberadas".
- Ciclo iterativo: o processo avançou de "posições a proposições", em que os debates dos cidadãos eram traduzidos

por especialistas em texto constitucional para o Comitê Parlamentar de Reconciliação.

Embora mudanças políticas tenham, posteriormente, interrompido a ratificação, o processo demonstrou que a pesquisa-ação é capaz de criar uma "ecologia social" para o diálogo, mesmo em contextos altamente polarizados.

4.4 Equilibrando eficiência e humanização

A experiência turca sustenta a afirmação de que a participação melhora tanto a qualidade das decisões quanto a sua durabilidade. No setor corporativo, mais de 100 grandes empresas – incluindo Turkish Airlines, Akbank e Ford Otosan – utilizaram a pesquisa-ação para processos de transformação estratégica. Ao adotar uma "abordagem de partes interessadas" e modelos de "hierarquia zero", essas organizações humanizam o ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que mobilizam a inteligência coletiva para a inovação.

Em síntese, as mais de 3 mil implementações da prática da *search conference* na Turquia constituem um exemplo global da "virada participativa". Ao tratar os indivíduos como especialistas em suas próprias vidas e em seu trabalho, esse modelo demonstra que a democratização não é um obstáculo à eficiência, mas uma condição prévia para o sucesso sustentável no século XXI.

5 Duas vozes latino-americanas

Quase ao mesmo tempo em que, na Europa, a pesquisa-ação se envolvia com a promoção da democracia e da humanização no mundo do trabalho, procedimentos metodológicos semelhantes foram utilizados e desenvolvidos com objetivos similares, apesar das diferenças contextuais e, consequentemente, das estratégias e perspectivas distintas. Nesta seção, faremos um breve exame das compreensões de Orlando Fals Borda e de Paulo Freire acerca da dimensão política da pesquisa-ação – ou, como é mais comumente denominada na América Latina, da pesquisa-ação participativa (em espanhol, *investigación acción participativa* – IAP). Esse exercício nos permitirá avançar em direção à proposta de

um marco analítico, para uma análise comparativa mais detalhada e abrangente. À primeira vista, pode causar surpresa o fato de esses desenvolvimentos parecerem relativamente independentes do que estava ocorrendo na Escandinávia, na Europa Central e na Turquia, uma vez que não se encontram as referências habituais a Kurt Lewin e a outros autores comumente citados na pesquisa-ação. Não obstante, existem, evidentemente, conexões ocultas que exigiriam uma análise mais aprofundada, o que extrapola o escopo do presente artigo.

O sociólogo colombiano Orlando Fals Borda tornou-se conhecido por desenvolver o que passou a denominar *investigación acción participativa* (IAP), que pode ser considerada parte de um movimento mais amplo de libertação, que caracterizou o trabalho intelectual progressista na América Latina na segunda metade do século passado. Tratava-se de uma reunião de atores de diversos campos, desde a economia, com a teoria da dependência, até a teologia, com a teologia da libertação. O trabalho de pesquisa de Fals Borda tinha como horizonte o desenvolvimento do que ele chamou "ciência popular", isto é, uma ciência enraizada na luta por justiça social. Sua ética do "macondiano universal" (Fals Borda, 2009, p. 373) confrontava o monopólio arrogante da ciência cartesiana e buscava produzir uma ciência diferente, a partir dos últimos recantos do mundo, simbolizados pela esquecida Macondo do romance *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez. As massas populares tornavam-se protagonistas na produção do conhecimento de que necessitavam para o seu bem-estar e para a promoção das transformações sociais. A subversão, nesse contexto, adquiria uma conotação positiva, como possibilidade histórica de criar novas bases para uma nova sociedade.

No compromisso com a transformação, um aspecto central, segundo Fals Borda (2010), é a identificação dos grupos-chave a serem atendidos pela ciência e a serem convertidos em grupos de referência para a pesquisa científica. Por isso, seus principais sujeitos eram camponeses, povos indígenas e trabalhadores. No artigo "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción", ele identifica seis aprendizagens metodológicas, que sintetizamos a seguir:

1. Autenticidade e compromisso: O compromisso deve caminhar junto com a autenticidade. Fals Borda critica os ativistas intelectuais que produzem conhecimento em nome do povo. O que está em jogo aqui é o que pode ser considerado conhecimento legítimo, a partir do ponto de vista da comunidade.
2. Antidogmatismo: Refere-se, por um lado, ao dogmatismo ideológico que, por vezes, orienta os pesquisadores em seu trabalho com grupos ou movimentos populares, impedindo uma abertura real à realidade. O dogmatismo também diz respeito a técnicas específicas ou a especializações que inibem a criatividade e a originalidade. Ele lembra que o dogmatismo não é apenas anticientífico, mas também um obstáculo na luta pela libertação.
3. Devolução sistemática: Fals Borda reconhece que, na cultura camponesa – como em qualquer cultura –, há aspectos positivos e negativos. O papel do pesquisador é introduzir questionamentos e integrar esse saber em um marco histórico mais amplo, conduzindo a novos níveis de consciência política. Para isso, propõe quatro regras:
    a) comunicação que respeite o nível de compreensão da comunidade;
    b) simplicidade na comunicação;
    c) autoinvestigação e controle (pela própria comunidade);
    d) "vulgarização" técnica (tornar as técnicas de pesquisa acessíveis às pessoas).
4. Retroalimentação aos intelectuais orgânicos: não se trata apenas de produção conjunta de conhecimento para a comunidade; os pesquisadores também precisam estar dispostos a aprender no processo. Por isso, é necessário definir papéis específicos para o pesquisador e para os demais participantes.
5. Ritmo ação-reflexão: é responsabilidade do pesquisador articular o local com o geral, a região com a nação e o mundo, a realidade social com o modo de produção, a observação com a teoria, a aplicação prática com os princípios. Para que essa articulação seja efetiva, deve-se desenvolver um ritmo de trabalho que vá da ação à reflexão e da reflexão a um novo nível de ação.

6. Uma ciência modesta e técnicas dialógicas: esse princípio baseia-se em duas ideias:

    a) a ciência pode avançar em situações muito modestas e consideradas "primitivas", devendo-se privilegiar instrumentos locais, econômicos e práticos, o que não significa tratar-se de uma ciência menor;

    b) o pesquisador precisa abrir mão de sua arrogância acadêmica, buscando estabelecer relações simétricas e integrar as pessoas como sujeitos ativos e *sentipensantes* de sua própria pesquisa.

Outra referência frequente na pesquisa-ação e na pesquisa participativa, na América Latina e em outros contextos, é Paulo Freire, embora ele, provavelmente, não se considerasse um pesquisador no sentido estrito da pesquisa-ação. A referência mais próxima e explícita à pesquisa-ação encontra-se em uma conferência proferida na Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, em 1971, intitulada "Creating alternative methods to do research: learning to do better research through action" (tradução livre do português: "Criando métodos alternativos de pesquisa: aprendendo a fazê-la melhor por meio da ação"). Freire (2006) inicia afirmando que a realidade é mais do que fatos; ela é constituída pelos fatos e pela percepção que as pessoas têm desses fatos. Por isso, é impossível conhecer a realidade sem a participação das pessoas. O conhecimento é produzido de forma intersubjetiva por pesquisadores e por outros sujeitos envolvidos, ambos mediados pelo mundo que desejam conhecer e transformar.

A metodologia que ele propõe para a organização de um programa de educação de adultos na Tanzânia é semelhante àquela, apresentada em *Pedagogia do oprimido*, para a identificação de temas geradores e de palavras geradoras no programa de alfabetização no Brasil, em que reafirma que "a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar" (Freire, 1981, p. 119). Trata-se de um processo que evolui em espiral: quanto mais investigamos a relação das pessoas com sua realidade, mais nos educamos e mais desejamos conhecer essa realidade por meio de um processo contínuo de codificação e decodificação.

Como para muitos pesquisadores em pesquisa-ação e pesquisa participativa mencionados anteriormente, o diálogo é um elemento central da participação na luta pela libertação. Para Freire, o diálogo é um ato de criação por meio do qual as pessoas pronunciam o seu mundo. Essa leitura e pronúncia do mundo, em uma perspectiva libertadora ou emancipatória, possui duas dimensões: nomear/denunciar a situação opressora e nomear/anunciar os "inéditos viáveis". Em síntese, na compreensão de Paulo Freire, a pesquisa-ação ou participativa é um ato de pronunciar conjuntamente o mundo, partindo do pressuposto de que o pronunciar autêntico é práxis, como interação contínua entre ação e reflexão.

Para que o diálogo aconteça, Freire identifica, em *Pedagogia do oprimido*, algumas condições fundamentais: um profundo amor pelas pessoas e pelo mundo; humildade para reconhecer os próprios limites; fé na capacidade das pessoas; confiança nelas; esperança de que a mudança é possível e um pensamento crítico e aberto (Freire, 1981). No último capítulo da obra, Freire identifica duas matrizes de ação cultural que se aplicam ao processo de conhecer, tanto no ensino quanto na pesquisa: a matriz antidialógica, caracterizada pela conquista, pela divisão para dominar, pela manipulação e pela invasão cultural; e, em contraste, a matriz dialógica da ação cultural, marcada por colaboração, união, organização e síntese cultural.

As vozes latino-americanas destacam o potencial transformador das "margens" da sociedade. A pesquisa-ação ou pesquisa participativa participa da luta pela emancipação e pela justiça social. A participação refere-se tanto ao envolvimento direto dos sujeitos quanto ao engajamento coletivo em processos de mudança social. O movimento de sistematização de experiências, hoje, amplamente praticado junto a movimentos sociais e organizações populares, é um sinal da vitalidade das metodologias participativas na América Latina. Oscar Jara (2012) identifica oito características centrais da sistematização de experiências, que resumimos brevemente:

1. produz conhecimento a partir da experiência, mas busca transcendê-la;

2. realiza uma "reconstrução" histórica da experiência para melhor compreender o que ocorreu;
3. valoriza os saberes das pessoas que são sujeitos da experiência;
4. contribui para identificar tensões entre o projeto e o processo;
5. identifica e formula aprendizagens construídas ao longo do processo;
6. promove a documentação do processo e a elaboração de subsídios para outras organizações;
7. fortalece capacidades individuais e coletivas;
8. reconhece os sujeitos da experiência como protagonistas centrais do processo, o que não exclui o apoio de assessorias externas.

6. Como conclusão: um marco para os estudos comparativos

A reflexão desenvolvida neste artigo aponta para a necessidade de propor possíveis desdobramentos e análises em maior profundidade. A pesquisa-ação, como sabemos, é um conceito guarda-chuva que abrange uma ampla gama de compreensões e práticas, como pode ser observado, por exemplo, no *Sage Handbook of Action Research*. Concordamos com a editora Hilary Bradbury que a metáfora da família é bastante apropriada para se referir à comunidade de pesquisadores em pesquisa-ação (Bradbury, 2015). Em uma família, nem sempre há concordância entre os parentes: alguns são mais próximos, outros mais distantes, mas, geralmente, existe um desejo genuíno de se encontrar para se conhecer melhor, assim como para contar histórias sobre os pais e as mães.

Quando Gustavsen (2017) defendia a constituição de um movimento social de pesquisa-ação capaz de causar impacto na sociedade, ele trouxe os estudos comparativos como uma ferramenta para conectar diferentes escolas e práticas. O objetivo, argumenta Gustavsen, não é enquadrar cada caso individual em uma teoria geral, mas trazer à tona as características de cada caso, identificando diferenças e semelhanças. A partir daí,

poderiam ser organizados agrupamentos (*clusters*), que, por sua vez, poderiam novamente ser comparados entre si. "Quanto mais rico for um contexto específico em termos de diferentes fenômenos, maior a probabilidade de que novas combinações sejam descobertas" (Gustavsen, 2017, p. 108). Mais uma vez, o pano de fundo mais amplo deve ser a democracia, entendida como espaço para o diálogo.

A questão, então, é como chegar às especificidades sem perder de vista o contexto mais amplo. Duas recomendações da metodologia comparativa são suficientes, nesse momento, para avançar na proposta de um marco analítico para a comparação de práticas de pesquisa-ação. A primeira vem de Jürgen Schriewer, que começa distinguindo a comparação como uma operação mental geral, de uso corrente na vida cotidiana, da comparação como método científico. Uma distinção fundamental entre ambas é que, enquanto método científico, a comparação não pode se restringir à comparação de fatos ou de fenômenos isolados, pois baseia-se em técnicas de análise multinível que buscam relações presumidas entre variáveis, fenômenos ou níveis sistêmicos. Em síntese, segundo ele, "como método das ciências sociais, a comparação não consiste em relacionar fatos observáveis, mas em relacionar relações ou até mesmo padrões de relações entre si" (Schriewer, 2018, p. 137, tradução nossa).

A segunda recomendação refere-se à forma de abordar as realidades a serem comparadas. Com base na literatura (Morlino, 2018; Phillips; Schweisfurth, 2014) e em experiências anteriores (Streck, 2020; Baptista; Klein; Streck, 2022), um procedimento útil consiste em identificar dimensões e, dentro delas, unidades de análise ou categorias específicas. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que reconhece a interconexão entre dimensões e unidades de análise, permite estabelecer relações entre relações ou entre padrões de relações, favorecendo a aprendizagem mútua e a cooperação. Para cada dimensão e unidade de análise, também podem ser elaboradas questões orientadoras para a exploração.

Para os fins do tema proposto neste artigo, sugerimos três dimensões. A primeira diz respeito ao contexto e pode ser desdobrada, entre outras possibilidades, conforme as questões

a serem abordadas, nas seguintes unidades: contexto social, cultural e político; contexto institucional ou organizacional e principais atores envolvidos. A segunda dimensão, de natureza epistêmica, interroga os fundamentos ou pressupostos conceituais, o papel atribuído aos participantes no processo e as abordagens e ferramentas metodológicas. A terceira dimensão, estratégica, trata das perspectivas presentes e futuras de transformação, bem como dos modelos e *insights* emergentes da análise. A figura a seguir busca representar, graficamente, a dinâmica proposta para estudos comparativos sobre o tema.

Figura 1 – Quadro de referência para estudos comparados



Fonte: elaborada pelos autores.

Para exemplificar o uso do marco analítico, poderíamos tomar como referência os principais atores envolvidos em contextos específicos. Ao observar experiências de pesquisa escandinavas, é relativamente fácil perceber que as organizações – desde instituições públicas de saúde até indústrias – constituem o contexto do qual provém a maior parte dos atores envolvidos. A mudança deve ocorrer por meio da participação democrática no local de trabalho, que, supostamente, pode se estender ao âmbito social e político mais amplo. No caso da América Latina, os principais atores envolvidos provêm das margens da sociedade, como camponeses, trabalhadores sem-terra e comunidades pobres das periferias urbanas. A parceria entre sindicatos de trabalhadores, empresas e governo dificilmente pode ser imaginada na maioria dos contextos políticos, culturais e sociais latino-americanos. No caso da Turquia, verifica-se um uso que vai desde o micro até o macro, no caso, o envolvimento com a discussão na nova Constituição.

Os argumentos e os autores mobilizados para a discussão são suficientes para reforçar a necessidade de revisitar a tra-

dição da pesquisa-ação como forma de enfrentar problemas sociais, na perspectiva da promoção da democracia e da educação para a cidadania. Também se argumentou, com base nas vozes trazidas para o debate, que a cidadania democrática, hoje, precisa ultrapassar os limites de organizações, regiões ou Estados nacionais específicos. O que se faz necessário, atualmente, é que a pesquisa ofereça subsídios e instrumentos para identificar a interconectividade das realidades. Os estudos comparados podem auxiliar a comunidade da pesquisa-ação a aprender com as diferenças e a unir forças para enfrentar os problemas complexos que vivenciamos enquanto sociedades, enquanto humanidade e enquanto habitantes que compartilham o mesmo planeta.

Referências

BABÜROĞLU, Oğuz N.; SELSKY, John W. Toward Reconfiguring Sociotechnical Systems Design: Digitally Infused Work Systems and the "Platform-STS". *In*: SHANI, Abraham B. (Rami); NOUMAIR, Debra A. (org.). *Research in Organizational Change and Development*. Bingley, ENG: Emerald Publishing, 2021. v. 29. p. 63-87.

BAPTISTA, Bianca V.; KLEIN, Julie Thompson; STRECK, Danilo Romeu. Introduction: Institutionalizing interdisciplinarity and transdisciplinarity: cultures and communities, timeframes and spaces. *In*: BAPTISTA, Bianca V.; KLEIN, Julie Thompson (org.). *Institutionalizing interdisciplinarity and transdisciplinarity*: collaboration across cultures and communities. London, ENG: Routledge, 2022. p. 1-10.

BAPTISTA, Bianca V.; KLEIN, Julie Thompson; STRECK, Danilo Romeu. Conclusion: A comparative framework for institutionalizing inter- and transdisciplinary research and teaching in higher education. *In*: BAPTISTA, Bianca V.; KLEIN, Julie Thompson (org.). *Institutionalizing interdisciplinarity and transdisciplinarity: collaboration across cultures and communities*. London, ENG: Routledge, 2022. p. 232-248.

BRADBURY, Hilary (org.). *The SAGE handbook of action research*. 3. ed. London, ENG: Sage, 2015.

EMERY, Fred E. *Characteristics of socio-technical systems*. London, ENG: Tavistock Institute, 1959.

FALS BORDA, Orlando. *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá, CO: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*: antología. Bogotá, CO: Siglo del Hombre Editores; Clacso, 2009.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

FRICKE, Werner; GREENWOOD, Davydd J.; LARREA, Miren; STRECK, Danilo Romeu. On social productivity and future perspectives on action research. *International Journal of Action Research*, Mering, DE, v. 18, n. 1, p. 8-27, 2022.

FRICKE, Werner. Demokratisierung der Arbeit ist Sache der abhängig Beschäftigten selbst. *In*: FRICKE, Werner; WAGNER, Helmut (org.). *Demokratisierung der Arbeit*: Neuansätze für Humanisierung und Wirtschaftsdemokratie. Hamburgo, DE: VSA Verlag, 2012.

GUNNARSSON, Ewa; HANSEN, Hans Peter; NIELSEN, Birger Steen; SRISKANDARAJAH, Nadarajah. Editors' introduction: Why action research for democracy? *In*: GUNNARSSON, Ewa *et al*. (org.). *Action research for democracy*: new ideas and perspectives from Scandinavia. London, ENG: Routledge, 2016. p. 2-21.

GURRUTXAGA, Ander. Discussion paper: When the Cinderellas unite. *International Journal of Action Research*, Mering, DE, v. 18, n. 1, p. 28-33, 2022.

GUSTAVSEN, Björn. Action research as a social movement. *International Journal of Action Research*, Mering, DE, v. 13, n. 2, p. 101-111, 2017.

JARA H., Oscar. *La sistematización de experiencias*: práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima, PE: Alforja, 2012.

KRISTIANSEN, Marianne; BLOCH-POULSEN, Joergen. *Action research in organizations*: participation in change processes. Toronto, CA: Barbara Budrich Verlag, 2021.

KRISTIANSEN, Marianne; BLOCH-POULSEN, Joergen. *Midwifery and dialogue in organizations*: emergent, mutual involvement in action research. München, DE: Rainer Hampp Verlag, 2005.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Hoboken, USA, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos A. (org.). *Coloniality at large*: Latin America and the postcolonial debate. Durham, ENG: Duke University Press, 2008.

MORLINO, Leonardo. *Comparison*: a methodological introduction to the social sciences. Toronto, CA: Barbara Budrich Verlag, 2018.

PHILLIPS, David; SCHWEISFURTH, Michele. *Comparative and international education*: an introduction to theory, method and practice. 2. ed. London, ENG: Bloomsbury, 2014.

SCHRIEWER, Jürgen. *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2018.

STRECK, Danilo Romeu. Pedagogies of participation: a methodological framework for comparative studies. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, USA, v. 4, n. 1-2, p. 35-49, 2020.

2. Uma ponte chamada “saudades”:

sons de um “estado de alma” de estudantes e professores brasileiros

Aline Marques de Freitas
Eliana Rela
Elisiane da Silva Soares
Lorena Rocca
Laura Cardoso Perozzo
Lucas Troglio

1. Considerações iniciais

Os sons são parte intrínseca da humanidade. É a primeira evidência ao acordar e a última, que desligamos, ao dormir. Estão tão fortemente enraizados que passam imperceptíveis para a maioria das pessoas. Na cultura urbana que constitui os grupos humanos atuais, os sons acabam se perdendo na imensidade de outros que se aglutinam ao mesmo tempo.

Nesse momento de pandemia, muitos sons que antes passavam despercebidos por muitos de nós, agora, se fazem presentes. Na segunda quinzena de março de 2020, praticamente, tudo parou na região da Serra Gaúcha – Rio Grande do Sul, Brasil –, comércio de produtos não essenciais, indústrias, escolas, igrejas, entre outros. Os sons urbanos de movimento de carros, caminhões, máquinas de empresas, vozes etc. silenciaram. A expectativa era que tudo se normalizasse em breve. Mas esse “breve” ainda não chegou. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar respostas à pergunta “De qual som da escola sentes saudades?” e refletir sobre elas.

No ambiente escolar, também havia essa expectativa, que não se concretizou. As aulas – que, anteriormente, eram presenciais e ocorriam em meio ao movimento de estudantes, professores e outros membros da escola –, agora, se dão por meio virtual, cada qual em seu ambiente doméstico. Nessa perspectiva, o ambiente escolar ganhou outra sonoridade.

O que ouvíamos antes, agora, são memórias, ligadas a um sentimento de saudade e nostalgia.

Entre as discussões realizadas no grupo dos pesquisadores, houve grande mobilização para a compreensão do termo "saudade", já que é uma palavra portuguesa sem tradução para outros idiomas. Na semiótica greimasiana, o que mais se aproxima ao conceito de saudade seria uma das "paixões" humanas, a nostalgia, ou seja, nessa base teórica, a nostalgia é um "estado de alma", nem sempre melancólico, ligado a lembranças do passado e acessado a partir da enunciação, que, por sua vez, está atrelada à trilogia tempo, espaço e pessoas. A saudade à qual nos referimos é esse sentimento que se relaciona com uma memória afetiva que nos desloca e traz ao presente algo ausente, estabelecendo uma ponte entre tempo, espaço e pessoas.

O espaço escolar, por si só, é um espaço de recordação, saberes são repetidos, ano após ano, amizades são formadas e consolidadas a partir de parcerias escolares. Falamos em conteúdos formais e relações sociais sendo aprendidos e ensinados a todo instante. Por ser tão significante na vida das pessoas, foi sobre o espaço escolar que Maurice Halbwachs (1990, p. 72) fez a relação de memória biográfica e memória histórica:

> [...] a noção histórica de minha entrada no colégio não é abstrata. De início, eu li, desde então, um certo número de relatos, reais ou fictícios, nos quais se descreve as impressões de uma criança que pisa pela primeira vez numa sala de aula. É bem possível que, quando as li, a lembrança pessoal que eu guardava de semelhantes impressões tenha se fundido com a descrição do livro. Eu me recordo dessas descrições, e é talvez nelas em que se encontra conservada e que rememoro sem o saber tudo aquilo que subsiste de minha impressão assim transposta. Seja como for, a ideia, assim concretizada, não é mais um simples esquema sem conteúdo. Some-se que, do colégio onde entrei pela primeira vez, conheço e me lembro de muitas coisas além do nome, ou a localização numa planta. Estive ali em cada dia dessa época, eu o revi várias vezes depois. Mesmo que não o revisse, conheci outros colégios levei minhas crianças. Do meio familiar que deixava quando ia para aula, lembro-me de muitas características, porque permaneci depois em contato com os meus: não se trata de uma família qualquer, mas de um grupo vivo e concreto,

cuja imagem se encaixa naturalmente ao quadro tal como o recriei, de minha primeira entrada em aula.

Enquanto se permanece na escola, forma-se a "comunidade afetiva" ou, como outro autor denomina, a "comunidade de sentido" (Baczko, 1985), e os sons são elementos de memória que se tornam constituintes das lembranças desse espaço num construto coletivo. Quem lembra é o indivíduo, entretanto, quem dá o sentido às memórias é o grupo.

Algumas palavras iniciais sobre os autores deste artigo. São cinco docentes de educação básica, brasileiros, sendo que três trabalham em escolas públicas e dois em escolas privadas na região Sul do Brasil. Dois docentes lecionam na cidade de São Marcos, três lecionam na cidade de Caxias do Sul. Quatro deles são formados em História e um em Artes. Quatro deles cursam mestrado e têm entre 25 e 35 anos.

Qual ponte une os cinco autores? O distanciamento social de seus alunos e o exercício das aulas à distância, nesse período em que a Covid-19 abala o contexto social e econômico do país. No Brasil, o ano letivo começa no mês de fevereiro; em 16 de março, o distanciamento social iniciou e não há perspectiva de retorno presencial dos estudantes às escolas em 2020. Nesse tempo, os cinco professores tiveram contato com seus alunos por meio de tecnologias de comunicação digital, nas duas escolas privadas. Nas três escolas públicas, o contato foi feito por modalidades híbridas, isto é, em alguns casos, os alunos utilizaram o WhatsApp, por intermédio do aparelho celular dos pais; em outros, o professor se fez presente por meio das atividades planejadas, impressas e entregues aos pais.

O contexto que se apresenta no país e no estado do Rio Grande do Sul evidencia um processo de reduzido acesso às tecnologias de comunicação. Os estudantes das escolas privadas, cotidianamente, fazem o exercício da escuta por meio de plataformas como Google Meet e Zoom ou, ainda, por meio de vídeos produzidos pelos professores ou do YouTube. O grupo da classe ouve a lição, de forma síncrona, identificando a voz do professor, a voz do(s) colega(s). Ainda que possam ser sons familiares – a voz do professor e de colegas –, a escola que está no monitor ou na tela não é a escola conhecida e

reconhecida por sons peculiares, ao menos, aquela instituição escolar consolidada no século XX. A escola do monitor não sugere o som da campainha/sineta para entrada, saída, trocas de períodos das lições de matemática, história, geografia, entre outras disciplinas. A escola do monitor controla o silêncio/a participação por meio do poder de controle de um recurso de voz, por trás de um ícone representado pelo microfone.

No contexto das escolas de rede pública, a escola, aparentemente, está fragmentada entre a tela diminuta de um celular e o papel impresso. Em ambas as representações de escola, há sons característicos: (a) o ruído de toque que o professor identifica como a chegada de uma mensagem, que pode ser de um aluno enviando uma tarefa; (b) o som do papel, da folha com atividades, certamente, esse som mais próximo à memória dos sons da escola.

Retomando a pergunta que deu origem ao artigo: De qual som da escola sentes saudades? A pergunta foi enviada a 556 estudantes e 55 professores. Retornaram respostas de 314 alunos e de 13 professores de escolas da rede pública de ensino – das cidades de Caxias do Sul e São Marcos – e da rede particular de Caxias do Sul. Sons dos cenários clássicos da escola estão se transformando, construindo novas variações a partir das rotinas que se impõem pelas práticas sociais exigidas no contexto da pandemia. A transformação dos hábitos escolares, nesse momento de transição, revela um sentido de escuta que faz sentir saudade dos múltiplos sons de uma escola com paredes, batidas de portas, arrastos de cadeiras, passos apressados nos corredores, vozes misturadas ao som do movimento. A saudade, que é ponte para a transformação, chega pela ausência do vivido.

Então, qual é o entendimento sobre a metáfora ponte, utilizada neste texto? A saudade é a ponte entre o som habitual da instituição escolar secular e o som que se constituirá como novo, da escola do monitor (para alguns grupos sociais de estudantes e professores) à escola do celular e do papel (ainda assim, do papel), para uma grande maioria de alunos e educadores. A saudade é uma ponte para ressignificar culturas sonoras do mundo escolar e do passado.

2. Contexto de realização e levantamento de dados

As escolas, onde foram realizadas a pesquisa, são das cidades de Caxias do Sul e de São Marcos, ambas da região serrana do Rio Grande do Sul. As escolas não serão nomeadas, apenas numeradas de 1 a 4.

A escola 1, pública e de ensino fundamental, está localizada na zona sul de Caxias do Sul. Trata-se de uma instituição com 35 anos de existência, que atende estudantes do bairro (53,5%) onde a escola está localizada e de localidades próximas (46,5%). As crianças, em sua maioria, deslocam-se a pé até a escola ou em transporte privado, contratado pela família. As famílias atendidas se caracterizam por perfil trabalhador, principalmente da indústria e do comércio, com renda entre um e quatro salários mínimos mensais – 46,2% das famílias são de outras cidades e/ou estados e imigrantes vindos do Haiti. Cerca de 22,4% das famílias moram em casas alugadas ou emprestadas, um dos fatores que contribuem para a alta rotatividade de estudantes. Embora boa parte destes possuam uma estrutura patrimonial e financeira básica, existem casos de vulnerabilidade sensíveis, como habitações sem banheiro e sem geladeira.

Durante o distanciamento social, em razão da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas. Considerando a impossibilidade de grande parte dos alunos ter recursos técnicos (computador com microfone e câmera ou pacote de dados de internet com capacidade suficiente), não houve a possibilidade de aulas síncronas on-line. Dessa forma, o ano letivo foi continuado por meio de atividades enviadas semanalmente por meio do e-mail, do aplicativo WhatsApp e de entregas presenciais do material impresso. Nessa escola, a pesquisa foi realizada via formulário Google (atingindo apenas participantes com acesso à internet). Participaram 53 estudantes dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e 13 professores. O questionamento realizado, em linhas gerais, solicitava um depoimento sobre quais sons da escola mais faziam falta no período de isolamento.

A escola 2 é pública, situada no município de São Marcos, em área urbana. Sua história data de 1958, sendo, inicialmente, uma

escola rural, em 1992, transferiu-se para o atual prédio. Atende cerca de 160 alunos, divididos em turmas de educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. A realidade monetária das famílias varia, compreendendo desde grupos vulneráveis financeiramente até aqueles com situação estável. A grande maioria dos escolares reside na zona urbana, e uma pequena parcela, no meio rural. O acesso à internet é deficitário, uma vez que a maioria dos estudantes não possui recursos como computadores e planos de internet Wi-Fi, possuindo apenas pacotes de internet 3G e *smartphone*.

O público-alvo compreendeu estudantes do 6º ao 9º ano, correspondendo a 40% do total de alunos atendidos pela entidade. A pesquisa foi feita na forma de um desafio aos estudantes que estavam em férias, antecipadas devido à Covid-19, por esse motivo, apenas 30% dos estudantes responderam à atividade proposta. Durante o período de pandemia, o acesso aos estudantes se deu, primeiramente, por meio do WhatsApp e de atividades impressas até o lançamento, pelo governo do estado, da plataforma digital Classroom.

A escola 3 é uma instituição de ensino da rede particular de Caxias do Sul. A proposta foi aplicada com estudantes do 5º ano do ensino básico, totalizando aproximadamente 190 alunos. A situação financeira destes é bastante diferente das realidades apresentadas nas escolas 1 e 2. Aqui, os estudantes têm maior facilidade ao acesso de recursos como internet, computadores, *smartphones* e materiais didáticos de apoio. No Brasil, estudar em escola particular é um privilégio para poucos. As escolas possuem uma estrutura física e pedagógica de boa qualidade, visando a um bom desempenho dos estudantes.

Durante o período da pandemia, as aulas foram realizadas pela plataforma Classroom, ocorrendo atividades on-line a partir das quais os discentes tinham contato com professores e colegas e off-line, com tarefas extraclasse. A proposta da pesquisa foi desenvolvida pela professora de história. Nela, os estudantes também tiveram que expressar seus sentimentos elaborando frases nas quais pudessem exteriorizar sua saudade do ambiente escolar.

Outra instituição em que a pesquisa foi aplicada foi a escola 4, uma instituição particular da cidade de Caxias do Sul, fundada no ano de 1936. A escola empenha-se na educação integral dos alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, além do turno integral. Durante o período de quarentena, desde o dia 18 de março de 2020, o estudo, em um primeiro momento, foi direcionado para planos de ensino domiciliar, em que os alunos contatavam os professores por e-mail para devolução de atividades e discussão de dúvidas. Devido ao prolongamento da pandemia, firmou-se a utilização do Google Classroom, com a utilização do Google Meet para videoconferência, no qual os alunos passaram a ter aulas, seguindo o cronograma disponibilizado no início do ano letivo, e os professores a cumprir suas cargas horárias, conforme vinha acontecendo até 17 de março desse ano.

3. O que dizem os sons da escola

Na escola 1, as respostas dos alunos evidenciaram, de maneira geral, uma identificação do sino da escola como o som mais característico, além de uma grande valorização dos laços sociais e afetivos estabelecidos na escola. Os 23 estudantes (43,4%) relataram sentir saudade do som do sino da escola, instrumento eletrônico utilizado para demarcar o início e o fim do dia letivo, a divisão dos períodos das disciplinas e o intervalo. As razões para a referência ao sinal da escola são bem particulares, em cada caso. Alguns entendem o sinal como um alívio, por marcar o fim do período letivo, demonstrando insatisfação por frequentar a escola, ou como a demarcação do início do recreio. Outros, como a única oportunidade de ver os pais, que trabalham o dia todo e "*só estão em casa entre o meio-dia*".

O recreio, intervalo de 20 minutos diário entre as aulas, foi citado por 16 estudantes (30,1%). De fato, o intervalo é um tempo, embora limitado, muito valorizado pelos alunos, que podem interagir com jovens de outras turmas, praticar esportes, ter acesso ao pátio e desenvolver laços afetivos. Alguns depoimentos permitem evidenciar essa ideia: "*Sinto falta das crianças correndo e gritando no pátio, no recreio,*

pois, sem esse som, me sinto sozinha"; "*O som das crianças brincando no recreio! Sinto muita falta, pois brincava muito no recreio, hoje, ficamos confinados em casa sem poder sair e interagir com os colegas*"; "*O som do recreio, o som mais magnífico do mundo*".

É notável que a escola é um local privilegiado – e, às vezes, exclusivo – de interação entre os estudantes, de maneira que o distanciamento social rompeu com uma das principais pontes afetivas dos alunos que, muitas vezes, não têm internet como recurso de comunicação. As relações interpessoais também se destacam quando a referência de som é a voz de colegas ou professores (28,3% das respostas), como apontado por um estudante participante da pesquisa que alegou sentir falta do "*som das vozes dos meus amigos, pelo fato de estarmos em isolamento social e não conseguir manter contato com eles*". Embora esses elementos tenham se destacado, algumas respostas, mais ecléticas, demonstraram uma audição muito distinta dos estudantes, como referências à "*voz do professor ecoando pelas paredes da sala*", ao tráfego na rua em frente à escola, "*o som das páginas virando na biblioteca*" ou às "*trocas de canetas*".

Para os professores, as relações sociais entre os estudantes não passaram despercebidas, de maneira que 76,9% dos docentes questionados fizerem referência às conversas, às brincadeiras, aos gritos e ao recreio dos alunos. Entre as respostas mais particulares dos educadores, ficou a lembrança negativa do sino – "*o que nunca gostei em nenhuma escola*" –, uma evidente crítica ao disciplinamento da instituição e à fragmentação do ensino em disciplinas; e uma lembrança positiva sobre o sinal da saída, quando os estudantes podem "*liberar sua energia*" e os professores podem sentir seu "*dever cumprido*" e "*refletir sobre sua prática*".

O destaque para o sino da escola e para as relações ocorridas durante o recreio permitem inferir como a organização e a disciplinarização do tempo, na escola, influenciam a formação dos aspectos simbólicos constituintes das memórias sobre a instituição. É possível apontar a formação de uma "comunidade de sentido", associada ao "exercício de poder, que também gera

discursos e verdades na dimensão de valores compartilhados" (Cescon, 2019, p. 30). Em outras palavras, o poder investido à escola sobre a organização do tempo dos estudantes, que tenta controlar os momentos de socialização, fica marcado entre as principais referências em suas memórias, que compartilham desse mesmo elemento.

O seguinte desafio foi proposto na escola 2, pelas professoras de Arte e História:

> *Estamos há muitos dias afastados da escola e temos recebido várias mensagens de estudantes, relatando que sentem saudades da escola, dos colegas, dos professores. Pensando nisso, queremos desafiá-los a pensar nos sons da escola. Produza uma frase, de 3 a 5 linhas, escrevendo quais são os sons da escola dos quais você mais sente falta. Procure recordar-se dos ambientes que você mais frequentava e que o faziam se sentir bem – sala de aula, pátio, biblioteca, cantina, corredores, entrada, saída etc.*

As respostas de 32% dos estudantes que responderam o desafio proposto na escola 2 variaram entre o som do sinal, que indicava o fim do turno de aula, e a falta dos ruídos das conversas, dos gritos e das brincadeiras que ocorriam ao longo do seu período de aula. Foram mencionados também os sons da voz dos professores, do canetão percorrendo o quadro branco, da diretora em seus discursos diários, chamando a atenção dos alunos e para a bola quicando pela quadra. A resposta mais original foi o poema a seguir, escrito por uma estudante do 7º ano.

> *A escola*
> *A professora fala*
> *Os passos descendo as escadas ecoam pelo corredor vazio*
> *As cadeiras e as mesas criam uma desordem.*
> *O sinal tocou.*
> *Os passos na escada, o barulho das cadeiras, o corredor que agora está cheio criam uma melodia única.*
> *Agora a música não é lenta.*
> *Entre os gritos alegres de uma partida de futebol e o barulho de pratos estava eu, me perguntando qual seria a merenda?*
> *Depois desses milhares de sentimentos, tudo fica calmo novamente: uma professora falando, alunos subindo as escadas, mesas e cadeiras ficando em ordem...*

No fim, só o que escutava era uma risada contagiante, que fazia da escola, um lugar mais feliz.

Na escola 3, percebe-se uma clara diferença entre os sons dos quais os estudantes relataram sentir saudade. Houve relatos de estudantes que disseram sentir saudade do sinal da saída, mas a grande maioria relatou sentir saudade do sinal do recreio, pois é nesse momento que encontram seus amigos e podem se descontrair. Relataram que sentiam saudade da gritaria, das risadas e gargalhadas felizes, dos barulhos das brincadeiras, da bola na quadra de futsal ou da raquete de pingue-pongue, da voz dos colegas, da correria, do barulho da cantina, dos monitores que passam o dia a chamar a atenção dos estudantes, o som dos passos que se misturam durante a descida das escadas.

Surpreendentemente, houve relatos de alunos que sentem falta do silêncio que ocorre, às vezes, em uma escola, dos sons dos corredores vazios durante as aulas e da biblioteca. Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de considerarem esse ambiente um lugar que traz felicidade. Em muitas frases, essa palavra foi repetida.

Meu coração fica agitado e contente quando chego na escola, pois vejo alegria, risos, brincadeiras, conversas e muita correria. Acho muito legal participar de tudo isso, e principalmente por encontrar meus amigos e professores que gosto muito. Sinto falta do som dessa felicidade que me contagia, com certeza logo voltaremos para nossa querida escola e muitos abraços vão acontecer.

Outro som relatado foi o da voz dos professores, tanto das explicações quanto dos xingamentos, das broncas, dos sons do canetão escrevendo no quadro. Num relato, isso fica claro "[...] *som dos alunos conversando e dos professores pedindo silêncio ou falando para os alunos se sentarem direito porque senão podem cair da cadeira*". Em outro, uma aluna se refere aos sons vibrantes da escola: "*Os sons se misturam porque alguns estão cantando, outros brincando*".

É possível sentir a emoção e o carinho com que os alunos fazem referência à escola.

Nesse tempo de quarentena, sinto muita falta da sala de aula, de escutar a voz da professora ensinando nós, porque

> *é bem difícil fazer tudo longe, gostava de ouvir as vozes dos meus colegas porque eles são meus amigos, e sinto muita saudade de estar com eles. O som do sinal para ir ao recreio também era bem legal, gostava muito de estar no pátio, era o lugar que mais me divertia! Em alguns momentos, gostava do silêncio da sala de aula, é diferente do silêncio de estar em casa.*

Percebe-se, de forma clara, como a escola é valorizada por esse público.

> *Bom, nesse tempo de quarentena, sinto muita falta de alguns sons do colégio, que infelizmente não estão presentes aqui na minha casa. Um dos sons que eu mais sinto falta é o de escutar a doce voz das professoras ao explicar o conteúdo, e quando nós fazíamos uma pergunta a tranquilidade nos respondia, também sinto falta de quando no recreio nós conversávamos e dávamos muita risada... Outro som que eu sinto falta é o das profes dizendo: – Pegue a apostila na página... para a correção. Pelo computador, não é a mesma coisa, quando temos as aula pelo Google Meet as profes ficam pequenininhas na tela do computador, e a voz não é mesma. Sinto falta também dos gritos do corredor quando o sinal batia, sinto muita falta de conversar pessoalmente com os meus amigos. Todos esses sons que eu falei são muito importantes, mas o principal é de quando o sinal batia para a entrada, pois eu sabia que ao entrar na sala o conhecimento me esperava.*

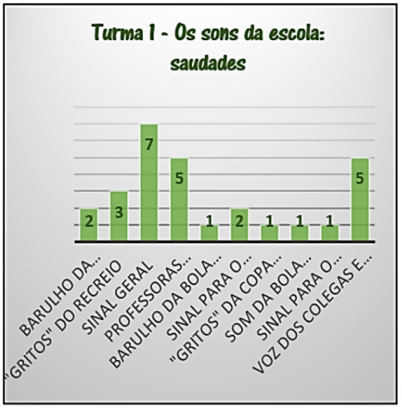
Na escola 4, a pergunta, lançada no Classroom, foi realizada com duas turmas, no dia 4 de junho, no início de cada aula, em que foi solicitado que os alunos respondessem à questão para que pudéssemos falar sobre o assunto posteriormente. Percebemos a atitude dos discentes, em seguida, como um momento de desabafo, pois o professor que conduziu a tarefa constatou que eles precisavam falar sobre isso, todos queriam falar ao mesmo tempo, dizendo de qual som sentiam saudades e por qual motivo. A pergunta lançada foi a seguinte: "Qual som da escola você sente saudade de ouvir? Sentimos saudade de tantas pessoas... Sentimos falta de tantas coisas... Esse período de pandemia nos distanciou da escola e de tudo o que nela havia, e nossa memória fica aguçada ao lembrar o que deixamos por lá! Por isso, pare, pense e reflita sobre um som da escola que você sente saudade de ouvir". É possível verificar as respostas das turmas nas figuras seguintes:

Figura 1 – Respostas das turmas

Turma 2: Saudades de ouvir:	
Canetão no quadro	1
Sinal para troca de período	1
Sinal para o fim da aula	3
Voz dos colegas e conversas	3
Voz dos professores explicando/ dizendo "estão liberados"	2
Sinal para o recreio	5
Sinal geral	2
Coordenador de turno "brigando" com os alunos	2
Músicas	1
Nenhum	1
Alto-falante com a voz da supervisão/coordenação	1



Turma 1: Saudades de ouvir:	
Barulho da bolinha de pingue-pongue	2
"Gritos" do recreio	3
Sinal geral	7
Professoras "berrando", a voz, explicando as matérias, chamando a atenção dos alunos	5
Barulho da bola de basquete	1
Sinal para o recreio	2
"Gritos" da Copa Recreio	1
Som da bola (futmesa)	1
Sinal para o último período	1
Voz dos colegas e conversas	5



Fonte: elaborada pelos autores.

Antes de tratarmos dos dados, vale retomar que estamos trabalhando com memórias sociais, o que Halbwachs (1990) chama "memórias coletivas", e precisamos nos atentar para a importância delas como instrumentos que atuam permeando passado e presente, trabalhando no campo da construção das lembranças. Segundo Candau (2011), a memória é capaz de "trazer", para o presente, as experiências do passado, tornando-o "acessível" por meio da lembrança. É nesse processo que as identidades se referenciam, já que "pela retrospecção o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi uma nova imagem que poderá ajudá-lo a encarar a

vida presente" (Candau, 2011, p. 15). Logo, podemos perceber, também, que somos incapazes de nos "livrar" do nosso passado e que nunca viveremos somente um presente, e isso se dá a partir da memória que nos leva a outro pensamento de Candau: de que não existe um exercício real da memória que não seja fundamentado em desafios identitários do presente.

Isso posto, percebemos que sete alunos da escola 1 sentem falta do som do sinal, de forma geral, um aluno sente falta do sinal de quando termina a aula e dois do sinal para o recreio. Dentre esses sons, fica registrada a saudade dos "gritos" durante o recreio (3) e "copa recreio" (1), dos barulhos dos jogos – como pingue-pongue (2), basquete (1) e futmesa (1) –, da voz e das conversas entre os colegas durante a troca de períodos (5), e cinco alunos sentem falta do som da voz dos professores, seja "berrando" como eles brincam, explicando as matérias ou até mesmo chamando a atenção quando necessário.

Na escola 2, percebemos que cinco alunos sentem saudades do som do sinal para o recreio, três do sinal do fim da aula e um do sinal da troca de períodos. A falta do som da voz dos colegas também é referida por três alunos, e a voz dos professores volta a ser destacada pelos alunos (2), inclusive, dizendo "estão liberados", o que pode acontecer antes do recreio ou no fim da aula. Interessante quando alguém sente saudade do som do canetão (1), quando se escreve no quadro, e quando alguém não sente falta de som algum da escola. Dado curioso, pois nos faz pensar o que pode fazer alguém não sentir saudade de nada, de som algum da escola? Já que, quando discutimos, acabamos falando de tantas outras coisas que vão além dos sons, como o cachorro-quente da cantina e a festa junina, por exemplo. Outros sons salientados pelos alunos: as músicas (1) e o som do alto-falante (1) das salas de aula, utilizado quando a supervisão ou a coordenação necessita dar um recado para a turma ou para o aluno. E, findando, um aluno relatou também sentir falta da voz do coordenador de turno que, por muitas vezes, é solicitado pelos professores para acalmar alguma situação em sala de aula.

Em meio a tantos sons dos quais os alunos sentem saudades, identifica-se que ao processo de ensino e aprendizagem quase

ninguém se referiu, de forma alguma, a não ser a escola 1 sobre o som da voz dos professores explicando, e a escola 2, com o som do canetão quando se escreve no quadro. É um bom exercício para pensarmos nossas práticas, enquanto educadores, e refletirmos sobre as marcas que estamos deixando em nossas crianças. Vale a pena refletir também que até o que os alunos receiam – muitas vezes, em situações corriqueiras –, nesse momento tão peculiar, deixou um vazio em cada indivíduo que não estava preparado para enfrentar essa situação que estamos enfrentando.

A saudade é tamanha, ela vai além dos sons que ficaram na memória, do silêncio que hoje se estabelece, dia após dia, na instituição que está vazia de passos acelerados pelo pátio, pelos corredores e pelas escadas, temendo perder o horário de iniciar a aula ou indo para casa; de vozes entrecruzadas, a ponto de nem compreendemos como é possível se entenderem em meio a tanto barulho. A cada dia que passa, em nossa lembrança, em nossos sonhos, ficam *flashes* dos sorrisos, dos corredores lotados, das filas no bebedouro, das salas com mesas e cadeiras desorganizadas, dos abraços apertados ao entrar na sala. Hoje, temos a presença virtual, muitas câmeras desligadas, muito silêncio nas salas virtuais. Mas, nos momentos de despedida, como o fim da aula ou o último dia antes das férias, câmeras e microfones são ligados, são muitos "eu te amo, *sora*", muitos gestos formando um coração, que nos fortalecem, aquecem o nosso coração e nos fazem pensar que, por eles, tudo vale a pena, pois o carinho, o amor e a gratidão, esses ficarão para sempre.

A análise dos depoimentos de alunos e de professores nos permite refletir sobre a importância da escola na construção dos laços sociais e afetivos dos estudantes, fatores que marcam suas memórias da paisagem sonora da escola. As referências aos sons do sino, do recreio, das vozes de amigos e professores são evidências de como a instituição escolar transcende a formação curricular formal e atinge elementos essenciais da constituição dos sujeitos. O período de distanciamento social, ao que parece, rompeu momentos fundamentais no cotidiano de crianças, adolescentes e profissionais da educação, que passavam por experiências essenciais nesse contato pessoal

estabelecido na escola. Pensar sobre esse papel da formação impõe reflexões importantes para o futuro da educação no contexto pós-pandemia. A paisagem sonora das escolas, como conhecemos até então, deixará de existir? Os sons das conversas, reverberados pela estrutura da sala de aula, da educação física, do recreio e dos sinos serão substituídos pelos ruídos de teclas e notificações audiovisuais? Os estudantes e professores estão preparados para processos de aprendizagem mais impessoais? Como adaptar as metodologias? Essas e outras provocações passam a pautar as discussões de quem sente saudade do que, ao longo do tempo, constituímos como educação.

Referências

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

CESCON, Juliane Petry Panozzo. *Laços e traços da memória*: a trajetória de uma pintura sacra, Itália/Brasil, 1714-2016. 2019. 181 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2019.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 1990.

MENEGUELLO, Cristina. Das ruas para os museus: a paisagem sonora como memória, registro e invenção. 2017. *Revista Métis*: História e Cultura, Caxias do Sul, RS, v. 16, n. 32. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5674 Acesso em: 3 mar. 2026.

SCHAFFER, Murray R. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente – a paisagem sonora. São Paulo, SP: Inest, 2001.

3. História da educação e acervos do patrimônio histórico-educativo:

possibilidades investigativas

José Edimar de Souza
Maria Cristina Menezes
Gabriel Scagliola Diaz

1. Considerações iniciais

Preservar acervos de patrimônio histórico-cultural das instituições escolares evidencia a valorização da memória como dimensão fundamental das pesquisas em História da Educação. Representantes da cultura escolar, os documentos, organizados e categorizados em acervos, possibilitam o acesso a fontes diversas, assim como diferentes possibilidades de leituras, interpretações e usos. Compreendemos que os documentos são patrimônio de uma história da educação, de "práticas culturais representadas na materialidade e na imaterialidade de uma sociedade que merecem ser preservadas" e, portanto, são "uma construção histórica e social, não apenas um conjunto de bens culturais naturalizados como sendo patrimônio de uma coletividade" (Cunha; Campos, 2020, p. 5).

Como aporte teórico-metodológico deste nosso estudo, trabalhamos na perspectiva da História Cultural, no entendimento de que ao lidarmos com essa documentação, que é o produto da trajetória das escolas, colaboramos para fazer emergir evidências de que as instituições escolares são espaços sociais que têm relevância para a produção dos historiadores, que buscam articular métodos e técnicas para uma legitimação de uma produção historiográfica (Certeau, 1982). Apropriamo-nos de conceitos como o de cultura escolar, um aporte representativo quando pensamos a aproximação com os documentos, em uma busca por "compreender, explicar e interpretar a experiência e suas representações" imbricadas nas fontes que dizem muito

sobre a cultura da escola (Escolano Benito, 2017, p. 108). Entendemos que o percurso dessas instituições pode ser desvelado e interpretado, ajudando em compreensões acerca de uma realidade mais ampliada, em que a escola está em diálogo com a comunidade local, regional etc. Como Magalhães alerta:

> Frequentemente, historiar o local (território educativo, instituição, município pedagógico) é defrontar-se com uma ausência de documentação ou informação pouco representativa, a que acrescem dificuldades em contrapor ao historiográfico, efeméride, à memória, a visão do colectivo baseada em fontes arquivísticas e na dialéctica entre memória e arquivo. A preservação e a organização das fontes locais estão condicionadas pela associação que os membros das comunidades regionais e locais estabelecem entre memória e construção historiográfica (Magalhães, 2010, p. 30).

Ao tratarmos dos arquivos escolares como fontes históricas, situamo-los no âmbito de uma cultura material da escola, que envolve desde documentos textuais e manuscritos até objetos didáticos, mobiliário e registros iconográficos. Cada um desses elementos carrega marcas de práticas, de saberes pedagógicos e de regimes de funcionamento específicos, contribuindo para a reconstrução de paisagens escolares que ajudam a compreender sociabilidades, formas de disciplinamento, rituais escolares e modos de organização do tempo e do espaço educativo. A identificação e a catalogação dos documentos – e, aqui, atentamo-nos aos produzidos *por* e *sobre* as instituições escolares – facilitam o trabalho de historiadores, potencializando as possibilidades de pesquisas e a ampliação do uso das fontes no trabalho da História da Educação. Esses acervos constituem um campo fértil de apropriações e de criações, no qual a memória escolar se entrelaça, constituído de diferentes temporalidades e espacialidades.

Uma instituição educativa, em sua dimensão histórica, constitui um espaço complexo, no qual tempo, práticas pedagógicas, organização interna, materiais e sujeitos se articulam por meio de diferentes funções e representações (Magalhães, 1998). Para Cunha (2015, p. 294), esses espaços de preservação da memória escolar compõem um movimento importante para a pesquisa na área da educação:

> Organizados na clave de uma lógica memorial e emocional, na maior parte das vezes a partir de experiências e esforços pessoais, se impõem como espaços de pesquisa imprescindíveis. Sua importância para a pesquisa se configura como um modo privilegiado de acesso a vestígios de sensibilidades, de encenação de atos rituais, de reconhecimento de diferentes práticas de sociabilidades geracionais.

Para Silva (2006), os acervos não se limitam a depositários da memória local, sendo necessário que estejam em constante movimento e em sintonia com a memória coletiva. Desse modo, cada documento foi considerado como o resultado de um conjunto de escolhas – dos sujeitos que os elaboraram, dos sujeitos que os preservaram e dos sujeitos que os selecionaram como parte integrante de um espaço de memória. Existe, nesse sentido, uma relação entre a memória e o documento, como nos lembra Le Goff (1990, p. 47): "Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente". Parte-se do entendimento de que analisar as escolas permite aprofundar a compreensão sobre o processo de escolarização, as relações humanas no interior desses locais, os rituais, as práticas, a materialidade e os modos como professores e alunos estabelecem diálogos com essas instituições e com a sociedade. Para Souza (2023, p. 8), "a história das instituições perpassa nossas histórias pessoais, de vida e produzem marcas indeléveis em nossa trajetória".

A ampliação da discussão acerca dos acervos escolares implica reconhecer que sua constituição não ocorre de maneira neutra ou espontânea. O modo como determinados documentos são preservados, enquanto outros se perdem, diz tanto sobre a própria instituição quanto sobre os processos sociais que moldam escolhas, esquecimentos e silenciamentos. A memória institucional, nesse sentido, não se apresenta como um conjunto estático de vestígios, mas como um processo dinâmico em permanente negociação, atravessado por disputas de narrativas, valores culturais e representações sobre o que merece ser lembrado. Desse modo, pesquisar esses acervos é, também, interrogar ausências, lacunas e invisibilidades produzidas ao longo do percurso educativo.

Esses espaços de salvaguarda do patrimônio escolar, articulando acervo e curadoria, posicionam-se como ferramentas dinâmicas, permitindo novas indagações e reflexões sobre a história das instituições escolares, por isso, ajudam a fomentar as pesquisas no campo da educação. Na concepção de Ferreira (2024, p. 152), "Acervos digitais, portanto, são lugares contemporâneos de memórias que nos permitem guardar lembranças, sinais, rastros, reminiscências do que restou do passado, tornam-se, portanto, sítios e guardiões da memória". As possibilidades investigativas ampliam-se ao considerarmos que os acervos escolares não são apenas objetos de estudo, mas também campos de reflexão sobre os próprios processos historiográficos. A forma como esses documentos foram preservados, organizados e disponibilizados revela concepções de memória, disputas políticas e prioridades institucionais que também precisam ser analisadas. Para Cunha (2025, p. 15), esses documentos guardados, em papel, perpetuam uma prática que foi comum: a de "preservar e proteger algo que, com a passagem do tempo, poderá ser esquecido, destruído e mesmo descartado, tornando-se lixo".

Contemporaneamente, a discussão sobre preservação também precisa dialogar com as transformações tecnológicas e com o advento da digitalização dos acervos. A criação de repositórios digitais, plataformas de acesso aberto e iniciativas de catalogação colaborativa ampliam o alcance desses materiais e democratizam o acesso às fontes, porém, introduzem novas questões metodológicas. A digitalização, embora amplie a circulação dos documentos, não substitui a preservação física nem elimina a necessidade de práticas de conservação adequadas. Além disso, a mediação digital implica escolhas sobre descrição, classificação, indexação e representação dos materiais, o que reforça a importância de abordagens críticas que busquem evitar reproduções de hierarquias ou apagamentos.

Refletir sobre os acervos escolares, sejam eles físicos ou digitais, significa compreender que eles ultrapassam a função de simples depositários do passado. Ao oferecerem novas possibilidades de investigação, eles ampliam o campo interpretativo da História da Educação e convocam pesquisadores

a lidar criticamente com a complexidade das fontes, com seus silêncios e permanências. Esses acervos têm a possibilidade de instigar a construção contínua de narrativas, além de fortalecer o diálogo entre memória e historiografia, reafirmando a importância das instituições escolares como espaços vivos de produção cultural, histórica e social. Nesse sentido, na próxima seção, procuraremos apresentar diferentes experiências de salvaguarda da memória das instituições escolares, considerando tanto os acervos e repositórios digitais quanto os museus escolares. Assim, abordamos, neste trabalho, a experiência de preservação da memória escolar, seja em espaço físico, como é o caso do Museu Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo e dos acervos das escolas estaduais de São Paulo ou virtuais, como é o caso do Repositório Ecoar.

2. Repositório Ecoar: um espaço de preservação da memória escolar

Em História, tudo começa com o ato de separar, de organizar e de transformar em documentos determinados objetos "repartidos de outra maneira" (Certeau, 1982, p. 14). Tornar os acervos do patrimônio histórico-educativo objetos de nosso estudo é potencializar a reflexão sobre as possibilidades, nesses espaços, do uso e da circulação de documentos, bem como do acesso a eles. Para Ferreira (2024, p. 155):

> tanto o acervo digital quanto o repositório são recursos empregados em ambientes digitais para depositar e divulgar dados, portanto, sujeito às características da tecnologia da informação e da comunicação, bem como às especificidades de uma instituição, um grupo, uma rede de pesquisa, outras instâncias ou da própria equipe que o coordena.

A forma como esses ambientes são estruturados e gerenciados influencia diretamente sua eficácia como instrumentos de preservação e difusão do patrimônio educativo. A definição de critérios de catalogação, a padronização na descrição dos documentos e a adoção de protocolos de acessibilidade tornam-se aspectos centrais para garantir a integridade e a longevidade das informações disponibilizadas. Nesse sentido, o repositório assume o papel de favorecer a circulação do conhecimento e

de ampliar as possibilidades de pesquisa. Para pensarmos na proposta deste espaço digital para armazenar e disponibilizar documentos escolares, valemo-nos do que diz Escolano Benito (2017), ao argumentar que preservar, no sentido do compartilhamento social, é uma forma de se preocupar com a memória e o patrimônio cultural, histórico e educativo. Essa abordagem respalda um olhar investigativo que estabelece o percurso das instituições escolares em seus contextos, olhando também para os extramuros da escola como componentes de uma investigação acerca da educação.

Foi por meio dos projetos de pesquisa "Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no Século XX: Culturas em Perspectiva Regional" e "Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX" que surgiu a necessidade de projetar um espaço de guarda dos documentos coletados durante o período do estudo, tendo como base o acesso público a documentos que registram a escolarização no contexto regional do Vale do Sinos e da Serra Gaúcha e possibilitando novas interpretações e análises. A possibilidade da digitalização surgiu a partir da demanda observada em campo: a quantidade de documentos registrados nas escolas pesquisadas e a dificuldade de acesso e preservação com os quais os pesquisadores se depararam no percurso de pesquisa. Para Rabelo e Cé (2023), o fenômeno da transformação digital no tratamento documental corrobora teórica e metodologicamente a constituição de acervos para o tratamento de acervos digitais e documentais.

O processo iniciou com a coleta dos documentos e a realização de entrevistas com os participantes envolvidos. Nesse momento, reuniram-se materiais como fotografias, atas escolares, periódicos, cadernos de professores e estudantes, além de registros fotográficos de objetos escolares, entre outros itens relevantes. Para o levantamento das memórias orais, foram entrevistados sujeitos que rememoraram suas experiências em diferentes instituições educativas localizadas nas regiões do Vale do Sinos e da Serra Gaúcha.

Ao longo de quatro anos, durante a execução dos projetos de pesquisa, foram reunidos tanto documentos quanto

relatos de memória oral. A integração dessas fontes possibilitou a constituição de um arquivo dinâmico, marcado pela diversidade de perspectivas e de significados. Por meio da digitalização, esse acervo tem permanecido acessível a outros pesquisadores, interessados na temática, e serviu, ao longo do período, como base para diferentes estudos, em âmbito nacional e internacional, que resultaram na participação em eventos, na organização de livros e capítulos e na publicação de artigos na área da História da Educação. Foi nesse contexto de desenvolvimento dos projetos de pesquisa que emergiu a necessidade de democratizar o acesso às fontes mobilizadas durante as visitas às instituições escolares e os encontros com os sujeitos participantes. A preocupação em destinar um acervo rico, mas, por vezes, de difícil acesso, antecedeu a própria criação do repositório. Como espaço de guarda e difusão desses materiais, o repositório não apenas assegura sua preservação, mas também amplia a visibilidade de documentos que, muitas vezes, permaneciam distantes dos pesquisadores em acervos pessoais e escolares ainda pouco explorados.

A organização das fontes documentais e a realização de um inventário de documentos foram os passos seguintes, que necessitaram a mobilização e a estruturação de uma equipe de trabalho, integrada tanto por pesquisadores de diferentes instituições (vinculados aos grupos Grupheim e Ebramic), que colaboraram a partir de suas pesquisas para a efetivação do repositório, quanto por uma equipe de bolsistas de iniciação científica, que trabalharam no desenvolvimento da plataforma e na indexação das fontes ao repositório. Para a sistematização do ambiente on-line, foram considerados itens como: a facilidade no acesso e a usabilidade; seu design e sua funcionalidade – o que resultou em uma proposta visual para o repositório; e a catalogação dos documentos por instituições e por tipologia das fontes – atividade que foi realizada fora da plataforma, com a criação do inventário de documentos por meio do Microsoft Excel. Posteriormente, realizaram-se a criação de metadados e a indexação dos documentos no espaço digital, etapa que ainda está em andamento devido à quantidade de documentos coletados.

A implementação ocorreu com a utilização de tecnologias de acesso otimizado, funcionamento eficiente e fácil manutenção. Seguindo essa lógica, o Repositório Ecoar faz uso do WordPress como plataforma de criação do site, devido ao seu método baseado em blocos. Para a customização da aparência, o site utiliza o tema Blocksy, além dos plugins Elementor e Stackable. Além disso, o acervo e o repositório contam com os serviços da plataforma de hospedagem de sites Hostinger, responsável pelo banco de dados do site. Para a criação do acervo, foi utilizado o plugin Tainacan (um plugin brasileiro adotado por diversos outros repositórios), e a organização dos documentos foi estruturada por coleções, classificadas com base no tipo de documento, com uma filtragem interna realizada por meio de metadados e filtros.

Atualmente, o repositório já conta com um acervo inicial e um site disponível para acesso, sendo que, na operacionalização do repositório, o espaço criado com um formulário para que pessoas interessadas possam doar documentos é uma forma de buscar ampliar e diversificar o acervo já existente, reforçando o compromisso com a preservação da memória coletiva. Por meio desse canal, pesquisadores e a própria comunidade são convidados a participar ativamente do processo de construção do acervo.

A experiência, até o momento, demonstra que o repositório se configura como uma ferramenta relevante para pesquisadores da área da educação, ao possibilitar o acesso a documentos e informações antes pouco explorados. Além de evidenciar as trajetórias das instituições escolares, o repositório funciona como um espaço de preservação da memória, reunindo documentos manuscritos, iconográficos, impressos e registros orais. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que expande as possibilidades de investigação e contribui para a valorização e salvaguarda do patrimônio educativo.

3. Museu e Biblioteca Pedagógica de Montevidéu

Em 2024, foi comemorado o 135º aniversário da fundação do Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu. O processo da sua criação, os seus objetivos, a coleta de objetos, a relação

com instituições congêneres na região e no mundo, bem como a comunicação com funcionários públicos, agentes privados e empresas, permitem-nos dar conta do seu património atual. Esse patrimônio, como afirma Escolano, precisa ser compreendido e analisado a partir de "comunidades hermenêuticas de historiadores" (Escolano, 2010, p. 44).

3.1 Museu e Biblioteca Pedagógica sob a direção de Alberto Gómez Ruano (1889-1920)

Em 1888, Alberto Gómez Ruano juntou-se à delegação uruguaia na Exposição Universal de Barcelona. Após a missão oficial, aproveitou para fazer uma série de visitas a vários países da Europa e, "a pedido do Inspetor Nacional do Ensino Básico, Sr. Jacobo A. Varela", incluiu "no programa da sua viagem [...] o estudo da organização de um Museu Pedagógico e de uma Biblioteca Especial para a Escola Normal". Ao retornar, propôs a criação de ambas as instituições "sem exigir qualquer compensação" (Gómez, 1893). O governo uruguaio aceitou a proposta e, em 25 de janeiro de 1889, decretou a criação do Museu Pedagógico e Biblioteca. Desde sua fundação, dependia do Ministério da Justiça, Culto e Instrução Pública, até 1º de julho de 1920, quando passou para a órbita do Conselho Nacional de Educação Básica e Normal (hoje, Direção Geral de Educação Inicial e Primária).

A instituição foi instalada no pavimento médio do prédio onde se localizavam, no pavimento superior, o Internato Normal de Senhoritas e, no pavimento térreo, a Escola de Aplicação. O edifício está localizado em frente à Praça Cagancha, com vista para as ruas Cuareim e Colônia. A entrada era, e ainda é, gratuita.

O Álbum nº 1 definiu o Museu e Biblioteca Pedagógica de Montevidéu como uma "exposição permanente" de livros, publicações e materiais didáticos, com o propósito de divulgar os avanços educacionais realizados no país (Gómez Ruano, 1894, p. 1). No cumprimento de sua tarefa, a instituição buscou complementar a formação dos professores uruguaios, "mostrando-lhes [...] o ambiente em que atuavam seus antecessores, o material por eles utilizado, seus esforços e lacunas, até que

tomassem conhecimento do estado atual das escolas e das causas que influenciaram o desenvolvimento pedagógico geral" (Gómez Ruano, 1894, p. 1), bem como possibilitando os meios para estudar, comparar e adotar sistemas, métodos, procedimentos, mobiliário e material científico.

Nas dependências do Museu, foram realizados cursos para alunos e professores, onde foram utilizados os gabinetes, laboratórios, acervos, instrumentos e materiais pertencentes à instituição. O diretor realizava palestras públicas para divulgar novos métodos ou materiais enviados pelos fabricantes. Da mesma forma, mantinha correspondência com outros museus pedagógicos para estabelecer trocas de publicações e objetos. Além disso, mantinha contato com fabricantes de material didático, autores e editoras para solicitar o envio de artigos, catálogos e exemplares das obras.

O diretor tinha correspondentes que o mantinham atualizado sobre os avanços no ensino e que solicitavam doações de obras, catálogos, livros, publicações didáticas, móveis e materiais escolares a autores, editoras, industriais e comerciantes. Quando o governo da república foi convidado para uma exposição, o Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu forneceu as coleções de objetos necessárias para serem exibidas e foi responsável por organizar o plano geral da amostra. Entre as várias exposições universais, destaca-se a apresentação na Exposição Colombina de Chicago em 1893. Como encarregado da organização da seção educacional do pavilhão uruguaio, Alberto Gómez Ruano coordenou o envio do material, que incluía regulamentos, programas, móveis, textos, memórias, relatórios, censos, plantas arquitetônicas, conferências e uma seleção de obras de professores e alunos.

3.2 Seções do Museu Pedagógico e Biblioteca

Em seus primórdios, o Museu Pedagógico e a Biblioteca tinham as seguintes seções (Gómez Ruano, 1894, p. 2-4):

- Escritório do diretor: Escritório de trabalho do encarregado da instituição.

- Seção de catálogos: Sala em que eram classificados e arquivados os catálogos que os fabricantes de material didático e editoras enviavam ao diretor.
- Sala de conferências públicas: Local onde eram realizados conferências e cursos. A Direção Geral de Instrução Pública (DGIP) utilizava essa sala para a realização dos exames dos concursos de professores.
- Biblioteca pedagógica: Setor que continha dois escritórios – um para a seção teórica (publicações nacionais e estrangeiras sobre pedagogia) e outro para a seção didática (livros didáticos em uso no Uruguai e em outros países).
- Sala de leitura e trabalho: Espaço para os visitantes que consultavam o acervo bibliográfico.
- Seção de jardins de infância e trabalhos manuais: Exibia o material adotado nas salas do orfanato e no jardim de infância, bem como jogos e trabalhos realizados pelas crianças. Móveis, ferramentas para trabalhos manuais e máquinas de escrever, costurar e tecer também estavam em exposição nessa mesma área.
- Seção geográfica: Continha cartas, mapas de parede, globos, lâminas e aparelhos para o ensino da astronomia.
- Seção enciclopédica: Sala destinada a objetos cuja classificação não permitia sua inclusão em outras salas – bustos de raças humanas, modelos de anatomia e fisiologia, coleções botânicas, zoológicas e mineralógicas, museus escolares, gabinetes de física, laboratórios de química e sólidos geométricos.
- Galerias: Divididas em quatro seções – a primeira e a segunda eram destinadas ao mobiliário escolar, ao método Fröbel, aos instrumentos musicais e aos objetos para medir o tempo (relógios, sinos, campainhas). A terceira correspondia a cartazes de leitura, métodos de escrita, aritmética, ábacos, material do sistema métrico, material de escritório e de desenho. Na quarta, foram instalados modelos de prédios escolares, acervos de plantas e fotografias.
- Seção higiene escolar: Focada nas condições higiênicas das edificações (iluminação, ventilação, aquecimento), mobi-

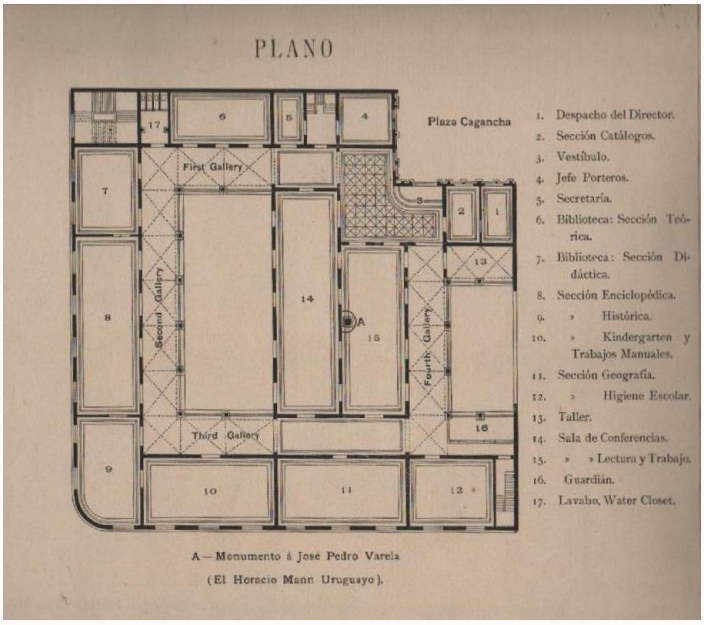
liário ergonômico, educação física (aparelhos de ginástica e esgrima) e kits escolares de primeiros socorros.

- Seção histórica: Mostrava a evolução da educação popular no Uruguai, desde a colônia até 1876, exibindo móveis antigos, lâminas e estatuetas que representavam antigos castigos corporais.
- Oficina: Equipada com ferramentas e máquinas para a fabricação de modelos de prédios e mobiliário para as diferentes seções do Museu.

No início do século XX, a organização do Museu sofreu alterações. Em 1911, Araújo elencava as seções da seguinte forma: catálogos, enciclopédica, história escolar, trabalhos manuais, produtos nacionais, história e arqueologia nacionais, gabinete de física e oficina fotográfica (Araújo, 1911, p. 346).

Observam-se alguns desses espaços, listados, nas figuras a seguir:

Figura 1 – Plano do Museo e Biblioteca Pedagógica. Colección del Museo y Biblioteca Pedagógico.



Fonte: Acervo do Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu.

Figura 2 – Sala do Diretor. Colección del Museo y Biblioteca Pedagógico.



Fonte: Acervo do Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu.

Figura 3 – Segunda Galeria. Colección del Museo y Biblioteca Pedagógico.



Fonte: Acervo do Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu.

Figura 4 – Sala de Conferências. Colección del Museo y Biblioteca Pedagógico.



Fonte: Acervo do Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu.

3.3 Visitas guiadas

Em 29 de abril de 1898, o Museu Pedagógico e Biblioteca de Montevidéu notificou a Direção-Geral de Instrução Pública (DGIP) sobre a implementação de visitas guiadas às escolas. Durante essas visitas, professores e alunos percorriam as diferentes seções do Museu, guiados pelo diretor, que declarou: "O Museu é seu" (El Colaborador..., 1901, p. 4). Aulas práticas e experimentais também eram oferecidas, utilizando os recursos científicos e educacionais da instituição, equipamentos que não era viável fornecer às escolas na época.

4. O Museu na escola como laboratório de estudos escolares e artísticos

O trabalho de preservação e conservação do patrimônio histórico-educativo desenvolvido pelo Civilis (Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania), da Faculdade de Educação da Unicamp, em antigas escolas públicas de Campinas (SP), apresenta a necessidade da preservação e da problematização da cultura material escolar e da forma como ela tem sido abordada pelas/nas instituições escolares.

4.1. Acervos históricos – escolas públicas republicanas

Neste texto, buscar-se-á abordar as práticas de arquivo, a difusão da cultura material escolar – tendo a participação de sujeitos escolares, em especial, alunos e professores –, suas implicações e ampliações em duas escolas públicas centenárias. São elas: o primeiro ginásio republicano de Campinas, com início como escola pública em 1896, atual Escola Estadual Culto à Ciência; e a primeira escola normal de Campinas, atual Escola Estadual Carlos Gomes, com início em 1903, como escola complementar. São escolas centenárias tombadas como patrimônio público, o que não as isenta de preocupações, uma vez que a depredação dos bens patrimoniais e culturais se constitui, ainda, em preocupação da instituição e dos pesquisadores do patrimônio histórico-educativo, o que não poderia/deveria acontecer, após duas décadas de trabalho árduo e já com alguma robustez, em projetos de parceria entre escolas e universidade pública. Infelizmente, as políticas públicas, a despeito da legislação existente, não têm atuado de forma efetiva e necessária quanto à guarda e à segurança desses bens. Dessa forma, a perda de elementos culturais, únicos e centenários, de interesse do público escolar e ampliado, passa a ser comum em instituições desse porte.

Um investimento mais amplo de preservação mostra-se plausível na medida em que a comunidade escolar se identifica com os espaços e com os bens culturais neles contidos, reconhecendo o seu valor e a necessidade de preservá-los. Para tal, ações concretas podem ocorrer, tendo em vista envolver, o máximo possível, os sujeitos escolares, para que tenham ciência/consciência da importância do patrimônio institucional, de como preservá-lo e protegê-lo, com ações concretas que tenham o apoio dos diversos seguimentos da comunidade.

4.2. Como fazer?

Como trazer, para as práticas de preservação e de estudo do patrimônio escolar, problematizações sob o olhar dos sujeitos institucionais voltadas ao patrimônio edificado e à cultura material por ele guardada? O patrimônio é visto como o registro dos acontecimentos da história de um lugar que, muitas vezes,

se perde por falta de incentivo ou pela perda de identificação da comunidade.

4.3. Educação patrimonial

A educação patrimonial, com o suporte do trabalho de pesquisa e conservação da cultura material escolar, representada em acervos documentais manuscritos, bibliográficos e museológicos, abre veredas ao conhecimento de um passado, até então, desconhecido.

Figura 5 – Oficina de conservação de livros e documentos EE Culto à Ciência



Oficina de conservação de livros e documentos EE Culto à Ciência - Arquivo CIVILIS

Conservação de objetos EE Culto à Ciência – Arquivo CIVILIS

Fonte: Arquivo Civilis.

Quando se aborda a cultura material escolar, encaminha-se para abordar o mundo físico que, a partir da materialidade, atua como mediador das relações sociais. Busca-se encontrar o oculto nos objetos concretos, que representam a cultura imaterial, para além dos sujeitos implicados em sua produção, indagando, a partir de normas culturais, quais relações sociais revelam (Meneses, 2009). Na Constituição brasileira de 1988, reconheceu-se a dimensão imaterial do patrimônio e a denominação "patrimônio histórico e artístico" é substituída por "patrimônio cultural", o conceito é, assim, ampliado de maneira a incluir as contribuições dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Essa mudança incorpora o conceito de referência cultural e significa uma ampliação importante dos bens passíveis de reconhecimento (Meneses, 2009).

Para os pesquisadores dos/nos memoriais escolares, que vimos buscando constituir como "Memoriais Laboratórios de Estudos Escolares e Artísticos", tem sido um desafio entender o que está oculto nos objetos, quais relações sociais revelam ao serem usados como mediadores, como modificam o ambiente exterior e, sobretudo, as transformações que ocorrem ao longo do tempo na relação com os sujeitos. Para Escolano (2007), os velhos objetos da escola, tal como os novos, convertem-se em pistas e vestígios, que contam coisas relevantes, nem sempre conhecidas, de nosso comum passado formativo e que, de algum modo, constituem fontes para se construir a história da escola como instituição social governada por práticas "empíricas".

A valorização das fontes materiais da história da escola, excluídas até recentemente do patrimônio educativo e subestimadas frente aos testemunhos da cultura letrada, indica, para Escolano (2007), uma virada epistemológica e social importante. Nesse caso, tal como já afirmara Chervel (1990), busca-se encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específicas. Dominique Julia (2001), por sua vez, trouxe a indagação em primeira mão: dispomos de instrumentos para analisar a cultura escolar? Questões como essa vêm da necessidade, após uma virada epistemológica, tal como enunciou Escolano (2007), de se estudar as práticas escolares. Entretanto, há concordância entre os autores quanto

às dificuldades em se estudar as práticas historicamente, uma vez que a história das práticas culturais é a mais difícil de se reconstruir, não deixa um itinerário traçado.

No caso dos arquivos escolares, estes foram, por muito tempo, desconsiderados como fontes de pesquisa, o que ocasionou a perda e a destruição, devido ao tempo e ao abandono, de manuscritos, manuais e objetos, como se não tivessem relação com as práticas ritualísticas da escola e, no caso da escrituração manuscrita, como se fossem apenas documentos administrativos. Hoje, temos a consciência da importância da preservação de espaços nos quais esses documentos possam ser recuperados, preservados e conservados. As fontes podem ser encontradas, se tivermos a tenacidade de procura-las (Julia, 2001). E interrogá-las se as quisermos "ouvir". Os edifícios escolares históricos são tombados e considerados patrimônio cultural, entretanto, para o poder público, os acervos históricos guardados nesses prédios ficam fora desse patrimônio e, por isso, são encontrados deteriorando-se nos locais mais inusitados, quando não descartados. Daí a importância de políticas públicas de proteção ao Patrimônio Educativo, sob a guarda dos edifícios tombados. Nas instituições escolares supracitadas, abordar a cultura escolar teve como opção abordá-la no âmbito mais largo das culturas escolares, em que cada instituição escolar se apresentou com diferentes traços.

Figura 6 – Salas Museu EE Culto à Ciência e EE Carlos Gomes e Túnel de Memória





Salas Museu EE Culto à Ciência e EE "Carlos Gomes - Arquivo CIVILIS



Túnel da Memória – Exposição EE "Carlos Gomes"

Fonte: Arquivo Civilis.

4.4 Os museus escolares – exposições interativas

Os espaços *museais* de diferentes instituições se constituem como lugares de conhecimento e de práticas socioculturais de exploração dinâmica com as comunidades escolares. São espaços de reprodução e produção de conhecimentos, como também de lazer, de interlocução, problematização, além de percepção crítica da sociedade. Por isso, hoje, falamos em uma museologia da educação que nos leva a refletir sobre uma museologia crítica.

Se a nova museologia trazia a necessidade de contextualizar os objetos, hoje, no âmbito de proposta mais crítica, buscam-se também o significado deles na instituição e a sua história. Então, já não basta contextualizá-los, mas trazer o significado que guardam e problematizá-lo. Essa problematização se dá em movimento mais amplo, que aborda a crítica à educação praticada nos espaços *museais*, rastreia objetos que anunciam uma cultura escolar eurocêntrica – objetos e livros vindos da Europa no fim do século XIX e anos iniciais do século XX – e problematiza em perspectiva descolonial (Quijano, 2005).

Há muito para se entender sobre a nossa educação, sobre os manuais didáticos produzidos e reproduzidos, sobre uma sociedade subalternizada culturalmente com o enaltecimento do outro. A perseverança na preservação requer a conscientização, a participação da comunidade escolar, a percepção da importância do patrimônio edificado e o patrimônio nele abrigado. Então, para além das práticas de preservação, há de se investir nas práticas de difusão da educação patrimonial e dos cuidados com o patrimônio. Atividades já desenvolvidas e em desenvolvimento, a partir de exposições *museais* organizadas nos espaços dos memoriais escolares, com ampliação para discussões e projeções audiovisuais, além de oficinas artísticas e práticas de arquivo, com higienização, organização e descrição de itens de diferentes acervos que se conectam em profícua interlocução, uma vez que compõem o mesmo arquivo histórico.

O arquivo, em seu local de origem, guarda sua história, vida e organicidade em uma instituição determinada, com tempo e local delimitados, em uma comunidade própria na qual adquiriu sentido. O patrimônio guardado nos edifícios históricos é composto por diversos acervos, são livros, fotografias, documentos manuscritos, mobiliário e objetos de ensino que acompanharam trajetórias institucionais e individuais. Mais do que conservar, propõe-se problematizar a origem de objetos científicos, manuais de ensino, dentre outros itens advindos da Europa, enunciando uma educação de viés eurocêntrico, ainda presente na nossa educação. Crítica que abre espaço para que se possa reconhecer a pluralidade cultural de saberes, em nível local e nacional, que foram subjugados.

As ações realizadas incluem desde visitas orientadas de alunos e professores das escolas aos memoriais/museus escolares até a organização e a higienização do material preservado, passando por exposições interativas com as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, em uma das escolas para as quais foram pensados espaços lúdicos. Estes envolviam jogos, fantoches, leituras de contos de fadas em antigas edições e em belos suportes, desenho e música, de modo a aproximá-las da história escolar, de forma lúdica e criativa.

Figura 7 – Exposições interativas com alunos do Fundamental I



Fonte: Arquivo Civilis.

Outrossim, vieram os espaços permanentes de memória, como o Corredor da Memória, na EE "Carlos Gomes" além de perfil no Instagram dedicado ao museu escolar. As oficinas para confecção de caixas para acondicionamento de livros e documentos, ainda abriram para outras atividades articuladas, como a higienização e pequenos reparos em itens históricos.

5. Considerações finais

Diante do exposto, é possível afirmar que o Repositório Ecoar[1] surgiu a partir de pesquisas que tiveram como propósito compreender e preservar a memória escolar do começo do século XX, na região do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha. O aporte ao rico acervo de fontes de pesquisa, pessoais e de instituições escolares – produtos de uma prática perpetuada de "produzir e guardar documentos em papel [...] [que] habita nossas vidas. Guarda-se, sobretudo, com o intuito de preservar e proteger algo que, com a passagem do tempo, poderá ser esquecido, destruído e mesmo descartado, tornando-se lixo" (Cunha, 2025, p. 15) –, foi, sem sombra de dúvida, uma das principais motivações da proposta de organizar um repositório digital. O repositório, ao articular acervo e curadoria, posicionando-se como uma ferramenta dinâmica, permitindo novas indagações e reflexões sobre a história das instituições escolares, ajuda a fomentar as pesquisas no campo da educação, promovendo a colaboração entre usuários, o incentivo à doação e à preservação de fontes e a gestão eficiente de documentos.

A análise do processo de organização do Museu e Biblioteca Pedagógica, durante a direção de Alberto Gómez Ruano, permite compreender a origem do seu património atual. Da mesma forma, a instituição tem uma característica que a diferencia de outras semelhantes: sua permanência ininterrupta no mesmo local desde a sua criação, apesar de várias tentativas de realocação. Essa estabilidade tem sido um fator determinante para a preservação do acervo. Soma-se a isso a incidência da burocracia do próprio sistema administrativo da escola primária, que tem favorecido a preservação. Dessa forma, o Museu não

[1] https://repositorio-ecoar.com.br/

só faz a custódia de objetos, mas também dos catálogos de sua aquisição, dos manuais escolares em que esses elementos são descritos e dos cadernos nos quais foram registradas as lições correspondentes.

As possibilidades abertas pelo patrimônio são muitas, em diferentes sentidos e direções. O espaço do arquivo escolar é generoso e aberto a estudantes curiosos, por ele seduzidos. No caso das duas escolas públicas, com a participação de alunos bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM, CNPq), aos quais se agregaram alunos do clube juvenil escolar e professoras que organizaram grupos de estudantes para visitas e atividades ou que estavam em busca de material para o desenvolvimento de aulas e projetos, as discussões se proliferaram, das interlocuções às interrogações: onde estavam as mulheres? Por que tantos livros franceses? Os instrumentos científicos, animais taxidermizados, qual a procedência? Para além da percepção de um currículo eurocêntrico, enciclopédico. Por outro lado, houve o enaltecimento de momentos de suspensão, a convivência profícua no arquivo, entre os acervos, em constante diálogo, trocas, sem as amarras e os preconceitos de toda ordem, com a possibilidade de retirar o peso da ordem social (Masschelein, 2023).

O encontro entre universidade e escola pública não pode vir carregado da pretensa transferência de conhecimentos, o compartilhamento nos representa e delineia as ações, as quais definem e redefinem práticas que são operadas e exercidas pelos sujeitos da escola e da universidade. Os resultados evidenciam que o patrimônio educativo pode ser experimentado não apenas como registro do passado, mas como experiência viva, capaz de despertar afetos, participação e reflexão crítica. Ao articular preservação, aprendizado e criatividade, os projetos patrimoniais escolares apontam que a memória da escola não é estática: ela se renova e se fortalece quando compartilhada, transformando-se em um espaço de identidade coletiva e de construção e compartilhamento de saberes.

Referências

ARAÚJO, O. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo, UY: Mariño, 1911.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1982.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, M. T. S. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. *História da Educação*, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 47, p. 293-296, set./dez. 2015.

CUNHA, M. T. S. Arquivos pessoais de educadores catarinenses (século XX e XXI): a que será que se destinam? *In*: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; FERRONATO, Cristiano (org.). *Explorando fontes, arquivos e repositórios para a escrita da História da Educação*. Aracaju, SE: Criação, 2025.

CUNHA, M. T. S.; CAMPOS, E. C. Um itinerário de pesquisa: aspectos sobre a temática patrimônio histórico-educativo na história da educação (2000-2015). *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP, v. 6, p. 1-16, 2020.

EL AUXILIAR DEL MAESTRO. Alberto Gómez Ruano. *Montevideo*, ano 1, n. 6, p. 4, 30 jun. 1898.

ESCOLANO BENITO, A. (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, ES: Ceince, 2007.

ESCOLANO BENITO, A. La cultura escolar de la escuela y la educación patrimonial. *Revista Educatio Siglo XXI*, Múrcia, ES, v. 28, n. 2, p. 43-64, 2010.

ESCOLANO BENITO, A. *A Escola como cultura*: experiência, memória, arqueologia. Campinas, SP: Alínea, 2017.

FERREIRA, N. V. C. Acervo e repositório digital – ARA: Memória e História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros. *Momento – Diálogos Em Educação*, Rio Grande, RS, v. 33, n. 1, 150-168.

GÓMEZ RUANO, A. *Museo y Biblioteca Pedagógicos*: Publicación del Museo y Biblioteca Pedagógicos, N.º 1. República Oriental del Uruguay. Montevideo, UY: Ministerio de Fomento. Departamento de Instrucción Pública, 1893.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cinthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, SP: Escrituras, 1998.

MAGALHÃES, J. *Da cadeira ao Banco*: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX). Lisboa, PT: Educa & Ui&dCE, 2010.

MASSCHELEIN, J. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023.

MENESES, U. B. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. Conferência Magna. Ouro Preto, MG: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (Iphan), 2009.

MENEZES, M. C. *Educação patrimonial*: preservar, estudar e difundir o patrimônio histórico-educativo da/na escola pública. Campinas, SP: Faepex/Unicamp/CNPq, Relatório Pesquisa PIBIC-EM, 2024-2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (comp.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, AR: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Unesco, 2005.

RABELO, N. B.; CÉ, G. Repositórios Digitais: especificidades e proximidades sob a ótica da Ciência da Informação. *Brazilian Journal of Information Science*: research trends, Marília, SP, v. 17, publicação contínua, 2023. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/13103/12636. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Z. L. Os acervos históricos: guardar para que e para quem? *Patrimônio e Memória* (Unesp), Assis, SP, v. 2, p. 13-24, 2006.

SOUZA, J. E. *Os grupos escolares* – memórias, trajetórias e culturas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023.

4. Pesquisa em História da Educação:
movimentos investigativos e conexões

Terciane Ângela Luchese
Gisele Belusso
Claudia Panizzolo

1. Considerações iniciais

A pesquisa em História da Educação tem se ampliado e se diversificado ao longo das últimas décadas. Vários programas de pós-graduação, distribuídos geograficamente no território brasileiro, produzem dissertações e teses no campo, que são socializadas em eventos nacionais e internacionais, o que expressa a crescente internacionalização na área. Uma particularidade é que os pesquisadores da História da Educação são oriundos de distintas áreas do conhecimento por ser este um campo de estudo interdisciplinar, multifacetado e com inúmeras possibilidades. Nesse sentido, reúne investigações que transitam entre diferentes campos como História, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Arquitetura, possibilitando múltiplos olhares sobre os processos educativos e suas transformações ao longo do tempo. No contexto brasileiro, a consolidação desse campo de investigação também está relacionada à criação de associações científicas, grupos de pesquisa e eventos especializados que fomentam a circulação da produção acadêmica e o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes regiões e países.

Dito isso, destacamos que este texto foi pensado, em especial, aos que se aproximam da História da Educação e que ainda irão percorrer o movimento da apropriação conceitual e suas possibilidades teórico-metodológicas. Não se trata de uma prescrição de como fazer tal tarefa ou iniciar esse processo,

mas sim de caminhos já trilhados por outros pesquisadores da área e que poderão auxiliar nesse percurso.

Talvez, em algum momento, você tenha se questionado: por que fazer pesquisa em História da Educação? O professor António Nóvoa, na apresentação da obra *Histórias e memórias da educação no Brasil*, responde que se espera que, no mínimo, para cultivar um ceticismo saudável, ou seja, uma consciência crítica, para compreender as múltiplas identidades, evidenciar os indivíduos como produtores de histórias, explicar que não há mudança sem história ou, ainda, combater excessos ou ausências de memórias (Nóvoa, 2005). Acrescentamos que, além disso, é uma oportunidade de analisar e de compreender a educação de um outro lugar, o da pesquisa em educação, pela perspectiva histórica.

Os caminhos investigativos no campo da História da Educação são um diálogo importante, de imediato, entre duas áreas – a História e a Educação.[2] Nesse entrelugar, partimos para conexões com outros campos do saber, postos em diálogo, seja por questões teóricas ou metodológicas.

A proposta deste capítulo é sinalizar os movimentos investigativos que têm sido produzidos no campo, com especial atenção para aqueles que o Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) tem produzido. Mais objetivamente, mapear a questão da construção dos objetos de pesquisa num diálogo entre o regional e o transnacional, a mobilização de documentos e suas tipologias, finalizando com algumas considerações acerca da análise documental histórica.

[2] Para iniciar a imersão no campo da História da Educação, fica o convite para a leitura do artigo "História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970)", de autoria de Luciano Mendes Faria Filho e Diana Vidal. Eles apresentam, inicialmente, as publicações do campo da História da Educação compostas por dados estatísticos, compilados de legislação, compêndios de regulamentos vinculadas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, considerado a matriz da tradição historiográfica brasileira. A seguir, a emergência da História da Educação como disciplina do currículo da escola Normal na década de 1920, "[...] impregnada de uma postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular, à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia" (Faria Filho; Vidal, 2003, p. 51).

2. A construção do objeto de pesquisa em História da Educação

O movimento investigativo inicia com as perguntas que o pesquisador carrega consigo a partir de temáticas ou de territórios, que lhe são, em alguma medida, conhecidos, a ponto de lhe permitir problematizá-los. Delimitar um objeto de pesquisa pressupõe fazer escolhas, sejam elas de recortes temporais, de percurso teórico-metodológico, de formas de compor uma narrativa histórica. Além, claro, de admitir que o pesquisador tem, inevitavelmente, um envolvimento com seu objeto de pesquisa e que assumir isso nos parece um caminho ético, possível e preciso para situar seus futuros leitores.

Importa destacar que os objetos de pesquisa não se apresentam prontos ao pesquisador. Eles são construídos a partir de problematizações que articulam interesses investigativos, referenciais teóricos e fontes documentais disponíveis, em um processo contínuo de refinamento das questões de pesquisa.

A pesquisa é uma aventura para a qual nos lançamos com algumas perguntas e muitas incertezas. É preciso estar atento às intuições, ser voraz na leitura dos que já produziram algo que se conecta ao que estamos interessados, fruir de tempo e espaço para a busca de uma possível resposta ao nosso problema de pesquisa, reconhecendo, desde já, que os achados e os resultados são parciais e provisórios. Não podemos ter a pretensão de uma verdade total e definitiva, o que não nos exime do cuidado rigoroso com o percurso e a escrita que comunica os resultados da investigação. Na pesquisa em educação, há espaço para a criação e não apenas para a constatação. Adentrar no ofício da pesquisa é estar atento também aos limites e às dificuldades. Como nos convida a refletir Fischer (2005, p. 135):

> Na construção de um objeto de pesquisa, não só o tema que nos atrai e fascina, que nos inquieta e nos faz decidir que 'vamos estudar isso', desenha-se como algo pouco claro, cheio de incertezas, e de certa forma 'sujo'; assim também o são os autores e os conceitos que vão nos interpelando, acenando-nos como possibilidade de caminho para pensar. Em outras palavras, escolher um tema e decidir-se por métodos e teorias necessariamente não se configura como

> aventura em mar límpido; pelo contrário, isso diz respeito a uma decisão que nos coloca diante de algo para sempre estranho [...].

Talvez, aqui, pudéssemos ainda tecer alguns apontamentos da ordem da experiência, quase como quem conversa com quem chega na vida de pesquisador, no campo da História da Educação. Aqueles conselhos carinhosos que se fazem na orientação da pesquisa acadêmica. O primeiro deles é: escolha um objeto de pesquisa que faça sentido para você e sua trajetória, que o instigue a saber mais, que cause curiosidade, que o motive durante todo o processo e assuma que ele irá o acompanhar por muito tempo. Um estudo gera desdobramentos e novas possibilidades e quase 'nos persegue', identificando-nos na vida acadêmica. Assim, essa escolha é um passo importante!

A seguir, disponha-se! Permita-se viver o processo com intensidade, um objeto de pesquisa vai se compondo também nos *insights* durante aulas, palestras, eventos, conversas com orientador e com colegas, convivências no grupo de pesquisa, leituras (tanto do referencial teórico-metodológico quanto de estudos relacionados à proposta de pesquisa), escritas, reescritas, busca das fontes documentais, dentre tantos outros momentos. E isso significa tempo e disposição para viver as múltiplas facetas da experiência da pesquisa. Na imagem a seguir, de forma leve e sucinta, apresentamos uma síntese preparatória para pensar a construção inicial de um projeto de pesquisa em História da Educação.

Figura 1 – Os caminhos da pesquisa em História da Educação



Fonte: elaborada pelas autoras.

É nesse movimento que o objeto vai sendo delineado e as questões de pesquisa são delimitadas; emerge, então, o problema de pesquisa. Pesquisar é estar aberto, interpelar

constantemente as verdades, do outro e as nossas. Como pensa Ginzburg "parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)" (Ginzburg, 2001, p. 41). Inquietar-se mais, estranhar o estabelecido, suspender os dogmas, mover-se em direção ao pouco conhecido com curiosidade e desejo de aprender mais. É preciso ter uma postura que coloque ideias, conceitos e teorias em discussão. Pesquisar é dialogar, criticar-se e criticar os outros, expor-se e mover-se. Também não acreditamos na neutralidade do pesquisador e da pesquisa. Pensamos que reconhecer o lugar de fala do pesquisador em História da Educação e refletir sobre as relações que temos com o objeto investigado é uma postura mais rigorosa. É necessário questionar a quem interessa o que você está pesquisando, quais são os caminhos investigativos mais potentes e como as escolhas podem impactar e gerar resultados distintos. Fazer pesquisa em História da Educação é se permitir estar no movimento investigativo, o que engloba como importante processo a constituição do *corpus* empírico da investigação.

3. Os documentos e o diálogo com diferentes tipologias documentais

> "*O ponto fundamental é encontrar, construir um objeto histórico, se possível um que ainda não tenha sido realmente analisado, ou, se foi, analisá-lo de forma diferente, ou seja, mobilizar recursos, a começar pelas fontes e pelas abordagens que permitam explicá-lo*"
> (Chartier, 2012, p. 168).

O fazer historiográfico, como Chartier nos instiga a pensar na epígrafe, passa pela busca das fontes documentais e das abordagens que permitam explicitar a análise realizada e, consequentemente, a narrativa construída. Assim, situamos que as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Grupheim têm se pautado na perspectiva da História Cultural, o que amplia a compreensão do conceito de documento. Toda produção humana pode tornar-se documento histórico a partir do problema de pesquisa e da construção elaborada pelo pesquisador.

Os pressupostos da História Cultural, recorrentemente, são pautados em Pesavento (2008), Burke (1992; 2000), Certeau (1994), Le Goff (1996); Chartier (1991, 2001; 2002), dentre outros autores reconhecidos na área. E essa é uma questão interessante, pois tal perspectiva desafia os pesquisadores da História da Educação a analisarem realidades socioculturais, que são complexas e multifacetadas e que, assim, requerem a aproximação de conceitos e autores que auxiliem nessa análise – uma perspectiva que propõe uma narrativa construída a partir de práticas interpretativas situadas. Parte-se do princípio de que o historiador não produz a "História", mas sim "uma possibilidade interpretativa, que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade" (Gatti Júnior, 2007, p. 176).

Trata-se de uma narrativa histórica que permite olhar para o cotidiano, os fazeres ordinários, os sujeitos e os grupos sociais, utilizando-se de documentos em uma concepção mais alargada e valendo-se de um esforço analítico para compreender como as representações são construídas socialmente. A seguir, propomos a visualização de uma imagem que apresenta questões relevantes em relação à concepção de documento.

Figura 2 – O documento na perspectiva da História Cultural



Fonte: elaborada pelas autoras.

O documento é entendido como toda produção humana que possa auxiliar na análise do problema de pesquisa proposto. Assim, ampliam-se as possibilidades de seleção para construção do *corpus* empírico. Fontes escritas, orais e iconográficas podem compor as fontes documentais, sejam elas documentos institucionais ou pessoais, salvaguardados em acervos físicos ou virtuais, nacionais ou internacionais. O documento passa a ser compreendido como vestígio cultural, incluindo práticas, imagens, discursos e objetos. Além disso, todo documento é repleto de camadas de sentido, que são revelados conforme o pesquisador o inquirir.

Além disso, os arquivos e os acervos não devem ser compreendidos apenas como espaços de guarda documental. Sua constituição resulta de processos de seleção, preservação e descarte que também são históricos e revelam disputas de memória, interesses institucionais e escolhas realizadas ao longo do tempo.

Um grande conjunto de tipologias documentais tem sido utilizado por pesquisadores da História da Educação, como documentos escolares (atas, fotografias); impressos: periódicos (jornais), revistas, folhetos, informativos; documentos do poder público: leis de orçamento, correspondências; documentos eclesiásticos: Livro Tombo; documentos pessoais: cadernos escolares, boletins, diários; narrativas de história oral. Observamos que, em perspectivas de análise transnacionais, os documentos podem estar também em outras línguas.

O fazer historiográfico, por vezes, pode exigir do pesquisador a busca por fontes documentais em diferentes acervos, inclusive, em cidades e países diversos. Tudo dependerá do que se pretende responder e das camadas que compõem esse objeto de pesquisa. Nessa busca pelos documentos, Dominique Julia (2001, p. 17), em seu artigo "A cultura escolar como objeto histórico", já nos provocava ao dizer que "o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira", então, também é preciso não exagerar nos silêncios dos acervos. E, além disso, existe a possibilidade de produzir fontes por meio da história oral e, assim, analisar documentos inéditos.

Independentemente da origem dos documentos, problematizar e analisar é imprescindível. Para isso, é preciso questionar a produção dos documentos, a intencionalidade, os registros e as ausências contidos neles, já que não são neutros. Até a forma como são guardados e preservados envolve escolhas, dá pra dizer que sempre existe alguma intenção por trás da produção e conservação de um documento (Bacellar, 2005), o que envolve compreender o contexto social, cultural, econômico e político da produção dos documentos. Para tanto, algumas perguntas podem auxiliar, por exemplo: quem produziu esse documento? De que lugar social essa pessoa fala? Para quem ele foi feito? Quem eram os interlocutores? O que ficou implícito nas opiniões e nos discursos? Esse documento circulou? Onde? Qual é o seu formato? Como foi guardado ao longo do tempo? (Luchese, 2014). Essas perguntas mostram que o trabalho do pesquisador envolve investigar as fontes documentais por vários ângulos.

Segundo Le Goff (1996), o papel do pesquisador é analisar o documento como um "documento/monumento", ou seja, não é adequado observá-lo isoladamente – é preciso desmontá-lo, entender como foi construído. Já na análise dos documentos, esse trabalho pode (e deve) ser verificado tecnicamente, confirmando ou questionando as interpretações feitas (Chartier, 2002). Assim, uma habilidade essencial do historiador é extrair dos documentos tudo o que eles oferecem, sem inventar ou acrescentar coisas que não estão lá (Le Goff, 1996).

Por fim, não existem documentos mais ou menos importantes, não se elege a história oral como modo de preencher lacunas e nem de complementar as fontes escritas. Todos os documentos têm igual valor e compõem a análise documental.

4. Os entrelaçamentos teórico-metodológicos

A partir da década de 1980, a História da Educação passou por um significativo processo de renovação historiográfica, influenciado pelas transformações ocorridas no campo da História. Nesse contexto, ganharam destaque novas perspectivas teóricas e metodológicas que ampliaram os objetos de pesquisa, as fontes documentais e as possibilidades de interpretação dos

fenômenos educativos, como já citado. Entre essas perspectivas, a História Cultural destacou-se por propor novos olhares sobre as práticas, representações e experiências dos sujeitos históricos. Mais do que substituir perspectivas anteriores, essa renovação ampliou as possibilidades analíticas da História da Educação, permitindo a incorporação de novos objetos, sujeitos e abordagens sem abandonar questões clássicas do campo.

Conforme afirma Chartier, a História Cultural busca "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 1990, p. 16-17). Essa concepção desloca o foco das grandes estruturas e dos acontecimentos políticos para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas sociais e culturais. No âmbito da História da Educação, tal perspectiva possibilitou a valorização de temas como culturas escolares, trajetórias docentes, práticas pedagógicas, materiais didáticos, memórias e experiências educativas.

Nessa direção, a escrita da história passa a reconhecer a pluralidade de interpretações possíveis sobre o passado. Como destaca Pesavento (2013), o historiador sabe que sua narrativa pode relatar acontecimentos efetivamente vividos em determinado tempo, mas compreende também que esses mesmos fatos podem ser objeto de múltiplas versões e leituras. Assim, a produção do conhecimento histórico não se limita à descrição dos acontecimentos, mas envolve a análise crítica das fontes, dos contextos e das representações construídas pelos diferentes sujeitos históricos.

Entre os temas que ganharam destaque nesse movimento de renovação historiográfica, sobressaem os estudos sobre as culturas escolares. Influenciadas pelos aportes da História Cultural, essas pesquisas passaram a compreender a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente de produção de práticas, valores, significados e modos de socialização construídos historicamente.

Nessa perspectiva, Viñao (2002) define a cultura escolar como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, hábitos e práticas que se consolidam ao longo do tempo e são compartilhados pelos sujeitos que integram as instituições

educativas. Trata-se de elementos que orientam formas de pensar, agir e organizar a vida escolar, constituindo tradições e regularidades que, muitas vezes, são naturalizadas pelos seus participantes. Por essa razão, muitos pesquisadores optam pela utilização da expressão "culturas escolares", no plural, reconhecendo que cada instituição produz formas particulares de organizar tempos, espaços, saberes e relações sociais, constituindo experiências educativas singulares em diferentes contextos históricos.

A noção de cultura escolar permite compreender que a escola produz modos próprios de funcionamento, expressos nos discursos pedagógicos, nas regras de convivência, nos tempos e espaços escolares, nos materiais utilizados e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Nesse sentido, a cultura escolar engloba tanto dimensões simbólicas quanto materiais, abrangendo desde as representações sobre ensinar e aprender até os objetos, mobiliários, cadernos, livros e demais artefatos presentes no cotidiano das instituições.

Ao investigar as culturas escolares, os pesquisadores buscam identificar permanências e transformações nos modos de organização da escola, reconhecendo que esses processos são construídos historicamente e marcados pelas relações sociais e culturais de cada época. Assim, o conceito de culturas escolares contribui para ampliar a compreensão dos fenômenos educativos, evidenciando a complexidade das experiências vividas no interior das instituições de ensino e os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos à vida escolar.

A perspectiva histórico-educacional dialoga com objetos regionais, mas os pensa também em dimensão transnacional, em especial, quando a pesquisa em educação congrega as relações entre migrações e educação. Uma realidade muito presente no contexto brasileiro, ao investigarem-se escolas étnicas, a tentativa de um certo acompanhamento educacional dos migrantes, o que exige analisar um quadro mais amplo com interconexões que possam dar conta desses objetos de pesquisa (Luchese, *et al*., 2021). Um mapeamento sobre a produção historiográfica italiana e brasileira sobre o tema "migrações e História da Educação" foi escrito por Luchese, Barausse, Sani e Ascenzi,

na obra *Migrações e história da educação: saberes, práticas e instituições*, *um olhar transnacional*, publicada em 2021. Nele, os autores apresentam o esforço de pesquisadores, inicialmente, italianos, na década de 1990, seguidos, no início dos anos 2000, por pesquisadores brasileiros. Tais pesquisas permitem compreender quais ideias pedagógicas, modelos escolares, impressos, professores e práticas educativas circularam para além das fronteiras nacionais, sendo apropriados, reinterpretados e ressignificados de acordo com as especificidades dos contextos locais em que foram recebidos.

Como analisa Eugenia Roldán Vera (2025, p. 30, tradução nossa), quando se trata da materialidade de livros e sua circulação transnacional:

> A materialidade dos manuais condiciona a maneira como esses processos ocorrem: é pelo seu gênero, seu formato, suas maneiras de circular e suas práticas de uso que as "ideias" são condensadas e mobilizadas. É, além disso, essa materialidade que permite que as ideias se movam em um âmbito transnacional: os livros são reeditados, traduzidos, transportados, intervencionados, ilustrados, transcritos (com ou sem permissão) e lidos por leitores que estão, por sua vez, inseridos em distintas tradições escolares e em conjunturas diversas, o que leva a uma compreensão e implementação diferenciada de seus conteúdos.[3]

O que nos permite perceber que a pesquisa sobre a materialidade dos livros e sua circulação transnacional transborda o espaço escolar e amplia o olhar para a educação não escolar e os usos desses impressos italianos em outros países.

5. Considerações finais

A você que chega, bem-vindo! Permita-se adentrar o campo da História da Educação, compreender seus aspectos teórico-metodológicos e apropriar-se deles, visitar acervos repletos

[3] Do original: "La materialidad de los manuales condiciona la manera en que esos procesos ocurren: es por su género, su formato, sus maneras de circular y sus prácticas de uso que las "ideas" son condensadas y movilizadas. Es además esa materialidad lo que permite que las ideas se muevan en un ámbito transnacional: los libros se reeditan, se traducen, son transportados, se intervienen, se ilustran, se transcriben (con o sin permiso) y se leen por lectores que están, a su vez, insertos en distintas tradiciones escolares y en coyunturas diversas, lo que lleva a una comprensión e implementación diferenciada de sus contenidos" (Vera, 2025, p. 30).

de valorizações e ausências, se for o caso, apropriar-se da história oral, realizar o movimento de análise documental e realizar uma versão, a sua, da narrativa histórico-educacional.

Pesquisar em História da Educação não significa apenas voltar-se ao passado, mas compreender processos históricos que continuam produzindo efeitos sobre as instituições, as práticas e os sujeitos da educação contemporânea. Nesse sentido, a investigação histórica contribui para ampliar a compreensão dos desafios educacionais do presente e das possibilidades de construção do futuro. Como argumenta Alves, pensamos que

> apontar caminhos sustentados e exequíveis, entendo que a inscrição destas perspectivas na agenda científica dos nossos trabalhos, permitirá [...] credibilizar os nossos discursos, sustentar os nossos contributos, desalojar-nos do comodismo do passado e instigar-nos para o risco de intervir, não de uma forma mediatizada, mas sim sustentada. [...] Temos de reivindicar esse espaço sob pena de nos acantonarmos nos muros que construímos com as nossas investigações (Alves, 2015b, p. 43).

Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo, SP: Contexto, 2005. p. 23-79.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história cultural*: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo, SP: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 22. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa, PT: Difel; Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, SP, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. *In*: PESAVENTO, S. J. (org). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre, RS: UFGRS, 2001. p. 115- 140.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa, PT: Difusão Editorial, 2002.

CHARTIER, Roger. Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton. Tradução de Dorothée de Bruchard. *Matrizes*, São Paulo, SP, ano 5, n. 2, p. 159-177, jan./jun. 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005. p. 117-140.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 16 ago. 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749. Acesso em: 23 jun. 2026.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão *et al*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela (org.). *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela *et al*. (org.). *Migrações e história da educação*: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3. p. 10-13.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

VERA, Eugenia Roldán. De la enseñanza intuitiva de Pestalozzi a los manuales de lecciones de cosas: una comparación transnacional. *In*: POLACHINI, Bruna; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; MACEDO, Renata Mourão (org.). *Saberes em circulação*: histórias transnacionais da educação. São Paulo, SP: Feusp, 2025. p. 10-33.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO A. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. p. 62-136.

5. Combate-entre encontros

Sônia Regina da Luz Matos
Bertrand Ogilvie
Jefferson Pereira de Almeida

1. Dos combates

O encontro desses pesquisadores sem reserva energética de forças – ativas e reativas –, inevitavelmente, nunca se apazigua diante de qualquer pergunta. Diante dela, sempre questiona, com força de espírito investigativo, quando se faz a deglutição de signos (a)significantes, (a)significados, signos-abocanhados de vibrações sobre o ato de ler e escrever, em meio à experiência-vida (Deleuze; Parnet, 1997). Tal posição ética *com* a vida nada tem a ver com reservatório de interpretadores investigativos, de arquivos, de noções, de conceitos, de métodos, de ensaios; ela se torna ramificação de encontros. *Afectar-se* e ser *afectado*, sempre pelos mais intensivos acasos. A ética desse acaso de encontros é feita de *afectos*,[4] são dados de quantidade e de qualidade de vibrações como a língua sempre requisita pela prudência de uma experimentação-vida (Deleuze; Parnet, 1997) e morte, que não cessa de pensar pela pergunta, pelo enigma, pela exterioridade de estar-junto e fazer-com (Almeida; Matos, 2024) no intenso inverno de Paris, França, entre janeiro e janeiro.

Dessa exterioridade, faz-se "pesquisa do acontecimento" (Corazza, 2020, p. 15) movendo-se pela *recherche* (Deleuze, 1997) da pesquisa: pela pedagogia crítica e clínica e pelas esquivas, com o vínculo institucional na Linha História, Filosofia

[4] *Afectos*, *afectar*, *afecções* são palavras escritas com a letra C, por opção conceitual e não linguística. O filósofo Deleuze (2009) faz uma distinção conceitual de "afeto" e *afecto*, *afectar* e "afetar". Não pretendemos fazer tal distinção neste artigo, apenas cunhar sua feitura conceitual.

e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), insinuadas pelas leituras investigativas de percussores(as) intelectuais combativos(as) aos sistemas institucionalizadores, tais como: Clarice Lispector, Sandra Corazza, Eduardo Viveiro de Castro, Fernand Deligny, Gilles Deleuze, Félix Guattari e maldito(as) comuns! Assim, podem as pesquisas se juntar *com* outras pesquisas de modo temporário, de frágil fusão intensiva, de geopolíticas entre oceanos e continentes da América Latina e da Europa, de modo extensivo, atravessadas pela tentativa de constituir-se num plano de consistência pelo regime de experiência tramado pelos encontros *com* uma rede vibrátil de pesquisadores e suas questões de existirem pela força do frágil encontro.

A consistência frágil pela ética da experiência opera pelo combate-entre forças do *logos*-cientificador acadêmico e pela experimentação-vida *com* amizade intelectual que não cessa de criar territórios de tensionamentos

> É preciso distinguir o combate contra o Outro e o combate entre Si. Combate-contra procura destruir ou repelir uma força (a luta contra "as potências diabólicas do futuro") mas o combate-entre, ao contrário, trata-se de se apossar de uma força para fazê-la sua. *O combate-entre é o processo do qual uma força se enriquece ao se apossar de outras forças somando-se a ela um novo conjunto, num devir* (Deleuze, 1997, p. 150, grifos do autor).

Faz-se necessário montar um combate entre o(s) Outro(s) que quer(em) normatizar e normalizar, colonizar e recolonizar a ciência via encontros produtivistas. Com o espírito de coragem quase selvagem, desse combate-entre, mistura-se uma heterogeneidade de regimes de signos "de natureza filosófica, científica, artística, literária, poética, ou seja, as filosofias são um jogo de imagens, de espelhos, do que é colhido numa narrativa, um texto que experimenta" (Corazza, 2020, p. 16), a variação de sentidos do que vibra em posição de uma *tipo política* dos encontros pela amizade intelectual: "[...] um tipo de sabedoria plena de afectos e perceptos, literatura e arte, ciência e filosofia" (Corazza, 2020, p. 2).

Talvez, a experiência de estar com, a partir do combate-entre, nos constitua por meio das criações circunstanciais pelas quais

o texto se apresenta – isto é, as três datas-acontecimentos, que indicam o percurso de deixar-se afectar e ser afectado pela amizade intelectual: final de um verão, em Farroupilha, Brasil – estar-junto e fazer-com – e intenso inverno, em Paris, França, entre janeiro e janeiro. Os encontros das estações e dos continentes não cessam, eles se espalham para uma ética da experiência-vida de quem pesquisa com a amizade intelectual, povoada por esta escrita, uma escrita fragmentada pelo encontro.

2. Final de um verão, Farroupilha, Brasil – estar-junto e fazer-com

> "*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*"
> – João Guimarães Rosa (2022, p. 62-63).

> "*Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos*"
> – Clarice Lispector (2020, p. 177).

Por aqueles acasos da vida, o convite para escrever as linhas que se seguem coincide com a leitura de um livro recentemente publicado, que, na rotina de estudos, veio na esteira de outro já considerado clássico entre nós, embora também ele seja recente. Se, no início, havia dúvidas sobre como descrever as relações com a rede da pesquisa *Pedagogia crítica, clínica e as esquivas*, a oportunidade das leituras viabilizou o tom do que realmente vale dizer. No primeiro dos livros, Renan Porto (2026) utiliza David Lapoujade (2017) para distinguir um outro tipo de conhecimento possível. Assim, antes de se ocupar com a identidade entre o concreto e o abstrato, num jogo de adequação, segundo tal formulação, uma outra forma de conhecer estaria interessada na *deambulação*[5]. A imagem não chega como absoluta novidade, em outros momentos, estive interessado no nomadismo e na errância, numa espécie de inquietação que conectava Deleuze e Guattari a Guimarães

[5] Conforme Lapoujade (2017, p. 74): "É por isso que James invoca um novo tipo de conhecimento, não mais saltatório, mas 'deambulatório' (*ambulatory*). Literalmente, deambulamos pelas séries intermediárias que nos conduzem a termos provisórios".

Rosa. Mas aqui, para apreender a simultaneidade das leituras e do convite, importa o *insight* acerca das relações que travei com a rede de pesquisa desde o ingresso no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, no qual foram desenvolvidas a tese e as respectivas produções científicas. Parece-me que a deambulação pode ser uma imagem entre outras para descrever a potência e as intensidades produzidas, ainda que se saiba o quanto as intensidades não se deixam compreender pelo significante. Porém, dentro do que é possível, fabulo uma deambulação para indicar a composição desdobrada ao longo dos anos e que dependeu das linhas que se atravessaram e da diversidade das conexões produzidas. Da segunda leitura citada, recorto a ênfase que Viveiros de Castro concede à equivocidade como uma das provocações acerca de uma nova forma de conhecimento, estranha ao habitual modo metafísico para o qual a representação conferiria a garantia da objetividade: "um equívoco não é um 'defeito de interpretação', no sentido de uma falta, mas um 'excesso' de interpretação" (2024, p. 91). *Transvalorada* a falta em excesso, o pensamento se torna uma experiência do *fora*.

Pela deambulação, o rizoma foi aberto, um pensamento foi desdobrado, rompendo circularidades e reposicionando os vínculos entre filosofia e educação. No projeto de pesquisa, a impossibilidade da educação aparecia como hipótese e criava uma armadilha da qual era improvável escapar. Somente o conjunto das relações elaboradas, pouco a pouco, no grupo – e graças ao grupo – produziu as linhas de fuga, de modo que novas referências exigiram que a filosofia deixasse de olhar para trás, como se, melancólica, estivesse à procura do objeto idealizado que, finalmente, reconstituiria a suposta unidade. Tornou-se um imperativo ético *transvalorar* o impossível e colocá-lo como produto de uma experimentação que tensionava o instituído desde dentro. Isso que é significado como um ponto objetivo de transformação, somente é percebido dessa forma retroativamente, visto que as experiências foram se atravessando sem que se pudesse ter a consciência do que se estava operando. Aqui, também o inconsciente deixa de

ser o que supunha uma metafísica da alma e se torna o que é produzido nos encontros.

Desde a defesa do doutorado, o rizoma seguiu em sua abertura. Um tanto de coisas não obteve adequado desenvolvimento no texto de tese. Aos olhos do pesquisador inquieto, inúmeras linhas permaneciam expostas sem um respectivo alinhavo, o que, de imediato, foi considerado potente, dadas as travessias realizadas e suas infinitas veredas. A tese havia liberado sua herança e cabia à posteridade apropriá-la para dar continuidade aos desdobramentos. Fortemente incomodado pelo contexto político da época, desenvolvo as implicações da educação em certa micropolítica do fascismo, tentando me apropriar das linhas iniciadas por Guattari e estendidas em sua parceria com Deleuze.[6] Foi inevitável que outros circuitos se instalassem e que um trabalho de iniciação científica, com bolsista do curso de Psicologia, pensasse a individualização do sofrimento psíquico como instrumento a serviço dos microfascismos. Os dois braços dessa pesquisa se encontram em processo de finalização e devem alcançar, em breve, seus meios de comunicação. Não muito longe dessa seara, ainda provocado pelos desafios ético-políticos da atualidade, a inarticulação já denunciada no projeto anterior encontrou as condições de sua crítica por intermédio de outra pesquisa, que experimenta a composição do comum, pensando as responsabilidades da educação em face da compulsão à autorreferencialidade.[7] Se o capitalismo aposta na quebra dos vínculos, se ele força as relações porque precisa acumular e crescer, tudo isso se dá às custas da ideia de comum e de comunidade. Então, suspeita-se que haveria potência caso se fizesse o mesmo deslocamento da tese, desviando o movimento de sua direção metafísica, em busca das abstrações, para dispô-lo no agenciamento coletivo de enunciação. Finalmente, um terceiro desdobramento foi constituído, de igual forma, apostando nas articulações entre filosofia e educação, dessa feita para ampliar uma crítica que

[6] Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "Ética e educação: um encontro com a micropolítica do fascismo", submetido ao Edital Proppi/IFRS nº 09/2025 e contemplado com Bolsa de Iniciação Científica Probic/Fapergs.

[7] Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "Entre filosofia e educação, a composição do comum", submetido ao Edital Proppi/IFRS nº 25/2025 e contemplado com Bolsa de Iniciação Científica BICT/IFRS.

também não conseguiu suficiente enfrentamento na escrita de tese, a saber, a crítica à aprendizagem.[8] Sendo o pensamento filosófico afetado pela sensibilidade, a experiência empírica imiscui-se na experimentação do conceito, numa espécie de recusa da suposta pureza da filosofia, acolhendo as percepções do docente-pesquisador que, em sala de aula, possui a sensação de que algo acontece fora da aprendizagem, sem que existam os meios de sua aferição objetiva. Ao cabo, assumir esse problema de pesquisa equivale ao alcance de uma velha preocupação, embora a questão seja, hoje, levada mediante condições bem favoráveis. Antigamente, a inquietação orbitava em torno do problema da formação, mas não obtinha sucesso na superação de seus impasses, pois se mantinha nos limites da metafísica da *Bildung*. Agora, ela recebe as transformações de um pensamento que aproxima os aspectos ético-políticos da educação à ideia de acontecimento.

Não custa contar uma pequena história que acontece ao longo do complexo trabalho e que integra o anedotário do percurso trilhado. Já que estou no campo das menções às leituras, houve dois autores que, no processo, propuseram músicas incidentais ao trabalho de tese. Falo de Clarice Lispector e de João Guimarães Rosa. Reincidentemente, relatei aos próximos a intromissão desses autores, o quanto suas ideias solicitavam espaço para requerer encontros. Contudo, algo nessa insistência constrangia, pois havia um certo desconforto decorrente do uso abusivo, de sua utilização banalizada na educação e nas pesquisas como fontes descontextualizadas de citações e epígrafes. Resisti ao máximo e não os coloquei em circulação até que sentisse a força da exigência. Seria desonesto recusar Clarice e Guimarães Rosa como intercessores. Conto essa minudência prosaica porque também aqui, nesse fragmento de capítulo, eles aparecem para se intrometer e sugerir as músicas incidentais. Descrevo uma deambulação e, em acréscimo aos sinônimos indicados acima, poderia associá-la à trajetória ou à travessia, tal como nos modos propostos por G.H. e Riobaldo. Rogo que, de tudo o que foi apresentado, se retenha a potência

[8] "No fora da aprendizagem algo acontece: sobre educação e acontecimento", projeto em vias de planejamento, a ser submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs).

da experiência que continua lançando aos poucos as condições de sua atualização, como se houvesse ondas de ressonância, em propagação lenta e contínua. Muito provavelmente, esse estranho fenômeno se justifica pela continuidade das relações e pela permanência da travessia. Graças ao *estar-junto* e ao *fazer-com*, continuo atravessando em deambulação, ciente de que o que menos importa é o lugar de chegada. Apesar das banalizações e dos usos que possam ser feitos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector, dos clichês instituídos e das esterilizações forjadas, *apesar de tudo*[9], vale investir no que se encontra como epígrafe.

3. Intenso inverno, Paris, França, entre janeiro e janeiro

De janeiro a janeiro, de 2025 a 2026, os pés deixam o território parisiense, Vincennes, Paris 8. (In)tenso inverno. A mensagem que chega por e-mail, o convite de uma escrita junto.

> Cara Sônia Matos,
> Muito obrigado por sua resposta. Sim, claro, terei muito prazer em participar da redação ou da organização do texto de que você fala. Mantenha-me informado. (Ogilvie, comunicação pessoal, 30 jan. 2026).
> *Très cordialement*
> Bertrand Ogilvie

O encontro de palavras, já no fim de janeiro, do estar entre a América Latina e a Europa, do estar entre o verão de março brasileiro e o inverno de janeiro parisiense. Tal política de pesquisa contorna exercícios de relações de forças que afirmam a potência de agir-alegre, com encontros sobre os estudos do autor francês Fernand Deligny (1913-1996).

Com Deligny, temos então dispositivos de antilinguagem. Conhece-se sua gênese: aos jovens que o cercavam e o auxiliavam em seu trabalho, frequentemente ultrapassados pela agitação incompreensível dessas crianças chamadas autistas, Deligny propõe simplesmente observar, registrar, cartografar.

[9] O "apesar de tudo" é uma fórmula amplamente utilizada no texto de tese e precisa ser atribuída a Didi-Huberman (2011), um dos tantos intercessores que pude constituir. Como se pode perceber, a rede não é formada apenas por pessoas próximas e por grupos institucionalmente consolidados, ela se estende ao conjunto de encontros que podemos realizar.

Essas cartas e esses mapas de trajetos não têm por finalidade explicar ou interpretar comportamentos. Eles procuram, antes, dar forma a um espaço comum, no qual os movimentos dessas crianças possam aparecer sem ser imediatamente capturados pela linguagem interpretativa da psicologia ou da psiquiatria. O que está em jogo é uma tentativa de deslocar radicalmente o modo habitual de compreender o humano. Em vez de procurar reconduzir esses indivíduos à norma, trata-se de acompanhar aquilo que neles escapa à norma.[10]

A escrita extraída da leitura é parte de um tipo de política do texto (Costa, 2017) de quem escapa da norma pelo combate à norma envolta de microfascismos institucionais, capturados por narrativas e jogos interpretativos. Costa (2017) afirma a política do texto que agarra o "acontecimento que atualiza o encontro" (Costa, 2017, p. 15) com as palavras ao estilo de Blanchot e que tem, em alguns de seus sentidos, o desaparecimento de um tipo de tentativa que escapa à norma:

> As palavras, como sabemos, têm o poder de fazer desaparecer as coisas, de as fazer aparecer enquanto desaparecidas, aparência que nada mais é senão a de um desaparecimento, presença que, por sua vez, retorna à ausência pelo movimento de erosão e de usura que é a alma e a vida das palavras, que extrai delas luz pelo fato de que se extinguem, a claridade através da escuridão (Blanchot, 2005, p. 37).

Estar entre os sentidos das palavras escritas pela leitura e da leitura pelas escritas ocorre a escrita-encontro de pesquisadores(as). Pela escrita-encontro, rendemo-nos à amizade intelectual do fim de um verão, Farroupilha, Brasil – estar-junto e fazer-com – e do intenso inverno de Paris, França, entre janeiro e janeiro.

A escrita-encontro, neste texto acadêmico, envolve encontros intelectuais por meio de correio eletrônico e as longuras entre territórios e continentes. As pesquisas e temáticas nos implicam e nos expandem em seus efeitos de sentido das palavras e coisas feituras pela experiência-vida se contorna uma certa amizade intelectual entre desconhecidos próximos, como parte

[10] Retirado do texto enviado por e-mail pelo autor Betrand Ogilvie, no dia 30 de janeiro de 2026. O texto de uma palestra que ministrei em uma exposição sobre Deligny no Museu Villeneuve-d'Ascq, França, 2012.

de um funcionamento ao modo de interpelação constante de estertores, por isso:

> Nasce lentamente o germe da amizade intelectual: uma atitude que em nada se assemelha ao comungar, ao aquiescer ou ao dialogar, mas antes ao constranger, rivalizar, ao guerrear – sempre em nome de determinadas ideias que mereciam durar no mundo quando deles já tiverem desertado. Uma atitude de interpelação constante, sem limite e sem piedade. Atitude de professor (Aquino, 2014, p. 184).

A atitude de professores que investigam os combates-entre suas relações com microfascismo e as esquivas inventadas para fazer o fora dentro das instituições é parte de: "Uma atitude de interpelação constante, sem limite e sem piedade" (Aquino, 2014, p. 184) diante do perigo e da ameaça comum à individualização do sofrimento psíquico, social e político como instrumentos mobilizadores das pesquisas entre as filosofias e a educação. Os microfascismos nunca se deixaram acalcar pelas marcas impostas pelos sofrimentos; eles são vampirescos, alimentam-se dos sofrimentos humanos, por velocidades estonteantes, como as velocidades do consumismo-produtivista acadêmico. A amizade intelectual (Aquino, 2014) como um ponto de combate-entre nós aumenta diante de "uma atitude que em nada se assemelha ao comungar, ao aquiescer ou ao dialogar" (Aquino, 2014, p. 184). Esse tipo de amizade ganha espaço de resistência e criação de linhas de esquivas ou linhas de fuga: "*Gilles Deleuze a raison de dire que ceux qui vivent la ligne de fuite – ligne que j'appelle d'esquive – se retrouvent souvent dans le guerre*" (Deligny, 2018, p. 757).

Tomar a resistência como vacúolos de experimentação que criamos *com* e *pelas* pesquisas entre filosofias e educação, como uma zona de dispersão da palavra *amizade* em torno do comum e, assim, um modo de combater a *intelectualidade* pela força da esquiva ao institucionalizado pelo *logos-cientificador.*

O que escrevemos neste texto? "Escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever" (Deleuze, 2006, p. 10). A dimensão desse tipo de texto sussurrava a força da amizade intelectual, o sussurro de afecto-alegre, afecção

entre línguas que libera relações de sentido pelas práticas de combatermos os microfascismos que tornam as pesquisas espaços-temporais de resistência, que cunham esquivas.

A afecção de escrever este texto não ocupa um espaço esperançoso; ela, em seu pacto com a política das linhas de esquiva (Deligny, 2018), funciona pelo eco de seu preparo, que quer exprimir um criar-se num espaço de "*voir l'invisible*"[11] (Duras; Godard, 2014, p. 19). Criar-se entre os espaços com o combate de que "escrever é atravessado por estranhos devires" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 17). Os devires que ativam o encorajamento do encontro com a força de composições ético-conceituais expressas ao modo de enfrentamento que "são potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente" (Deleuze, 2006, p. 210). O espaço entra em movimentos de fazer do **intenso inverno, Paris, França, entre janeiro e janeiro;** movimentos *com* a experiência dos encontros dos corpos sensíveis pelas tentativas de singularização, ocupada com o inventivo e arriscado ato de vivermos um **final de um verão, Farroupilha, Brasil – estar-junto e fazer-com** o combate-entre as forças microfascistas e os escapes às normas que institucionalizam corpos, em educação.

Referências

ALMEIDA, Jefferson Pereira de; MATOS, Sônia Regina da Luz. Ainda sobre educação: do grito de uma só boca. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 76, p. 100-111, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78297. Acesso em: 23 jun. 2026.

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual*: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Métodos de transcriação*: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo, SP: Oikos, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KylobMvQzM8-mrzSC4r5Dz6n5lbrGDrP/view>. Acesso em: 12 jul. 2023.

[11] "Ver o invisível" (tradução nossa).

COSTA, Luciano Bedin. *58 combates para uma política do Texto*. São Paulo, SP: Lumme, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Clínica e crítica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza*. Vincennes, 1978-1981. Tradução de Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso, Francisca Eveline Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza, CE: EdUECE, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo, SP: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Ministério de Educação, Programa TV Escola, 2001. Paris, FR: Éditions Montparnasse, 1997.

DELIGNY, Fernand. *Correspondance des Cévennes*. 1968-1996. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris, FR: Les Éditions L'Arachnéen, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011.

DURAS, Marguerite; GODARD, Jean-Luc. *Dialogues*. Introduction, notes et postface de Cyril Béghin. Paris, FR: Post-éditions et Centre Pompidou, 2014.

LAPOUJADE, David. *William James, a construção da experiência*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo, SP: N-1 Edições, 2017.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2020.

PORTO, Renan. *Nas brechas dos futuros cancelados*: do pesadelo ciborgue à queda do céu. São Paulo, SP: N-1 Edições, 2026.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão*: veredas. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo, SP: Ubu, N-1 Edições, 2024.

6. Combat-entre rencontres

Sônia Regina da Luz Matos
Bertrand Ogilvie
Jefferson Pereira de Almeida

1. Des combats

La rencontre de ces chercheur·euses, sans réserve énergétique de forces – actives et réactives – ne s'apaise jamais devant aucune question. C'est toujours face à elle que l'on interroge, avec la force d'un esprit de recherche, lorsque s'opère la déglutition de signes (a)signifiants, (a)signifiés, de signes happés par les vibrations de l'acte de lire et d'écrire, au cœur de l'expérience-vie (Deleuze; Parnet, 1997). Une telle position éthique à l'égard de la vie n'a rien à voir avec un réservoir d'interprétations, d'archives, de notions, de concepts, de méthodes ou d'essais; elle devient une ramification de rencontres.

Être affecté et affecter, toujours par les hasards les plus intensifs. L'éthique de ce hasard des rencontres est faite d'affects;[12] ce sont des données de quantité et de qualité de vibrations que la langue ne cesse de requérir dans la prudence d'une expérimentation-vie (Deleuze; Parnet, 1997) et de mort, qui ne cesse de penser à travers la question, l'énigme, l'extériorité de l'être-avec et du faire-avec (Almeida; Matos, 2024), ainsi qu'au cœur de l'intense hiver, à Paris, en France, entre janvier et janvier.

De cette extériorité se fait une "recherche de l'événement" (Corazza, 2020, p. 15), se mouvant par la *recherche* (Deleuze,

[12] Les affects, affecter, affections sont des mots écrits avec la lettre c, par choix conceptuel et non linguistique. Le philosophe Gilles Deleuze (2009) établit une distinction conceptuelle entre "afeto" et "afecto", "afectar" et "afetar". Nous ne prétendons pas effectuer une telle distinction dans cet article, mais seulement en forger la fabrication conceptuelle.

1997) de la recherche elle-même: à travers une pédagogie critique, clinique et des esquives, en lien institutionnel avec la ligne *Histoire, Philosophie et Éducation* du PPGEdu/UCS, insinuée par les lectures investigatrices de précurseur·euses intellectuel·les en lutte contre les systèmes institutionnalisants, tels que Clarice Lispector, Sandra Corazza, Eduardo Viveiros de Castro, Fernand Deligny, Gilles Deleuze, Félix Guattari, ainsi que les maudit·es ordinaires!

Ainsi, les recherches peuvent s'assembler à d'autres recherches de manière provisoire, dans une fragile fusion intensive, selon des géopolitiques traversant les océans et les continents de l'Amérique latine et de l'Europe, de manière extensive. Elles sont traversées par la tentative de se constituer en un plan de consistance, à partir d'un régime d'expérience tissé par les rencontres avec un réseau vibratile de chercheur/euses et leurs questions d'exister, portées par la force de la fragile rencontre.

La fragile consistance, par l'éthique de l'expérience, opère à travers le combat-entre les forces du logos scientifico-académique et de l'expérimentation-vie, avec une amitié intellectuelle qui ne cesse de créer des territoires de tension

> Il faut distinguer le combat contre l'Autre du combat entre soi. Le combat-contre cherche à détruire ou à repousser une force (la lutte contre "les puissances diaboliques de l'avenir"), tandis que le combat-entre consiste, au contraire, à s'emparer d'une force pour se l'approprier. Le combat-entre est le processus par lequel une force s'enrichit en s'emparant d'autres forces (Deleuze, 1997, p. 150).

Il devient nécessaire de composer un combat-entre le(s) Autre(s) qui cherchent à normer et à normaliser, à coloniser et à recoloniser la science à travers les rencontres productivistes. Avec un esprit de courage presque sauvage, ce combat-entre mêle une hétérogénéité de régimes de signes "de nature philosophique, scientifique, artistique, littéraire, poétique; autrement dit, les philosophies sont un jeu d'images, de miroirs, de ce qui est recueilli dans un récit, un texte qui expérimente" (Corazza, 2020, p. 16), à la variation des sens de ce qui vibre dans la position d'une sorte de politique des rencontres par l'amitié intellectuelle: "[…] un type de sagesse pleine d'affects et de

percepts, de littérature et d'art, de science et de philosophie" (Corazza, 2020, p. 2).

Peut-être que l'expérience d'être avec et par le combat-entre… nous constituait à travers des créations de circonstances où le texte se présente, par des dates-événements comme indicateurs du parcours de se laisser affecter et d'affecter par l'amitié intellectuelle, de ce qui se passe dans une interaction de trois dates-événements: *Fin d'un été, Farroupilha, Brésil – être-avec et faire-avec – et Hiver intense, Paris, France, entre janvier et janvier.*

Les rencontres des saisons et des continents ne cessent pas; elles se déploient vers une éthique de l'expérience-vie de celles et ceux qui recherchent avec l'amitié intellectuelle, habitée par cette écriture, une écriture fragmentée par la rencontre.

2. Fin de l'été, Farroupilha, Brésil – être-avec et faire-avec[13]

> *"Je dis: le réel n'est ni au départ ni à l'arrivée; il se donne à nous au cœur même de la traversée."*
> – João Guimarães Rosa (2022, p. 62-63).

> *"Car il y a la trajectoire, et la trajectoire n'est pas seulement une manière d'aller. La trajectoire, c'est nous-mêmes."*
> – Clarice Lispector (2020, p. 177).

Par les hasards de la vie, l'invitation à écrire les lignes qui suivent coïncide avec la lecture d'un livre récemment publié, lequel, dans la routine des études, arrive à la suite d'un autre déjà considéré comme classique parmi nous, bien qu'il soit lui aussi récent. Si, au début, des doutes subsistaient quant à la manière de décrire les relations avec le réseau de recherche *Pédagogie critique, clinique et des esquives*, l'opportunité des lectures a rendu possible le ton de ce qu'il importe réellement de dire. Dans le premier des ouvrages, Renan Porto (2026) mobilise David Lapoujade (2017) afin de distinguer un autre type de connais-

[13] Jefferson Pereira de Almeida, enseignant à l'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) (Campus Farroupilha), est membre des groupes CNPq "Éducation, Philosophie et Multiplicité dans la Contemporanéité" (IFRS-Campus Farroupilha) et "Éducation, Philosophie et Multiplicité dans la Contemporanéité" de l'Universidade de Caxias do Sul (UCS), en lien avec le CNPq.

sance possible. Ainsi, avant de s'occuper de l'identité entre le concret et l'abstrait, dans un jeu d'adéquation, une autre forme de connaissance, selon cette formulation, serait intéressée par la déambulation[14]. L'image n'arrive pas comme une nouveauté absolue; à d'autres moments, je me suis intéressé au nomadisme et à l'errance, dans une sorte d'inquiétude reliant Deleuze et Guattari à Guimarães Rosa. Mais ici, pour saisir la simultanéité des lectures et de l'invitation, il importe de *souligner* l'aperçu des relations que j'ai tissées avec le réseau de recherche depuis mon entrée en doctorat au sein du Programme de troisième cycle en Éducation de l'Université de Caxias do Sul, dans lequel ont été développées la thèse et les productions scientifiques correspondantes. Il me semble que la déambulation peut être une image parmi d'autres pour décrire la puissance et les intensités produites, même si l'on sait combien les intensités ne se laissent pas réduire au signifiant. Toutefois, dans la mesure du possible, je fabule une déambulation pour indiquer la composition déployée au fil des années, et qui a dépendu des lignes qui se sont croisées ainsi que de la diversité des connexions produites. Dans la seconde lecture mentionnée, je retiens l'accent que Viveiros de Castro donne à l'équivocité comme l'une des provocations d'une nouvelle forme de connaissance, étrangère au mode métaphysique habituel pour lequel la représentation garantirait l'objectivité: "une équivoque n'est pas un "défaut d'interprétation", au sens d'un manque, mais un "excès" d'interprétation" (2024, p. 91). Une fois le manque transvalué en excès, la pensée devient une expérience du *dehors*.

Par la déambulation, le rhizome s'est ouvert, une pensée s'est déployée, rompant les circularités et replaçant les liens entre philosophie et éducation. Dans le projet de recherche, l'impossibilité de l'éducation apparaissait comme une hypothèse et formait un piège dont il semblait improbable de s'extraire. Ce n'est que l'ensemble des relations patiemment élaborées au sein du groupe – et grâce au groupe – qui a produit des lignes de fuite, de sorte que de nouvelles références ont exigé que la philosophie cesse de regarder en arrière, comme si,

[14] Selon David Lapoujade (2017, p. 74): "C'est pourquoi James invoque un nouveau type de connaissance, non plus saltatoire, mais "déambulatoire" (ambulatory). Littéralement, nous déambulons à travers les séries intermédiaires qui nous conduisent à des termes provisoires".

mélancolique, elle cherchait l'objet idéalisé qui viendrait enfin reconstituer une unité supposée. Il est devenu un impératif éthique de transvaluer l'impossible et de le poser comme produit d'une expérimentation qui mettait en tension l'institué depuis l'intérieur. Ce qui est signifié comme un point objectif de transformation n'est perçu ainsi qu'a posteriori, car les expériences se sont traversées les unes les autres sans que l'on puisse avoir conscience de ce qui était en train de s'opérer. Ici aussi, l'inconscient cesse d'être ce que supposait une métaphysique de l'âme pour devenir ce qui est produit dans les rencontres.

Depuis la soutenance du doctorat, le rhizome a poursuivi son ouverture. Un certain nombre de choses n'ont pas trouvé un développement adéquat dans le texte de la thèse. Aux yeux du chercheur inquiet, de nombreuses lignes demeuraient exposées sans couture correspondante, ce qui fut immédiatement considéré comme une puissance, au regard des traversées effectuées et de leurs sentiers infinis. La thèse avait libéré son héritage, et il revenait à la postérité de s'en emparer pour en poursuivre les déploiements. Fortement affecté par le contexte politique de l'époque, je développe les implications de l'éducation dans une certaine micropolitique du fascisme, en tentant de reprendre les lignes initiées par Guattari et prolongées dans sa collaboration avec Deleuze[15]. Il fut inévitable que d'autres circuits s'installent, et qu'un travail d'initiation scientifique avec une boursière du cursus de psychologie pense l'individualisation de la souffrance psychique comme instrument au service des microfascismes. Les deux volets de cette recherche sont en cours de finalisation et devraient prochainement atteindre leurs moyens de diffusion. Non loin de ce champ, encore interpellé par les défis éthico-politiques de l'époque, l'inarticulation déjà dénoncée dans le projet précédent a trouvé les conditions de sa critique à travers une autre recherche expérimentant la composition du commun, en pensant les responsabilités de l'éducation face à la compulsion d'autoréférentialité[16]. Si le ca-

[15] Il s'agit du projet de recherche intitulé "Éthique et éducation: une rencontre avec la micropolitique du fascisme", soumis à l'appel à projets PROPPi/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) n° 09/2025 et sélectionné pour une bourse d'initiation scientifique Probic/Fapergs.

[16] Il s'agit du projet de recherche intitulé "Entre philosophie et éducation, la composition du commun", soumis à l'appel à projets PROPPi/Instituto Federal de Educação,

pitalisme mise sur la rupture des liens, s'il force les relations parce qu'il a besoin d'accumuler et de croître, tout cela se fait au détriment de l'idée de commun et de communauté. On peut alors soupçonner qu'il y aurait une puissance à opérer le même déplacement que celui de la thèse, en détournant le mouvement de sa direction métaphysique, tournée vers les abstractions, pour le disposer dans l'agencement collectif d'énonciation. Enfin, un troisième déploiement a été constitué, également fondé sur les articulations entre philosophie et éducation, cette fois afin d'amplifier une critique qui n'avait pas trouvé suffisamment de prise dans l'écriture de la thèse: à savoir la critique de l'apprentissage. Lorsque la pensée philosophique est affectée par la sensibilité, l'expérience empirique s'immisce dans l'expérimentation du concept, dans une sorte de refus de la supposée pureté de la philosophie, accueillant les perceptions du/de la chercheur·euse-enseignant·e qui, en classe, éprouve la sensation que quelque chose advient hors de l'apprentissage, sans que les moyens d'une mesure objective en soient disponibles. En fin de compte, assumer ce problème de recherche revient à retrouver une vieille préoccupation, bien que la question soit désormais abordée dans des conditions nettement plus favorables. Autrefois, l'inquiétude gravitait autour du problème de la formation, sans parvenir à surmonter ses impasses, car elle demeurait dans les limites de la métaphysique de la *Bildung*. Aujourd'hui, elle reçoit les transformations d'une pensée qui rapproche les dimensions éthico-politiques de l'éducation de l'idée d'événement. Il n'est pas inutile de raconter une petite histoire qui se déroule au fil du travail complexe et qui s'inscrit dans l'anecdotaire du parcours effectué. Puisque je suis dans le champ des références aux lectures, deux auteurs ont, au cours du processus, proposé des musiques incidentales au travail de thèse: Clarice Lispector et João Guimarães Rosa. De manière récurrente, j'ai rapporté à mes proches l'irruption de ces auteurs, la manière dont leurs idées exigeaient de l'espace pour réclamer des rencontres. Cependant, quelque chose dans cette insistance produisait un certain malaise, lié à

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) n° 25/2025 et sélectionné pour une bourse d'initiation scientifique BICT/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

l'usage parfois abusif, à la banalisation de leur présence dans l'éducation et dans la recherche, comme sources décontextualisées de citations et d'épigraphes. J'ai résisté autant que possible et je ne les ai pas mis en circulation avant de sentir la force de cette exigence. Il serait malhonnête de refuser Clarice et Guimarães Rosa comme intercesseurs. Je rapporte cette minuscule anecdote prosaïque parce qu'ici encore, dans ce fragment de chapitre, ils viennent s'immiscer et suggérer des musiques incidentales. Je décris une déambulation et, en plus des synonymes évoqués plus haut, je pourrais l'associer à la trajectoire ou à la traversée, à la manière de G.H. et de Riobaldo. e demande que, de tout ce qui a été présenté, soit retenue la puissance de l'expérience qui continue à déployer progressivement les conditions de sa propre actualisation, comme s'il y avait des ondes de résonance en propagation lente et continue. Très probablement, ce phénomène étrange s'explique par la continuité des relations et la permanence de la traversée. Grâce à l'être-avec et au faire-avec, je continue à traverser en déambulation, conscient que ce qui importe le moins est le lieu d'arrivée. Malgré les banalités et les usages possibles de Guimarães Rosa et de Clarice Lispector, malgré les clichés institués et les stérilisations produites, *malgré tout*[17], il vaut la peine d'investir ce qui se présente comme épigraphe.

3. Hiver intense, Paris, France, de janvier à janvier

De janvier à janvier, de 2025 à 2026, les pieds quittent le territoire parisien, Vincennes, Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. (In)tense hiver. Le message arrive par e-mail, à l'invitation d'une écriture à faire ensemble.

> **Chère Sônia Matos,**
> Je vous remercie beaucoup pour votre réponse. Oui, bien sûr, j'aurai grand plaisir à participer à la rédaction ou à l'organisation du texte dont vous parlez. Tenez-moi informée. (C. Ogilvie, communication personnelle, 30 janvier 2026).
> *Très cordialement,*
> Bertrand Ogilvie

[17] Le "malgré tout" est une formule largement utilisée dans le texte de thèse et doit être attribuée à Georges Didi-Huberman (2011), l'un des nombreux intercesseurs que j'ai pu constituer. Comme on peut le constater, le réseau ne se forme pas uniquement de personnes proches et de groupes institutionnellement consolidés; il s'étend à l'ensemble des rencontres que nous pouvons réaliser.

La rencontre des mots, déjà à la fin de janvier, de l'être entre l'Amérique latine et l'Europe, de l'être entre l'été de mars brésilien et l'hiver de janvier parisien. Une telle politique de recherche contourne des exercices de rapports de force qui affirment une puissance d'agir-joyeuse, à partir de rencontres autour des études de l'auteur français Fernand Deligny (1913–1996).

Avec Deligny, on a donc des dispositifs d'antilangage. On en connaît la genèse: aux jeunes qui l'entouraient et l'aidaient dans son travail, souvent dépassés par l'agitation incompréhensible de ces enfants dits autistes, Deligny propose simplement d'observer, de noter, de cartographier. Ces cartes et ces tracés n'ont pas pour finalité d'expliquer ou d'interpréter les comportements. Ils cherchent plutôt à donner forme à un espace commun, dans lequel les mouvements de ces enfants puissent apparaître sans être immédiatement capturés par le langage interprétatif de la psychologie ou de la psychiatrie. Ce qui est en jeu, c'est une tentative de déplacer radicalement le mode habituel de compréhension de l'humain. Au lieu de chercher à reconduire ces individus à la norme, il s'agit d'accompagner ce qui, en eux, échappe à la norme.

L'écriture extraite de la lecture fait partie d'une forme de politique du texte (Costa, 2017), celle qui échappe à la norme par le combat contre la norme, prise dans des microfascismes institutionnels capturés par des récits et des jeux interprétatifs. L'auteur Costa (2017) affirme une politique du texte qui saisit "l'événement qui actualise la rencontre" (Costa, 2017, p. 15) avec les mots, dans un style proche de Blanchot, et qui porte en certains de ses sens une forme de disparition, une tentative qui échappe à:

> Les mots, comme nous le savons, ont le pouvoir de faire disparaître les choses, de les faire apparaître comme disparues, apparition qui n'est rien d'autre que celle d'une disparition, présence qui, à son tour, retourne à l'absence par le mouvement d'érosion et d'usure qui est l'âme et la vie des mots, lesquels en tirent leur lumière du fait même qu'ils s'éteignent, la clarté à travers l'obscurité (Blanchot, 2005, p. 37).

Entre les sens des mots écrits par la lecture et la lecture par les écritures, se produit l'écriture-rencontre des chercheuses et

chercheurs. Par cette écriture-rencontre, nous nous livrons à une amitié intellectuelle de fin d'été, Farroupilha – être-ensemble et faire-avec – et à l'hiver intense de Paris, de janvier à janvier.

L'écriture-rencontre, dans ce texte académique, engage des rencontres intellectuelles par courrier électronique et des distances entre territoires et continents. Les recherches et les thématiques nous impliquent et nous déploient dans leurs effets de sens des mots et des choses façonnés par l'expérience-vie; s'y dessine une certaine amitié intellectuelle entre inconnus proches, comme partie d'un fonctionnement à la manière d'une interpellation constante d'agonies, c'est pourquoi:

> Naît lentement le germe de l'amitié intellectuelle: une attitude qui ne ressemble en rien au communier, au consentir ou au dialoguer, mais plutôt au contraindre, au rivaliser, au guerroyer – toujours au nom de certaines idées qui mériteraient de durer dans le monde lorsque leurs porteurs l'auront déjà déserté. Une attitude d'interpellation constante, sans limite et sans pitié. Attitude de professeur (Aquino, 2014, p. 184).

L'attitude des professeurs qui enquêtent sur les combats-entre leurs relations aux microfascismes et les esquives inventées pour faire advenir le dehors à l'intérieur des institutions – fait partie "[d'] une attitude d'interpellation constante, sans limite et sans pitié" (Aquino, 2014, p. 184), face au danger et à la menace commune de l'individualisation de la souffrance psychique, sociale et politique comme instrument mobilisateur des recherches entre philosophie et éducation. Les microfascismes ne se sont jamais laissés écraser par les marques imposées par les souffrances; ils sont vampiriques, ils se nourrissent des souffrances humaines à des vitesses vertigineuses, à l'image des vitesses du consumérisme-productivisme académique.

L'amitié intellectuelle (Aquino, 2014), comme point de combat-entre nous, s'intensifie face à "une attitude qui ne ressemble en rien au communier, au consentir ou au dialoguer" (Aquino, 2014, p. 184). Ce type d'amitié gagne un espace de résistance et de création de lignes d'esquive ou de lignes de fuite: "*Gilles Deleuze a raison de dire que ceux qui vivent la ligne de fuite – ligne que j'appelle d'esquive – se retrouvent souvent dans la guerre*" (Deligny, 2018, p. 757).

Prendre la résistance comme des vacuoles d'expérimentation que nous créons avec et par les recherches entre philosophie et éducation, comme une zone de dispersion du mot "amitié" autour du commun, et ainsi comme une manière de combattre l'intellectualité par la force de l'esquive face à l'institutionnalisé du *logos-scientifisant.* Qu'écrivons-nous dans ce texte ? "Nous écrivons à la limite de notre propre savoir, à cette pointe extrême qui sépare notre savoir et notre ignorance et qui transforme l'un en l'autre. C'est seulement de cette manière que nous sommes déterminés à écrire" (Deleuze, 2006, p. 10). La dimension de ce type de texte murmurait la force de l'amitié intellectuelle, le murmure d'une affection joyeuse, d'une affection entre langues qui libère des relations de sens par les pratiques de combat contre les microfascismes qui font des recherches des espaces-temps de résistance, forgeant des lignes d'esquive. L'affection d'écrire ce texte n'occupe pas un espace d'espérance; elle, dans son pacte avec la politique des lignes d'esquive (Deligny, 2018), fonctionne par l'écho de sa préparation qui cherche à exprimer un se-créer dans un espace de "voir l'invisible" (Duras; Godard, 2014, p. 19). Se créer entre les espaces, avec le combat selon lequel "écrire est traversé par d'étranges devenirs" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 17). Ces devenirs activent l'encouragement de la rencontre avec des forces de compositions éthico-conceptuelles exprimées comme des formes d'affrontement qui "sont des puissances du saut, de l'intervalle, de l'intensif ou de l'instant, et qui ne remplissent la différence que par le différent" (Deleuze, 2006, p. 210). L'espace entre alors en mouvement, faisant de **l'hiver intense de Paris, entre janvier et janvier,** un champ de variations; mouvements avec l'expérience des rencontres de corps sensibles à travers des tentatives de singularisation, occupées par l'acte inventif et risqué de vivre une **fin d'été à Farroupilha – être-ensemble et faire-avec** – dans le combat-entre des forces microfascistes et des lignes de fuite face aux normes qui institutionnalisent les corps en éducation.

7. Dos balanços de saber aos balanços da docência:

identização e produção de sentidos sobre o ser professor

Nilda Stecanela
Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

1. Introdução

Alguns conceitos permanecem no tempo porque continuam sendo citados. Outros permanecem vivos porque seguem produzindo perguntas, deslocamentos e novas possibilidades de investigação. Os balanços de saber, formulados por Bernard Charlot no campo da relação com o saber, pertencem a essa segunda categoria. Sua fecundidade não reside na repetição de um enunciado ou na aplicação mecânica de um instrumento, mas na abertura epistemológica que oferece para interrogar o que um sujeito considera ter aprendido, os sentidos que atribui a essas aprendizagens e aquilo que ainda espera de si, dos outros e do mundo.

Este capítulo reconstrói um percurso de apropriação e recriação dos balanços de saber em pesquisas sobre formação docente. O movimento inicia-se na proposta de Charlot, passa pelos balanços do saber docente e pelos balanços da experiência e alcança os balanços da docência, elaborados em componentes de formação de professores. A análise desse percurso permite discutir duas formulações produzidas no interior das investigações: a identização docente e a docência em movimento.

No contexto brasileiro, esse percurso também foi ampliado por investigações que demonstraram a potência metodológica dos balanços de saber para diferentes campos do conhecimento. Destaca-se a obra *Por que e para que aprender a Matemática?* (Silva, 2009), que, ao investigar a relação dos estudantes com a matemática, evidencia como os balanços de saber podem

ser articulados à análise das dimensões epistêmica, identitária e social da relação com o saber. Posteriormente, Silva (2014) retoma e sistematiza o percurso iniciado por Silva (2009), evidenciando sua fecundidade para compreender processos de mobilização, fracasso escolar e produção de sentidos na perspectiva da teoria da relação com o saber.

A questão que orienta o texto é a seguinte: como a apropriação dos balanços de saber em pesquisas sobre formação docente produziu deslocamentos teóricos e metodológicos capazes de sustentar os balanços da docência e de tornar visíveis processos de constituição, negociação e transformação do ser professor? O objetivo consiste em analisar esse percurso, explicitando o que se preserva da proposta original, o que se modifica e quais categorias foram construídas a partir das narrativas docentes.

Os balanços de saber não constituem, em primeiro lugar, um instrumento metodológico; constituem a expressão de uma concepção epistemológica sobre o aprender, o sujeito e a produção de conhecimento. É precisamente dessa matriz que derivam os diferentes dispositivos narrativos discutidos neste capítulo.

Defende-se que os balanços da docência não constituem apenas uma adaptação temática dos balanços de saber, mas uma recriação metodológica. Eles preservam o núcleo epistemológico da relação com o saber – a produção de sentidos por um sujeito humano, social e singular, mobilizado em atividades e relações consigo, com os outros e com o mundo – e deslocam o foco para a experiência de tornar-se professor. Esse deslocamento exige reconhecer, simultaneamente, a potência e os limites da narrativa produzida: esta oferece acesso ao modo como o sujeito interpreta sua experiência, mas é sempre uma escrita situada, endereçada e atravessada pelo enunciado que a convoca. Não se trata de transpor um instrumento para outro contexto, mas de compreender que a fecundidade da teoria da relação com o saber reside justamente em sua capacidade de gerar novas perguntas e novos dispositivos investigativos, sem romper com seus fundamentos epistemológicos.

O capítulo articula reflexão teórica e material empírico. O *corpus* principal é formado por 517 balanços da docência,

totalizando 2.253 páginas, produzidos em dez edições de um componente curricular de formação docente da Universidade de Caxias do Sul, entre 2020 e 2022. Mais de 200 textos, produzidos em 2023 e 2024, integram um banco de dados ainda em organização e categorização e, por isso, não compõem a análise apresentada neste capítulo.

2. Os balanços de saber e a relação com o aprender

O balanço de saber foi concebido por Bernard Charlot como uma produção escrita solicitada por meio de um enunciado aberto. Sua formulação mais conhecida convida o sujeito a refletir sobre as aprendizagens construídas desde o nascimento, os lugares e as pessoas envolvidos nesse percurso, aquilo que permaneceu como mais importante e o que ainda espera aprender ou viver: "Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?" (Charlot, 2001, p. 37).

A aparente simplicidade do enunciado não deve esconder sua densidade teórica. A pergunta não procura medir a quantidade de conteúdos assimilados nem verificar a correspondência entre ensino e aprendizagem. Ela busca compreender o que o próprio sujeito reconhece como aprendizagem e como organiza, no presente, uma narrativa sobre seu percurso. O saber não aparece como coisa acumulada, mas como relação: relação consigo mesmo, com os outros, com atividades, objetos, linguagens, instituições e com o mundo social.

Essa perspectiva exige evitar uma redução da relação com o saber à mera atribuição subjetiva de sentido. Para Charlot, aprender implica mobilização, desejo, atividade e entrada em um mundo humano já estruturado. A relação com o saber possui dimensões epistêmicas, identitárias e sociais, que não funcionam isoladamente: o sujeito aprende algo, aprende por meio de determinadas atividades e relações e, ao aprender, constrói também uma posição diante de si, dos outros e do mundo. Essa indissociabilidade sustenta a análise da constituição docente desenvolvida neste capítulo.

O balanço de saber somente pode ser compreendido à luz dessa teoria. Isolado de seus pressupostos, ele corre o risco de ser reduzido a uma técnica narrativa ou autobiográfica, perdendo sua força epistemológica.

No Brasil, diferentes pesquisas ampliaram essa compreensão ao mostrar que o balanço de saber não constitui apenas um instrumento de produção de dados, mas uma estratégia metodológica capaz de revelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas aprendizagens em distintos contextos escolares. Entre essas contribuições, Silva (2009) demonstra essa potencialidade no ensino da matemática, enquanto Silva (2014) retoma e sistematiza o percurso iniciado por Silva (2009), reafirmando a centralidade da mobilização, do desejo e da produção de sentidos para a análise da relação com o saber.

O balanço de saber pode ser compreendido como instrumento de produção de dados e, em determinadas condições, como dispositivo narrativo de reflexão. A expressão "dispositivo narrativo" é utilizada aqui com prudência: não significa que a escrita produza automaticamente formação ou transformação, mas que a situação criada pelo enunciado pode interromper o fluxo cotidiano e favorecer uma elaboração do vivido. O que se obtém não é a experiência em estado puro, mas uma narrativa situada sobre ela.

A narrativa convoca passado, presente e futuro. O passado é selecionado a partir do presente; o presente orienta o que merece ser lembrado; o futuro surge como desejo, projeto ou expectativa. A memória, portanto, não reconstitui fielmente o que aconteceu. Ela reorganiza acontecimentos e produz sentidos. Essa dimensão aproxima os balanços de saber das discussões de Alberto Melucci sobre a narrativa e a identização e da compreensão de John Dewey sobre a continuidade da experiência.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer os limites do instrumento. A formulação da pergunta, o contexto institucional, o destinatário da escrita e a posição do pesquisador influenciam aquilo que é narrado. Como advertiu Charlot, para alcançar a experiência e o sentido que ela possui para a pessoa, é necessário pedir que ela fale, sem definir antecipadamente

todo o universo possível de respostas. Essa precaução será central na análise dos balanços da docência.

3. Dos balanços de saber aos balanços da docência

No contexto brasileiro, Silva (2009), ao investigar a relação dos alunos das séries iniciais com a aprendizagem da matemática, constitui uma das primeiras investigações a demonstrar, em um campo disciplinar específico, que a utilização dos balanços de saber ultrapassa a função de instrumento de produção de dados e constitui uma arquitetura metodológica capaz de operacionalizar empiricamente a teoria da relação com o saber. Fundamentada em Bernard Charlot, a autora dialoga com Gaston Bachelard e Lev Vygotsky para defender que a formação do sujeito não pode permanecer restrita ao saber cotidiano nem romper com ele. O conhecimento escolar constitui um processo de continuidade e superação, no qual o "eu empírico" é progressivamente mobilizado para a construção do "eu epistêmico". Nessa perspectiva, aprender significa produzir relações de sentido consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com os saberes, preservando a indissociabilidade entre as dimensões epistêmica, identitária e social da relação com o saber, conforme discutido por Silva (2009, p. 124-127).

Essa contribuição foi posteriormente retomada e aprofundada por Silva (2014), que sistematizou o percurso investigativo iniciado por Silva (2009) ao discutir a educação mobilizadora na perspectiva de Bernard Charlot. O autor evidencia que a potência dos balanços de saber não reside na aplicação de um procedimento técnico, mas na compreensão da relação singular que cada sujeito estabelece consigo, com os outros e com o mundo por meio do saber, reafirmando a centralidade da mobilização, da produção de sentidos e do enfrentamento do fracasso escolar na teoria da relação com o saber.

As investigações desenvolvidas, posteriormente, sobre os balanços do saber docente, os balanços da experiência e os balanços da docência inserem-se nesse movimento de continuidade crítica. Não representam simples adaptações do enunciado originalmente proposto por Bernard Charlot, mas recriações

metodológicas que preservam a matriz epistemológica da teoria da relação com o saber ao mesmo tempo que a colocam em diálogo com novos problemas de pesquisa e novos contextos de formação.

Nos últimos anos, pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Observatório de Educação (Observa), da Universidade de Caxias do Sul, tomaram os balanços de saber como referência para a construção de novos convites à escrita. Não se tratou de simples reprodução. Cada investigação formulou um problema distinto, trabalhou com sujeitos específicos e modificou o enunciado conforme seu objeto.

3.1 Balanços do saber docente

Na pesquisa de Carla Roberta Sasset Zanette (2019), os balanços do saber docente deslocaram o foco para a relação de professores de língua portuguesa com os referenciais curriculares e com os saberes que orientam a prática pedagógica. O enunciado convidava os participantes a refletirem sobre documentos curriculares, ensino, saberes escolares e possibilidades de reescrita desses documentos. A produção escrita do sujeito permaneceu como princípio, mas o universo temático tornou-se mais delimitado.

3.2 Balanços da experiência

Os balanços da experiência, desenvolvidos por Fabiana Kaodoinski (2022), dirigiram-se a estudantes universitários e aos sentidos atribuídos à vida acadêmica. O convite solicitava uma reflexão sobre estar na universidade, as experiências marcantes, o engajamento e os sentidos do percurso formativo. Nessa formulação, ganha relevo aquilo que a experiência universitária produz na constituição do sujeito.

3.3 Balanços da docência

Os balanços da docência deslocam a atenção para a constituição do ser professor. O convite à escrita foi formulado nos seguintes termos:

> Pense nos sentidos das experiências ao longo de sua atuação/constituição como professor(a) e escreva sobre eles

> livremente. As perguntas a seguir podem ajudar você a refletir: Quais são minhas principais percepções sobre ser docente na contemporaneidade? Que sentidos atribuo a ser professor(a)? Considerando o que aprendi e vivi na docência, o que mais me marcou até hoje e por quê? O que significa e implica a minha docência em movimento? (Stecanela, 2020)

Essa formulação preserva o convite à produção de sentidos, mas introduz um campo semântico mais dirigido do que o enunciado original. Termos como "docência contemporânea", "sentidos da docência" e "docência em movimento" orientam o olhar do participante. Essa diferença não invalida o dispositivo, mas deve ser assumida metodologicamente: os textos expressam o que os sujeitos escolheram narrar dentro de uma situação de escrita já configurada.

Pode-se falar, portanto, em uma família de dispositivos narrativos, desde que não se apaguem suas diferenças. O elemento comum não é a repetição de perguntas, mas a aposta na produção escrita do sujeito como via de acesso aos sentidos de sua experiência. O quadro sintetiza os deslocamentos de objeto, sujeitos, enunciado e análise observados nesse percurso.

Quadro 1 – Enunciados adaptados dos balanços do saber de Bernard Charlot

Dispositivo	Origem/ pesquisa	Sujeitos	Foco	Enunciado	Análise
Balanço de saber	Bernard Charlot	Estudantes e outros sujeitos	Relação com o saber e o aprender	Aprendizagens e expectativas	Leitura do texto coletivo segundo Bernard Charlot, articulada às contribuições brasileiras de Silva (2009) para a operacionalização metodológica dos balanços de saber
Balanço do saber docente	Zanette (2019)	Cento e nove docentes de língua portuguesa	Currículo e saber docente	Relação com referenciais curriculares	Análise textual discursiva
Balanço da experiência	Kaodoinski (2022)	Cento e trinta e quatro interações estudantis	Experiência formativa	Sentidos da vida universitária	Análise textual discursiva
Balanço da docência	Nilda Stecanela e grupo	Quinhentos e dezessete textos de formação docente	Constituição docente	Sentidos e movimentos da docência	Análise textual discursiva e chave de leitura de Charlot

Fonte: elaborado pelas autoras.

4. *Corpus*, contexto e percurso metodológico

O *corpus* principal é constituído por 517 balanços da docência, totalizando 2.253 páginas, produzidos em dez edições de um componente curricular ofertado no âmbito de programas de segunda licenciatura e formação pedagógica da Universidade de Caxias do Sul, entre 2020 e 2022. A distribuição registrada nos materiais de sistematização é a seguinte: 64 e 31 textos nas turmas 2020/2A e 2020/2B; 45 e 64 nas turmas 2020/4A e 2020/4B; 106 e 23 nas turmas 2021/2A e 2021/2B; 36 e 27 nas turmas 2021/4A e 2021/4B; e 88 e 33 nas turmas identificadas como 2022/2A e 2022/2A1. O número de textos não deve ser confundido com o número de participantes, pois os materiais consultados não permitem verificar se um mesmo estudante produziu mais de um balanço.

Os textos foram produzidos no contexto de uma atividade avaliativa. Essa condição precisa ser tratada como dado metodológico, não como detalhe. A escrita era inicialmente endereçada à professora e realizada em uma relação institucional marcada pela avaliação. Em diversos casos, entretanto, os participantes deixaram de responder diretamente à docente e passaram a construir uma metarreflexão sobre o cotidiano da escola, a escolha profissional, a solidão, os direitos negados e as expectativas sociais dirigidas ao professor.

A dupla condição de professora e pesquisadora exige explicitação ética. Como os balanços foram produzidos em atividade avaliativa, sua utilização em pesquisa deve assegurar consentimento livre, possibilidade de recusa sem prejuízo acadêmico, anonimização, autorização para uso dos excertos e proteção contra reidentificação. A versão submetida deverá registrar os procedimentos adotados e, quando aplicável, o parecer do Comitê de Ética e o respectivo CAAE. Os nomes empregados nos excertos são apresentados como pseudônimos.

O método principal de análise adotado foi a análise textual discursiva, conforme Moraes e Galiazzi, desenvolvida por meio de impregnação, unitarização, categorização e construção do metatexto. Essa escolha foi articulada à chave de leitura proposta por Bernard Charlot, segundo a qual os balanços podem ser tratados como um grande texto coletivo, buscando-se regu-

laridades, tensões, diferenças e processos. A operacionalização empírica dessa chave de leitura dialoga também com Silva (2009), que explicita procedimentos de construção, leitura e interpretação dos balanços de saber em pesquisas educacionais, e com Silva (2014), que retoma e sistematiza esse percurso investigativo no contexto brasileiro.

A perspectiva narrativa contribui para compreender a natureza do material, mas não substitui a descrição do procedimento analítico. O conjunto foi lido repetidamente; unidades de sentido foram identificadas; aproximações e contrastes foram discutidos; e as categorias foram progressivamente construídas. Para assegurar a rastreabilidade da análise, a versão definitiva deverá informar quem participou da categorização, como eventuais divergências foram tratadas e quais critérios permitiram distinguir uma configuração da outra.

Desse processo foram construídas seis configurações: docência em construção, docência em transição, docência em negociação, docência em crise, docência em consolidação e docência em identização. Essas configurações são construções analíticas produzidas pela aproximação de unidades de sentido recorrentes; não são entidades naturais, classificações de pessoas, etapas sucessivas ou uma carreira evolutiva. Podem coexistir, alternar-se e reaparecer na mesma narrativa. Sua função é cartografar movimentos de produção de sentidos sobre a docência, preservando a complexidade e o inacabamento da experiência.

5. Configurações narrativas da docência

5.1 Docência em construção

A docência em construção aparece em narrativas nas quais o participante se reconhece em processo inicial de aproximação com o trabalho docente, frequentemente marcado por realização, insegurança e aprendizagem pela experiência. O sujeito ainda não apresenta uma posição profissional estabilizada; ele experimenta possibilidades e confronta expectativas anteriores com as situações vividas.

> *Minha única experiência em sala de aula como professora foram os três estágios durante o curso de licenciatura [...] uma palavra que definiu esse estágio foi realização. [...] Tive obstáculos nesse percurso, mas superei todos e levei-os como aprendizado para os próximos estágios* (Juliane, Educação Física, 2020 – pseudônimo).

O excerto associa realização e obstáculo, mostrando que se tornar professora não aparece como descoberta linear de uma vocação, mas como experiência na qual o sujeito se reconhece, aprende e reformula sua posição. A construção docente ocorre na relação com estudantes, colegas, conhecimentos e situações concretas de trabalho.

5.2 Docência em transição

A docência em transição reúne narrativas que explicitam deslocamentos entre concepções anteriores e novas formas de compreender ensino, aprendizagem e autoridade. A transição não significa abandono completo do passado, mas negociação entre referências herdadas e experiências recentes.

> *A visão antiquada de um professor líder e sábio foi, gradualmente, dando espaço à visão de um professor que quer e deve aprender com seus alunos, com a comunidade e com tudo o que as demais vivências possam oferecer* (Benhur, Biologia, 2020 – pseudônimo).

A passagem de uma imagem transmissiva para uma concepção relacional da docência evidencia transformação identitária e epistêmica. O professor deixa de se perceber apenas como aquele que possui e transmite o saber e passa a reconhecer que também aprende no encontro pedagógico.

5.3 Docência em negociação

A docência em negociação torna visíveis os esforços de recomposição diante de novas condições, conflitos ou demandas. O sujeito revê práticas, pondera limites e constrói respostas provisórias.

> *O fato de nunca ter trabalhado no formato on-line me fez reconstruir práticas didáticas e refletir sobre a eficácia desse ensino. [...] A sala de aula, entendida como a segunda casa*

> *de muitos professores, teve de ser reinventada em formato home office* (Camila, Letras-Inglês, 2020 – pseudônimo).

A narrativa mostra que a docência se constitui na tensão entre condições impostas e capacidade de ação. Negociar não significa simplesmente adaptar-se, mas reinterpretar a situação, rever instrumentos e reconstruir sentidos para o trabalho.

5.4 Docência em crise

A docência em crise reúne narrativas em que as condições sociais, institucionais ou subjetivas ameaçam a continuidade do projeto profissional. A crise não deve ser psicologizada: ela se relaciona à precariedade, à desigualdade, à falta de recursos, à sobrecarga e ao sofrimento ético diante de situações que excedem a possibilidade individual de intervenção.

> *Confesso que pensei em desistir, pois eram tantas as carências e dificuldades que eu via e vivenciava [...]. Como falar de arte ou estimular o desenvolvimento de habilidades em crianças que iam para a escola com o estômago vazio?* (Patrícia, Artes, 2020 – pseudônimo).

A crise emerge do confronto entre o sentido atribuído à educação e as condições concretas que negam direitos básicos. Nesse ponto, a narrativa restitui a dimensão social e política da relação com o saber e impede que a constituição docente seja reduzida a um processo exclusivamente interior.

5.5 Docência em consolidação

A docência em consolidação aparece quando o sujeito reconhece pertencimento, satisfação e compromisso com o trabalho, sem que isso signifique identidade definitiva ou ausência de conflito.

> *Encerro meu balanço dizendo que sou muito feliz em ser professora. Não é simplesmente uma profissão, mas uma realização pessoal; essa interação com outras pessoas e principalmente com diferentes idades me deixa imensamente feliz* (Giovana, Matemática, 2020 – pseudônimo).

A consolidação diz respeito à construção de uma relação positiva com o trabalho e com os outros, mas permanece aberta

a novas experiências. Não deve ser interpretada como etapa final ou posição irreversível.

5.6 Docência em identização

A docência em identização refere-se aos momentos em que a narrativa explicita com maior densidade a elaboração de si como professor. O sujeito revisita imagens anteriores, reconhece transformações e constrói uma posição provisória diante da profissão.

> *Eu acreditava que iria aprender tudo de Química na faculdade e, portanto, conseguiria transferir o conhecimento para meus alunos. Ledo engano: as disciplinas da área de ensino de Química me transformaram e hoje tenho uma visão totalmente diferente do ensino e da docência* (Mateus, Química, 2020 – pseudônimo).

O movimento narrado não é simples aquisição de conhecimentos pedagógicos. Ele envolve reconstrução de si, das relações com o saber e do lugar atribuído ao estudante. Contudo, é necessário esclarecer que a identização, em sentido amplo, atravessa todas as configurações. A categoria C6 deve ser reservada aos textos em que a elaboração de si aparece de forma particularmente explícita, evitando circularidade conceitual.

6. Identização docente e docência em movimento

Alberto Melucci (2001) propõe compreender a identidade não como substância fixa, mas como trabalho contínuo de construção e negociação. A identização destaca o caráter processual, provisório e relacional do reconhecimento de si. O sujeito busca estabelecer continuidades, mas vive também rupturas, contradições e múltiplas pertenças.

Aplicada à docência, a identização permite compreender que o professor não possui um "eu profissional" pronto. Ele negocia imagens, saberes, experiências, expectativas e condições sociais. Essa negociação ocorre nas relações consigo, com estudantes, colegas, instituições, políticas educacionais e com os saberes que constituem o trabalho docente.

A noção de docência em movimento, desenvolvida por Roncarelli, Stecanela e Pauletti (2021) e reelaborada no conjunto

das pesquisas, expressa a coexistência dinâmica das seis configurações. Não se trata de uma sétima etapa, mas de uma metacategoria: uma síntese que afirma o caráter inacabado da constituição docente e a transitividade produzida pelo movimento de ação, reflexão e reconstrução da prática.

A imagem mais adequada não é a de uma linha ascendente, mas a de uma espiral. Um professor pode viver consolidação e crise, negociação e construção, pertencimento e dúvida. Cada experiência modifica a leitura das experiências anteriores e projeta novas possibilidades. A docência em movimento é, assim, inseparável da relação com o saber: mover-se profissionalmente implica aprender, desaprender, reinterpretar e reconstruir relações consigo, com os outros e com o mundo.

O "Cn", utilizado para acolher movimentos não previstos, funciona como uma abertura epistemológica: lembra que a experiência sempre excede a cartografia produzida pela pesquisa e que novas leituras podem tensionar, ampliar ou reorganizar as configurações apresentadas.

7. Considerações finais

O percurso analisado mostra que os balanços de saber permaneceram fecundos porque foram apropriados criticamente. Os balanços do saber docente, os balanços da experiência e os balanços da docência não constituem cópias de um modelo, mas respostas a novos problemas de pesquisa. Em cada deslocamento, preservou-se a aposta de que o sujeito pode produzir sentidos sobre sua experiência, embora cada enunciado tenha criado condições específicas para essa produção.

Os balanços da docência possibilitaram construir uma cartografia formada por seis configurações narrativas. Construção, transição, negociação, crise, consolidação e identização não descrevem pessoas nem fases obrigatórias. São movimentos que podem coexistir e que tornam visível o caráter relacional e inacabado do ser professor.

A contribuição original do capítulo consiste em demonstrar que os balanços de saber deram origem a uma linhagem de dispositivos investigativos que preserva o núcleo epistemológico

da teoria da relação com o saber e, simultaneamente, produz novas categorias para compreender a constituição docente. Nessa articulação, Charlot permite compreender que aprender é entrar em relações epistêmicas, identitárias e sociais; Melucci ajuda a pensar o trabalho contínuo pelo qual o sujeito negocia e narra sua posição; e a docência em movimento emerge como síntese provisória da coexistência desses movimentos.

Nesse percurso, merece destaque a contribuição de Silva (2009), cuja investigação evidencia que os balanços de saber podem constituir uma arquitetura metodológica aplicável a diferentes objetos de pesquisa sem perder sua coerência epistemológica. Silva (2014), ao retomar e sistematizar o percurso iniciado por Silva (2009), reafirma a fecundidade dessa perspectiva para compreender a produção de sentidos, a mobilização para aprender e as diferentes formas de relação com o saber no contexto educacional brasileiro.

Essa articulação não pretende fundir perspectivas distintas, mas colocá-las em diálogo para ampliar a compreensão da constituição docente.

O estudo possui limites. O *corpus* foi produzido em contexto avaliativo, por meio de um enunciado dirigido e em uma relação institucional específica. Os textos não oferecem acesso transparente à experiência, mas narrativas filtradas por condições de produção. Além disso, as categorias precisam ser acompanhadas por critérios analíticos claros e por maior explicitação dos procedimentos éticos.

Retomar os Balanços de Saber não significa repetir um modelo, mas preservar o rigor de uma perspectiva que reconhece o sujeito como ser humano, social e singular, mobilizado em relações consigo, com os outros e com o mundo.

A aventura compartilhada que dá origem a este capítulo envolve orientandas, estudantes, professores, grupos de pesquisa e interlocutores acadêmicos. O conhecimento circula, amadurece e ganha novas formas. É nessa circulação – responsável, crítica e aberta – que o pensamento continua em movimento.

Mais do que preservar um dispositivo metodológico, este percurso reafirma uma maneira de compreender a pesquisa em educação: aprender é produzir relações consigo, com os

outros e com o mundo. É por permanecer aberta a novas perguntas e novos problemas que a teoria da Relação com o Saber continua fecunda, inspirando investigações que, sem repetir Bernard Charlot, permanecem rigorosamente fiéis ao horizonte epistemológico que ele construiu.

Referências

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares*: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto, PT: CIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. *In*: STECANELA, Nilda; LAZZARI, Fabiana; MUNHOZ, Estella B. (org.). *Balanços da docência*: narrativas de vida e formação. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2024.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2024.

KAODOINSKI, Fabiana. *Narrativas em relação*: do design da experiência acadêmica ao design de gestão. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2022.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

RONCARELLI, Isadora Alves; STECANELA, Nilda; PAULETTI, Fabiana. Docência em movimento: a transitividade no fazer docente. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 46, 2021, p. 1-18, 2021.

SILVA, Veleida Anahí da. *Por que e para que aprender a matemática?* A relação com a matemática dos alunos de séries iniciais. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SILVA, Flávio Roberto Vieira da. *Fracasso escolar e a relação com o saber*: a educação mobilizadora em Bernard Charlot. 2014. 94

f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

STECANELA, Nilda. *Balanços da docência*: enunciado da disciplina. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.

STECANELA, Nilda; LAZZARI, Fabiana; MUNHOZ, Estella B. (org.). *Balanços da docência*: narrativas de vida e formação. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2024.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós"*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo, SP: Xamã, 1999.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.

8. Manifesto à educação do nosso tempo:

entre avanços, retrocessos e processos[18]

Nilda Stecanela
Ana Maria Sampaio dos Santos
Antonio Paulo Valim Vega
Cristina Benedetti
Débora Salvador Bizzoto
Fernanda Raquel Brand
Júlia Pereira Damasceno de Moraes
Liliane Melo do Amaral
Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Marina Camargo Mincato
Nicole Anne Modena
Raquel Pereira Soares
Tailan Rodrigues França
Taís Aparecida Maciel Pinto
Tânia Mara Theodorovicz Trecino

A educação tem sido pauta de reflexão ao longo da história e atrai a atenção de diferentes lentes interpretativas e propositivas. De modo especial, a educação institucionalizada, seja aquela que ocorre nos espaços formais ou aquela que se desenvolve em espaços não formais, vem sendo, cada vez mais, depositária das expectativas da sociedade e alvo dos interesses do capital em diferentes aspectos. De um lado, o processo civilizatório expecta a socialização das gerações mais novas e a formação profissional dos futuros trabalhadores. De outro, e imbricados em ambos, estão os tentáculos do projeto capitalista e neoliberal que almeja e produz os consumidores para a manutenção dos seus propósitos do paradoxo acúmulo e

[18] A gênese coletiva do texto se materializa por meio dos escritos dos integrantes da turma do Seminário de Tópicos Especiais Educação e Escolas de Pensamento, coordenado pela professora Nilda Stecanela no primeiro semestre de 2025 e ancorado na organização curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

efemeridade. No entremeio, estão múltiplas correntes teóricas que orientam práticas que transitam em vias pavimentadas por criticidade e alienação. Escolas padronizadas, currículos internacionalizados e mecanismos de controle com indicadores de comparação incomparáveis buscam regular uma qualidade e negligenciam a equidade, castram a autoria e inibem a autonomia, afastando-nos de uma remota possibilidade de emancipação.

Refletir sobre a educação do nosso tempo, constituída entre avanços, retrocessos e processos, parece ser uma tarefa de hercúleo movimento, haja vista a complexidade que envolve a temática. Dentre as angústias que impulsionam nosso pensar, algumas converteram-se em insistentes questões: a que tempo ou tempos estamos nos referindo? Que avanços são reconhecidos? Quais retrocessos são identificados? Quais processos estiveram e estão em curso para produzir a configuração educacional que temos hoje, em 2025? E, a partir dessas reflexões, como esse grupo manifesta seus anseios concernentes à educação contemporânea?

Embora tenhamos ciência do vultoso empreendimento a que nos lançamos quando decidimos, a partir da gênese coletiva, produzir uma narrativa crítico-reflexiva sobre as problematizações apresentadas no espaço-tempo de nossa tarefa, ousamos fazer ecoar nossas percepções, em diálogo com a teoria que acessamos no Seminário de Tópicos Especiais Educação e Escolas de Pensamento, coordenado pela professora Nilda Stecanela no primeiro semestre de 2025 e ancorado na organização curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Escrever sobre as escolas de pensamento é escrever a partir do entendimento de que cada escola é produto e produtora de um *status quo.* As escolas existem porque a sociedade precisa que elas existam e, à medida que as relações vão se transformando, também as instituições vão se constituindo sobre novos pilares que deem conta de sustentar as novas demandas da sociedade. Isso implica contradição, conflito e, inclusive, embate e combate de pensamentos e posicionamentos éticos, políticos, sociais e mercantis. Considerando que nossos escritos são a materialização adensada do diálogo que se deu

durante as aulas do Seminário conduzido pela professora doutora Nilda Stecanela, ressalta-se que a articulação da narrativa propositiva coletiva sobre uma educação para nosso tempo é um olhar para tempos outros, em que as escolas traduziam diferentes anseios sociais e contribuíam para construir projetos distintos de sujeito, de sociedade e de mundo.

Quem lançar mão deste texto, portanto, que perceba tratar-se da manifestação da consciência de que vivemos tempos hostis para os empobrecidos, os despossuídos, os negros, os outros, as mulheres, as pessoas LGBTQIAPN+, os refugados, os diferentes, os neurodivergentes, os dissidentes, os que vão na contramão do que ambiciona a sociedade neoliberal, forjada para produzir, consumir. Mas, se há esse entendimento, também há a profunda compreensão dos impactos da educação na produção e/ou na transformação desses contextos, quase como um prenúncio de mudanças e uma suave brisa de esperança, desde que nos posicionemos como coautores da sociedade que queremos ser, ter, ver e viver. Se as escolas de pensamento nascem de necessidades marcadas em cenários espaço-temporais específicos, quase sempre fruto do inconformismo e de movimentos de resistência, reforma ou revolução, é possível afirmar que a educação está mais para compromisso político, social e cultural do que para neutralidade.

Por vezes, o projeto de sociedade está alicerçado e secundarizado pelo projeto de ser humano. Melhor dizendo, por vezes, a educação e os pensamentos que a compõem são mais comprometidos com a formação do ser humano para ele do que com a formação do ser humano para a sociedade. Se a escola é capaz de contribuir para a formação de um homem bom, ela está contribuindo para a formação de uma sociedade salubre. É o caso, por exemplo, do legado deixado pela Paideia, ideal de formação social grego, ao formular que a educação deve buscar desenvolver todas as dimensões da vida humana, compondo uma formação integral voltada para o corpo, a mente e o espírito, sendo igualmente valorizados.

Pensava-se, pois, uma educação capaz de transcender a simples transmissão de conhecimentos técnicos, representando um modelo educativo voltado para a construção do ser humano

com o objetivo central na promoção da virtude, entendida como a excelência (*areté*) do caráter e da ação, compondo o melhor modo de viver e realizar o potencial humano. A virtude, naquele contexto, não seria apenas uma qualidade abstrata, mas uma prática cotidiana de escolhas e comportamentos que refletiriam sabedoria, justiça, coragem e equilíbrio. Assim, a Paideia seria o meio pelo qual uma pessoa seria formada para viver com excelência, internalizando valores que a habilitariam a agir corretamente, tanto em sua vida pessoal quanto em sua convivência social. Daí a acepção de que o projeto de homem antecederia o projeto de sociedade, ainda que esse fosse o ideal coletivo, vinculado à formação do cidadão da pólis, que se conceberia plenamente somente com a vida em comunidade. Educar, portanto, seria formar o ser humano para o bem comum, fazendo o cultivo do pertencimento, da responsabilidade ética e do engajamento político. Valorizava-se o belo e o bom (*kalokagathia*), direcionando o olhar das práticas educativas para uma formação estética diretamente alinhada à formação moral e à capacidade de julgar e agir com equilíbrio, pensando por si, para si e para a sociedade.

Alerte-se quem lê essas palavras, todavia, para o fato de que a educação do ser humano não acontecia isoladamente. Reforce-se o entendimento de que ela ocorria indissociavelmente ligada ao contexto civilizatório em que se desenvolvia, consolidando um projeto comum de sociedade. Essa ligação se estabelecia a partir da tríade essencial: civilização-formação-educação.

A civilização representava o conjunto das conquistas culturais, sociais, políticas e éticas da época; nesse ambiente, a formação acontecia como um processo contínuo cujo objetivo era o desenvolvimento integral do indivíduo, e a educação se manifestava como o instrumento formal e informal pelo qual essa formação era efetivada. Ao mestre, cabia o importante papel de ser um guia ético, exemplo de vida e convívio. A prática formativa, nos tempos da Paideia, acontecia pela convivência, pelo diálogo e pela reflexão conjunta, evidenciando uma concepção profunda da relação humanista da educação, o que a distingue em demasia da práxis que, de maneira crescente, tem

sido imposta pelas esferas governamentais que compactuam com projetos distintos de sociedade e de sujeito.

Hodiernamente, uma maneira significativa de conceber a educação é inspirar-se nos princípios da Paideia e atualizar a discussão, preconizando uma educação que abrange a formação do indivíduo enquanto ser humano; incluindo, de forma essencial, a formação do cidadão. Emerge a necessidade de uma educação que prepare as pessoas para a vida em sociedade, com consciência crítica, acolhedora das diferenças, com responsabilidade e participação ativa na esfera pública.

Dessa forma, quando o ideal de Paideia é resgatado, atualizam-se princípios à luz do nosso tempo, voltados para a formação de sujeitos éticos, sensíveis e politicamente comprometidos com o reconhecimento e o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática. Nesse sentido, a educação é pensada para além do ideal humanista, tornando-se uma necessidade social, conectando saberes escolares à vida cotidiana, às experiências comunitárias e à construção de um mundo mais justo e plural.

Outra maneira de pensar a educação é vinculá-la às contribuições de Marx, em uma seção espaço-temporal menos distante do agora, em um cenário próximo do nascimento do capitalismo e que, consequentemente, representava muitas indagações acerca das relações de trabalho e consumo. O materialismo histórico analisava a relação entre trabalho e educação, tendo como base a ideia de que a formação humana se realizava no processo de trabalho, como atividade consciente e criadora, transformando a natureza e, ao mesmo tempo, formando o próprio ser social.

A educação, portanto, não podia ser vista como um adestramento para o mercado, mas como um processo consolidado por meio de uma prática transformadora de conscientização e formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade em que estavam inseridos. Nesse sentido, ao articular trabalho, cultura e consciência social, a educação torna-se uma via de acesso à emancipação humana. Assim, o ambiente educativo torna-se um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do saber, onde o aprender está vinculado ao fazer e ambos se conectam ao compromisso ético com a transformação social.

O saber e o fazer, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, são constituídos na categoria da práxis composta pela unidade entre teoria e prática. A práxis se apresenta não somente como interpretação crítica da realidade, mas assume também a dimensão da ação transformadora diante de uma realidade concreta e objetiva. Dessa forma, a aprendizagem adquire um caráter interacionista, resultante das interações que o sujeito desenvolve consigo, com o outro e com o mundo. Essa concepção reverbera em várias escolas de pensamento, como na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – que denuncia os mecanismos de alienação presentes nas instituições educativas – e na perspectiva freiriana, que reconhece o trabalho como prática social libertadora e educativa.

Em uma abordagem mais específica dos pensamentos que alicerçavam a Teoria Crítica, é oportuno trazer o pensamento de Axel Honneth (2003), filósofo e sociólogo na terceira geração da teoria, que explica que as diferentes lutas e conflitos que testemunhamos na sociedade estão relacionadas às formas de reconhecimento que buscamos. Tais conflitos, constitutivos de toda a comunidade social, ao longo do tempo, poderão implicar mecanismo de evolução/progresso social, uma vez que indicam o que pode estar errado e o que precisa ser mudado. Para esse estudioso, a causa da maioria dos conflitos sociais é a busca pela inclusão e pelo reconhecimento na sociedade. Assim, para uma pessoa fazer parte de uma comunidade e ter a experiência de se sentir livre, ela precisa ser reconhecida como uma pessoa livre e parte daquela comunidade. Quando o sujeito é desrespeitado, quando passa por experiências de sofrimento social, quando seus direitos são negados é que surge motivação para a luta por reconhecimento. Não lhe basta, então, a conquista de um direito, é preciso que ele seja reconhecido como sujeito daquele direito.

Continuando esse passeio sobre outras maneiras de pensar a educação, importa abordar a Escola de Chicago, inspirada na perspectiva do pragmatismo norte-americano vigente na década de 1915-1920, cujos teóricos buscavam compreender uma filosofia da ação. Os sociólogos dessa linha de pensamento não se interessavam pela realidade metafísica ou por questões

abstratas, mas queriam entender como o mundo se manifestava cotidianamente, nas interações. Interessada em compreender os fenômenos da cidade, teve sua origem, indissociável da fundação da Universidade de Chicago em 1890, concomitante à criação do Departamento de Sociologia e Antropologia, anunciando veementemente a valorização das pesquisas sociais e o compromisso com uma sociologia de engajamento e ações práticas.

Essa corrente sociológica era fortemente ligada a ideais protestantistas. A própria criação da Universidade, subsidiada com recursos de doadores milionários, inseria nuances culturais significativas em sua constituição. Reconhecida como uma sociologia engajada, interessada, em última instância, na ação dos sujeitos no mundo, ou seja, nas motivações e razões que levam os indivíduos a agirem de determinada forma, a Escola de Chicago recebeu críticas que questionavam sua perspectiva microanalítica, a rejeição das generalizações das macroteorias e seu enfoque considerado predominantemente descritivo e interacionista, em detrimento da análise de estruturas sociais mais amplas.

Ao construírem suas teorias, os estudiosos partem da problematização de que nada é essencialmente estabelecido. As réguas sociais são, segundo eles, construídas historicamente por meio de relações de poder e de interesse. Tal premissa também coloca em xeque a naturalização das normas, questionando os motivos pelos quais os indivíduos são categorizados como desviantes, errados ou portadores de comportamentos equivocados. Evidencia-se, assim, como as estruturas sociais naturalizadas são, na verdade, construídas por meio de complexos processos sociais.

Na década de 1920, forma-se a Escola de Frankfurt, representando um grupo de intelectuais da Universidade que carregava o nome da cidade localizada em Hessen, estado do Oeste alemão, com o principal objetivo de desenvolver uma abordagem crítica da sociedade moderna. Representa uma das mais influentes correntes filosóficas e sociológicas do século XX, especialmente diante das falhas do iluminismo, do positivismo e do marxismo ortodoxo. Fundada por intelectuais ligados ao Instituto

de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, essa escola desenvolveu a chamada Teoria Crítica, uma abordagem que não se limita a interpretar o mundo, mas busca transformá-lo. Seu foco está na análise das estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que perpetuam formas sutis de dominação. Os pensadores dessa escola, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas e Erich Fromm, denunciaram os limites da razão moderna que, voltada apenas para fins técnicos e econômicos, negligencia valores éticos e humanos.

Impregnada do conceito de "*longlife learning*", a educação vem a ser um processo constante, iniciada ao nascer e encerrada apenas quando finda a existência. A escola constituir-se-ia no ambiente propício para a ampliação das concepções de mundo, bem como das possibilidades de compreensão e ação nesse mundo. Isso ocorreria a partir da interação constante com o outro, formando uma bagagem cumulativa do maior número possível de experiências e vivências, de modo que se aprendesse sobre si, sobre a sociedade, sobre o mundo; de modo que se aprendesse a ser e a não ser; de modo que se pensasse em mundos possíveis e em vivências que não devem se repetir, para o bem da humanidade.

Adorno (1995), por exemplo, filósofo judeu alemão, vinculado a essa escola de pensamento, tendo vivenciado o regime nazista, desenvolveu reflexões acerca da educação em uma perspectiva crítica, traduzindo em palavras o temor e o alerta à tendência que a humanidade tem de repetir comportamentos incompatíveis com a vida e com o bem viver, quando não aprende com as próprias vivências. Esse filósofo, dentre tantos pensamentos importantes para a formação de uma educação que consolidasse a consciência acerca da humanização, asseverava que episódios como o de "Auschwitz não pode se repetir" (Adorno, 1995, p. 119).

Para que a educação humanize o ser humano é imprescindível que se compreenda por que existem pessoas que são capazes de cometer atrocidades com outros seres humanos, identificando, na sociedade, "quais mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos" (Adorno, 1995, p. 121).

Essas problematizações podem contribuir para criar o que o autor chama de "consciência verdadeira" (Adorno, 1995, p. 141), que é a capacidade de decidir por si mesmo a partir de uma postura ética em relação ao ser humano. Esse posicionamento diante do mundo e das coisas do mundo é reconhecido como consciência verdadeira e como emancipação, posto que um sujeito emancipado conhece a sua realidade de maneira suficiente para superar a barbárie.

A educação, nesse contexto, não deve "contentar-se" com apenas transmitir conteúdos, mas "querer" formar sujeitos conscientes, capazes de questionar e transformar a realidade. Reforce-se a aproximação dessa maneira de pensar e entender a educação com os pensamentos e fazeres de Paulo Freire, que também via a educação como prática de liberdade e resistência às estruturas opressoras. De tempos e lugares distintos, transpondo fronteiras geográficas e cronológicas, legitima-se o convite ao pensamento crítico sobre o mundo em que vivemos, a cultura que produzimos/consumimos e a educação que recebemos/construímos, sempre com o horizonte da libertação e da dignidade humana.

Esse pensar além, pensar diferente, é também o que alicerça a Escola dos Annales (História Cultural), surgida na França, em 1929, com a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que representa uma ruptura com a historiografia tradicional centrada em grandes personagens e eventos políticos. Influenciada por áreas como geografia, sociologia, antropologia e psicologia, essa escola do pensamento propôs uma nova forma de fazer história, atenta aos processos de longa duração (*longue durée*) e às estruturas profundas da sociedade. No campo educacional, essa perspectiva tem contribuído para uma compreensão da escola como construção histórica e social, moldada por práticas, representações e valores culturais. A História Cultural, que se fortaleceu com a terceira geração dos Annales, desloca o olhar para os sujeitos comuns, para as narrativas esquecidas e para a circulação simbólica do saber, o que amplia nossa compreensão dos processos formativos e das múltiplas linguagens que constituem a experiência educativa.

Não foi diferente com a Escola de Birmigham, núcleo fundador dos Estudos Culturais, que emergiu na Inglaterra, na década de 1960, a partir do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart e desenvolvido por Stuart Hall, Raymond Williams e outros. Essa escola se destacou por analisar a cultura como campo de disputa, onde se produzem e resistem significados, sobretudo nas expressões populares e midiáticas. Os Estudos Culturais têm questionado a noção de cultura como herança erudita, valorizando práticas cotidianas, identidades plurais e resistências locais. No contexto educacional, essa abordagem inspira uma pedagogia crítica que reconhece os saberes dos sujeitos, a importância das narrativas subalternas e o papel da escola na construção (ou negação) de identidades culturais. Assim, contribui para práticas formativas que dialogam com os contextos vividos, desnaturalizando padrões hegemônicos e abrindo espaço para a diversidade e a agência dos educandos.

Um exemplo claro dos movimentos contraditórios de ideais e interesses que atuam como forças motrizes das mudanças, na seara da educação e para além dela, é o surgimento da Escola de Viena, entre os séculos XIX e XX. A capital austro-húngara, repleta de cientistas e artistas, foi campo fértil para que jovens instruídos, bem relacionados e plenos de iniciativa se colocassem na luta de classes ao lado da burguesia e da aristocracia. Demarcando uma posição no cenário intelectual e científico, em contraponto ao paradigma da Escola de Frankfurt, os economistas da Escola de Viena tinham o claro intuito de influenciar o mundo com suas ideias, o que foi facilitado pelo meio social e cultural que compunham e que lhes valeu financiamentos vultosos de empresas e famílias ricas para estudar, pesquisar e difundir o pensamento liberal.

De acordo com Domenico de Masi (2022), no paradigma profissional da escola, o conhecimento da economia requer um saber interdisciplinar. Essa premissa se concretiza a partir das alianças construídas pelos jovens economistas nas diversas áreas do saber tais como: matemática, sociologia, história e ciência política, colocando em prática o pensamento neoliberal. Nessa perspectiva, é imprescindível assegurar, de maneira

estratégica, o acesso a lugares de poder e a participação ativa em tomadas de decisões financeiras e de mercado.

Ao longo do século XX e estendendo-se aos dias atuais, pode-se dizer que o movimento neoliberal da Escola de Viena obteve sucesso apoiando as grandes potências capitalistas e o livre mercado, em detrimento da democracia, da sustentabilidade do planeta e da justiça socioambiental. A incapacidade de incluir e garantir a todos uma vida digna bem como as formas de privação, opressão e violação de direitos são capitalizadas como valores de mercado incluindo métodos perversos, tais como: violência urbana, guerras, tragédias ambientais e sanitárias sendo usadas como alternativas de mercado.

Por meio de diferentes lentes epistemológicas, ideológicas, éticas, culturais e sociais, as escolas de pensamento ensinam-nos a aprender para fazer melhor, para ser melhor, para viver melhor. A tradição grega, por meio do ideal da Paideia, concebia a educação como um processo de cultivo da alma e da formação moral e estética do cidadão para a vida em comunidade. Essa concepção ética e formativa se amplia com a noção alemã de *Bildung*, que compreende a formação como um processo interior de autoconstituição do sujeito em relação ao mundo, articulando liberdade, cultura e razão – visão fortemente presente no pensamento de Humboldt e Hegel.

O pensamento marxista, por sua vez, trouxe uma inflexão crítica fundamental: para Karl Marx, a educação está diretamente vinculada às condições materiais de existência e aos mecanismos de reprodução das relações sociais de produção. A alienação, nessa conjuntura, não se resolve apenas com o cultivo do espírito, mas com a transformação radical das estruturas sociais. Essa perspectiva inspirou a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente em autores como Adorno, Horkheimer e Habermas, que denunciaram os perigos da razão instrumental e da educação subordinada à lógica do capital e do consumo.

Enquanto isso, no campo das ciências sociais, a Escola de Chicago inaugura um olhar empírico e sociológico para os fenômenos educacionais e urbanos, valorizando o estudo de campo, a observação direta e a compreensão dos comporta-

mentos sociais em contextos concretos. Ademais, a Escola de Viena, ligada ao positivismo lógico e ao Círculo de Viena, busca estabelecer uma linguagem científica rigorosa para as ciências humanas, influenciando fortemente os debates sobre método e objetividade na educação, embora, muitas vezes, esvaziando os aspectos ético-políticos do ato educativo.

Essas múltiplas influências constituem o terreno complexo e contraditório sobre o qual se erguem as políticas educacionais contemporâneas. Contudo, percebemos que, cada vez mais, a educação tem sido capturada por lógicas tecnocráticas e mercadológicas, que fragmentam o conhecimento, anulam o pensamento crítico e reduzem o papel da escola à formação de mão de obra adaptável.

O presente manifesto é, dessa forma, um posicionamento no qual compreendemos a educação como campo de disputa e o pensamento pedagógico como espaço de resistência para uma escola que forme sujeitos históricos, conscientes e implicados na transformação do mundo, e não apenas indivíduos adaptados à ordem vigente. O chão da escola é o lugar onde germina o futuro. É para ele que voltamos nossos olhos, nossa pesquisa e nosso compromisso ético.

Mesmo diante da percepção de que podemos nos encontrar ainda sem a necessária força de luta para reverter o rumo acelerado que converte as instituições educativas em instrumento a favor da perpetuação dos processos de dominação do capitalismo, evocamos as análises de Bernard Charlot (2005) sobre a educação do século XXI para expressar a urgência de uma pedagogia que ultrapasse a linha do debate entre o "tradicional" e o "novo", propondo práticas viáveis, que enfrentem, efetivamente, os desafios ecológicos, tecnológicos, demográficos e sociais que marcam nosso tempo. Emerge a necessidade de que o professor, aquele que faz a educação no cotidiano dos espaços formais e informais, se entenda como um autor possível do processo da transformação social que tanto habita seu imaginário, seus anseios e seus discursos pedagógicos. A teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, oferece uma lente poderosa para mergulhar na complexidade da ação docente, por considerar o universo da subjetividade do professor,

em que o cotidiano se revela como espaço de subjetividades. A subjetividade é a síntese singular e individual construída conforme são desenvolvidas e vivenciadas as experiências da vida social e cultural. Essa subjetividade é constantemente construída no cotidiano das relações dos indivíduos consigo mesmo, com seus pares e com o mundo.

É o docente, forjado nesses ambientes de complexas contradições e incertezas, um sujeito capaz de transformar a si mesmo enquanto contribui para a transformação da sociedade. As escolas de pensamento, sobre as quais nos debruçamos, nos contam, entre outras coisas, as mudanças sociais que surgiram e ganharam força a partir dos movimentos impregnados de medos, coragens, sonhos e compromissos com distintos projetos de sociedade e de mundo.

Como bem afirma Charlot (2005, p. 77), o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito "– com suas características pessoais –, um representante de uma instituição escolar – com direitos e deveres – e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações, o que é uma função antropológica". Dessa forma, o docente constitui suas subjetividades ao se relacionar com o saber em suas dimensões sociais, históricas e culturais, experienciadas no cotidiano escolar.

Toda relação com o saber, com o aprender, é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo (Charlot, 2005). À luz dessa visão, que desmistifica a ideia de que o saber é algo que existe de forma isolada, como uma entidade pronta para ser simplesmente absorvida, enfatiza-se a compreensão de que o aprender não se dá na passividade e na heteronomia.

Reafirma-se, portanto, a urgência de uma educação que não se limite a instrumentalizar conteúdos, mas que se comprometa com a formação plena do sujeito sem ignorar as contradições materiais; que não abdique da racionalidade, mas a reinscreva como prática ética e política. Se a educação é a humanização e a barbárie é a negação do humano, então, somente haverá educação, de fato, quando assumirmos que todos, e não apenas um grupo privilegiado, têm esse direito. Uma educação que ao reconhecer no outro a sua humanidade, se faz equitativa na diferença, porque opta pela utopia antropológica como parte

de uma solução baseada no sentido, na solidariedade e na singularidade (Charlot, 2024).

Ainda, é de extrema importância que, ao repensarmos o papel da educação para o nosso tempo, reconheçamos a pluralidade de processos educativos que acontecem além dos limites institucionais da escola. Isso porque a demarcação histórica da escola como instituição hegemônica no campo da educação colocou em curso a invisibilidade de práticas educativas que já aconteciam – e seguem acontecendo – de forma independente da escolarização. Tais práticas educativas apresentam uma heterogeneidade de saberes e fazeres constituídos por outras bases epistemológicas, desenvolvidas para além dos currículos e das configurações do Estado e do capital que se alinham à perspectiva *omnilateral* de Educação que queremos para agora. Múltiplas influências dessas escolas de pensamento – e de outras não acessadas nesta escrita – reverberam na educação do século XXI, contribuindo para a sustentação dos pilares que tanto mantém o processo de alienação, ao qual o campo educacional da base está submetido, quanto embasam o chamado para que vozes divergentes se elevem, no sentido de clamar por uma educação diferente para o nosso tempo.

Nossas esperanças manifestam-se na crença de que a educação continua sendo um espaço de reinvenção e potência. Apesar dos retrocessos e da crescente mercantilização dos processos formativos, sonhamos uma educação que resida nos vínculos pedagógicos, na escuta sensível, na construção coletiva do conhecimento e na valorização das experiências diversas que habitam o cotidiano escolar. Em um contexto político, econômico e social marcado por instabilidades e contradições, acreditamos em uma formação pela qual seja possível tensionar, de maneira crítica, as estruturas vigentes e propor movimentos contrários à lógica que prioriza o ter em detrimento do ser.

Manifesta-se, pois, a necessidade de recolocar o ser humano no centro da reflexão pedagógica, não como uma essência fixa ou natureza idealizada para fins de consumo e lucro, mas como uma aventura existencial, marcada por contradições, desejos e possibilidades. Importa fazer insistente crítica à lógica da competição generalizada, que adentra as escolas e transforma

o processo educativo em disputa por desempenho, apagando o sentido ético, coletivo e formativo da educação.

Que se espalhe a proposta de uma nova utopia antropológica, capaz de resistir às formas contemporâneas de exclusão e de construir uma educação que valorize o vínculo, o diálogo e a dignidade humana como fundamentos da formação. Para tanto, urge combater as violências em todas as frentes possíveis. Reconhecer a violência escolar preconiza, em essência, desviar o foco exclusivo do estudante como agente do problema e compreender a escola como parte de um ecossistema permeado por desigualdades históricas, racismo estrutural, políticas públicas insuficientes e expectativas sociais assimétricas. Que a escola, espaço de reinvenção, seja lugar de combate à recorrente e complexa presença das violências – tanto as visíveis, marcada por gestos, atos e palavras hostis, como as invisíveis: a violência estrutural e simbólica que atravessa o cotidiano, que se concretiza por meio da precarização das condições de trabalho docente, da deslegitimação de saberes, da pressão por resultados mensuráveis e da constante exposição a ambientes de conflito não mediados.

A violência que atinge o professor não se limita a episódios explícitos, mas se materializa também na ausência de políticas de cuidado, na banalização do sofrimento psíquico e na normalização do desgaste emocional como parte da profissão. Defender uma educação de vínculos e de escuta sensível implica incluir o professor nesse círculo de cuidado, significando criar condições materiais e simbólicas para que ele possa exercer seu trabalho sem a constante erosão de sua saúde física e mental. Faz-se imprescindível instaurar, na cultura escolar e nas políticas educacionais, uma ética do cuidado recíproco, na qual a proteção ao professor não seja um adendo emergencial, mas um pilar estruturante da própria concepção de escola.

A educação que queremos é contrária à simples transmissão de informações desconectadas, à disseminação de conceitos, teorias, métodos e regras que rotulam e categorizam seres humanos, maximizando desigualdades em suas múltiplas e cruéis expressões.

A escola que queremos construir juntos é aquela que aproxima, acolhe e humaniza.

Faça-se saber a todos que a educação é convocada a desempenhar um papel central na construção de sociedades sustentáveis, inclusivas e justas. Isso implica práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência planetária, a solidariedade entre os povos e o reconhecimento de autoria das novas gerações na transformação de realidades locais e globais.

A educação que queremos e pela qual lutamos é capaz de formar sujeitos aptos de enfrentar as desigualdades, promover a paz, preservar os recursos naturais e fortalecer a democracia, compreendendo que cada escolha individual ou coletiva representa impacto no equilíbrio ecológico e na qualidade de vida das futuras gerações, consolidando um compromisso inadiável com a vida do nosso tempo e daqueles que vierem depois de nós. Para tanto, nós assumimos o compromisso com a defesa dos direitos humanos e a luta contra as instituições hegemônicas que privilegiam o *ter* e o *poder* perante o *ser*, o *conhecer* e o *conviver*.

Nós declaramos que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal e de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei. Defendemos o direito universal à educação gratuita e de qualidade, minimamente no nível da educação básica. Reforçamos que todas as pessoas têm o direito de fruir as artes, de participar da vida cultural da comunidade e do progresso científico e de seus benefícios.

Destacamos os direitos autorais e morais de toda produção científica, literária ou artística e construiremos uma ordem social e internacional onde direitos e liberdades sejam plenamente reconhecidos. Assumimos os deveres para o desenvolvimento de uma sociedade em que cada um possa ser quem é, livremente, sem o peso dos preconceitos.

Fortalecemos as conquistas e buscamos a conexão com valores que possam traduzir nossos desejos de um mundo melhor, com mais equidade e justiça. Rompemos laços com a educação fragmentada e desconectada dos mundos de nossos estudantes, pois não ignoraremos mais nossa interdependência

com todas as formas de vida e a fabulosa e incontável biodiversidade que compreende a vida na Terra.

Exigimos uma educação que ensine a viver com compaixão e solidariedade por todas as formas de vida, pois a beleza humana está na natureza única e original que constitui cada ser vivo. Lutamos por uma educação que possibilite a todos nós o resguardar de nossos corpos, nossas mentes e nossos espíritos contra a invasão e a destruição de nossas subjetividades.

Resistiremos ao consumismo homogeneizador que destrói nossa consciência crítica. Recusamos a tirania da urgência que contamina nosso tempo e denunciamos as formas insustentáveis de consumir nossa existência impostas pelo mercado.

Alertamos contra os perigos do mundo digital descontrolado que, além de facilidades, gera insatisfação, ansiedade, vício e descontrole. Não aceitaremos que dispositivos externos comandem nossas ações, criando necessidades fúteis e desejos que degradem nosso planeta.

Tomaremos posse de nossos espaços na sociedade, não como protagonistas ou figurantes, representantes de papéis escritos com a finalidade de apagar nossa existência, transformando-nos em produtores/consumidores/combustíveis para a máquina do capital, mas como autores de nossas próprias histórias, dentro da escola e para além dos muros escolares, vivendo, de fato, a educação como prática de liberdade!

Referências

CHARLOT, Bernard. Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 32, n. 122, p. e0244542, jan. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542. Acesso em: 8 ago. 2025.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, SP: 34, 2003.

RODRIGUES, Ana Cristina. *A felicidade negada*. Domenico de Masi. Adaptação de Ana Cristina Rodrigues. Tradução de José J. C. Serra. 1. ed. São Paulo, SP: Edições 70, 2022.

Posfácio

Profa. Dra. Patricia Weiduschadt
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Agradeço imensamente pela oportunidade de realizar a escrita do posfácio da obra *História e Filosofia da Educação na contemporaneidade*, na posição de egressa de pós-doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação, instância responsável pela produção deste livro. No estágio de pós-doutoramento, tive a oportunidade de ampliar a minha investigação e dialogar com grupos de pesquisas que tratam de processos imigratórios e de história transnacional.

A linha Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul nos brindou com esta obra, que buscou abordar, dentro das especificidades das áreas disciplinares, um olhar para a contemporaneidade. Compreendo que direcionar o olhar para os nossos processos históricos e filosóficos exige que avancemos e busquemos olhar para a sociedade contemporânea. A História e a Filosofia foram/são protagonistas no campo educacional, representando o campo científico nas associações, nos grupos de pesquisa, nas produções e na formação de recursos humanos, mas nunca se furtou/furta de buscar, no diálogo e nas reflexões críticas, renovar e redirecionar as investigações.

A organização do livro foi composta por autores integrantes da linha de pesquisa, mas manteve diálogos estreitos com outros pesquisadores, visibilizando redes e articulações, tanto no âmbito nacional como internacional, na produção desta escrita. Tal articulação mostrou-se profícua, mobilizando diálogos, intersecções e reflexões importantes do *locus* da linha Filosofia e História da Educação da Universidade de Caxias do Sul, mas

convergindo em outros contextos, com investigadores em nível nacional e internacional.

A obra tratou de questões metodológicas imbricadas com a educação popular, como a pesquisa-ação, em diálogo com pesquisadores internacionais. Buscou reconhecer a importância da afetividade e de sensações, evidenciando memórias de professores e estudantes da escola, mostrando como as percepções da escola vão além das racionalidades, elas estão presentes nas sensibilidades. Ainda, ocupou-se de demonstrar como as memórias fazem parte do patrimônio histórico-educativo, sendo enriquecidas de significado para a historiografia escolar e podendo mobilizar a salvaguarda diante das inseguranças climáticas e da falta de investimento. Exibiu investigações que versam sobre as conexões, na história da educação, entre os contextos de diferentes lugares, em processos transnacionais. Apontou escritas interligadas entre diferentes cenários para combater microfascismos, assim como divulgou discussões sobre a angústia dos discentes da linha para enfrentar o mundo digitalizado e esfacelado.

As temáticas mostraram as preocupações da linha com visibilizar investigações que exigiram escutas, afetos, memórias, patrimônios, conexões, resistências, esfacelamentos, temas tão necessários na contemporaneidade. Vive-se uma crise sem precedentes na área do conhecimento, que impacta a formação de novos pesquisadores e a manutenção dos investigadores mais experientes nessa seara. Vivencia-se uma sociedade do cansaço e uma crise na narração, como aponta Byung Chul-Han (2023), necessitando uma comunidade de narradores, daí a urgência de reunir, coletivamente, textos e reflexões para fomentar o debate e dar continuidade e qualidade às publicações.

Cada vez mais, a partir de obras conjuntas e de produções individuais, precisa-se privilegiar grupos e linhas de pesquisa para se amparar a formação e a produção. O produzir sem um sentido formativo também não se sustenta. "A sociedade moderna tardia, que não possui um reservatório suficiente de narrativa comunitária, é instável. Sem narrativa comunitária, o político no sentido enfático, aquele que possibilita a ação comum, é incapaz de se formar" (Han, 2023, p. 126). Nesse

sentido, a obra apresentada traduz essa coletividade na escolha das temáticas e das abordagens, mostra o equilíbrio entre autores locais, nacionais e internacionais, fomenta a interlocução de diferentes realidades, mostrando o papel social e científico da linha de pesquisa História e Filosofia da Educação.

Espera-se que a obra proposta possa promover reflexões e um olhar para essa contemporaneidade, tão paradoxal, como meio de prospectar um futuro nas Ciências Humanas, mirando com cuidado e esperança, mas não se esquecendo de denunciar, de problematizar e de refletir os problemas contemporâneos.

Referência

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

Sobre os autores

Aline Marques de Freitas

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), é licenciada em História pela mesma instituição e especialista em Bens Culturais. Atua como professora de História da Sociedade Porvir Científico do Colégio La Salle Caxias e como pesquisadora. Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, história oral, história empresarial, imigração.

Ana Maria Sampaio dos Santos

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: anasampaio.santos@hotmail.com

Antonio Paulo Valim Vega

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: apvvega@ucs.br

Bertrand Ogilvie

Filósofo, professor emérito e titular da Université de Paris 8 (Vincennes Saint-Denis), dirigiu o Laboratório de Estudos e Pesquisa de Lógicas Contemporâneas da Filosofia (LLCP) e

participou de numerosos projetos: autor das áreas da educação, do teatro, do jazz e da psicanálise. Colaborou em ateliês artísticos e se interessou pelas experiências educativas e sociais originais, notadamente aquelas de Fernand Deligny e de Arno Stern. No Brasil, tem seu clássico livro *Lacan: a formação do conceito de sujeito* traduzido.

E-mail: bertrand.ogilvie@wanadoo.fr

Philosophe, professeur des universités et émérite à l'Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, il a dirigé le Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines de la philosophie (LLCP) et participé à de nombreux projets autour de l'éducation, du théâtre, du jazz et de la psychanalyse. Il a collaboré avec des enfants dans des ateliers artistiques et s'est intéressé à des expériences éducatives et sociales originales, notamment celles de Fernand Deligny et d'Arno Stern.

Carolina Schenatto da Rosa

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora vinculada à Cátedra Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua em cidadania global, justiça socioambiental, redes de conhecimento e educação popular.

E-mail: carolinaschenatto@gmail.com

Claudia Panizzolo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), especialização em Educação Infantil pela Universidade Metodista de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e estágio pós-doutoral na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Università degli Studi Del Molise, na Itália. Professora associada III da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Nifesp). Conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (Abbri). Pesquisadora com projetos

financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapesp). Tem experiência em docência e gestão de educação infantil, ensino fundamental e superior. Desde abril de 2011, é membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação Nacional de História (Anpuh) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Integra a rede transnacional Transfopress (França-Brasil). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História (Gepich); membro-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim); membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Transfopress Brasil (Grupo de Estudos da Imprensa em Língua Estrangeira no Brasil); membro-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação: intelectuais, instituições, impressos.

E-mail: claudia.panizzolo@unifesp.br

Cristina Benedetti

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: cbenedetti1@ucs.br

Danilo Romeu Streck

Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação pela Rutgers University. Coordenador da Cátedra Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: streckdr@gmail.com

Débora Salvador Bizzoto

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: dsbizott@ucs.br

Eliana Rela

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado sanduíche na Universidade de Pádua, na Itália. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde atua como docente e pesquisadora. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em História de 2017 a 2020 e, desde 2025, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Supervisiona pós-doutorados, coordena projetos nas áreas de ensino de História, História da Educação, mulheres, patrimônio e cultura digital, além de ter ampla experiência na formação de professores. Atua em cooperação internacional com a University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (Supsi), na Suíça, e mantém vínculo com grupos de pesquisa da Universidade de Pádua, na Itália, integrando iniciativas, como os projetos AmAs, InForma e Soundscape.

E-mail: erela@ucs.br

Elisiane da Silva Soares

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem mestrado profissional em História pela mesma instituição. Atuou como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) sob a linha de pesquisa "Processos Educativos em Ambientes Informatizados" (2014-2015).

Fernanda Raquel Brand

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: fernanda.brand@farroupilha.ifrs.edu.br

Gabriel Scagliola Diaz

Doutor em Diversidade, Subjetividade e Socialização, Estudos de Antropologia Social, História da Psicologia e da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned).

Mestre interuniversitário em Memória e Crítica da Educação pela Universidad de Alcalá de Henares (UAH). Professor da educação comum. Egresso dos Institutos Normales de Montevideo e professor de educação inicial dos Institutos Normales de Montevideo, no Uruguai. É pesquisador do Museo Pedagógico José Pedro Varela e membro da Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (Suhe).

E-mail: gabriel.scagliola@gmail.com

Gisele Belusso

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pós-graduanda na especialização em Educação: Reflexões e Práticas para a Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no *campus* de Farroupilha. Mestra em Educação, com ênfase no campo da História da Educação no eixo das instituições escolares, e graduada em Pedagogia também pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante da Associação Nacional de História (Anpuh) e da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), membro do conselho fiscal biênio 2019-2021. Participante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (Grupheim). Os principais temas de interesse na História da Educação são: instituições escolares, ensino primário, ensino confessional, culturas e práticas escolares, memória e a atuação das municipalidades na oferta pública educacional.

E-mail: giselebelusso@hotmail.com

Jefferson Pereira de Almeida

Professor de educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*Campus* Farroupilha). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Educação pela Universidade de

Caxias do Sul (UCS). Membro dos grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho (IFRS-*Campus* Farroupilha) e Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade (UCS).

E-mail: jefferson.almeida@farroupilha.ifrs.edu.br

José Edimar de Souza

Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em Educação, mestre em Educação e graduado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduado em Pedagogia pela Claretiano e em Geografia e Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Também é graduado em Sociologia pela Unifahe e especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Feevale; Supervisão Escolar, História do Brasil e Orientação Educacional, pela Signorelli. É coordenador do GT-02 História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Integra o programa Bibliografia Viva da Universidade de Minas Gerais (UFMG). Coordena o Repositório Ecoar. É titular do Comitê de Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e da Sociedad Española de Historia de la Educación. Integra a Rede Iberoamericana para Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (Ridphe). É vice-líder do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. É professor da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação na área de Humanidades e nos programas de pós-graduação em Educação e em História.

E-mail: jesouza1@ucs.br

Júlia Pereira Damasceno de Moraes

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: julinha_damasceno@yahoo.com.br

Laura Cardozo Perozzo

Licenciada em História e em Geografia, com mestrado profissional em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação Inclusiva pela Unopar, em Ciência da Religião pela Universidade Cândido Mendes e em Preservação, Conservação e Restauro de Bens Culturais pela Universidade de Caxias do Sul.

Liliane Melo do Amaral

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: lmamaral@ucs.br

Lucas Troglio

Licenciado e mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor de História da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Tem experiência nas áreas de ensino de História, História Ambiental, documentário, História da Medicina e patrimônio cultural. Foi bolsista de iniciação científica CNPq e BIC-UCS. É diretor e roteirista do documentário Fontes da cidade: uma história das águas de Caxias do Sul.

Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz

Acadêmica do curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: lsghruiz@ucs.br

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental

Acadêmico do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: mvcruppe@ucs.br

Maria Cristina Menezes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), livre docente pela mesma universidade e pós-doutora pela Universidade de Lisboa. Exerceu cátedra na Universidade Complutense de Madri, estância no Ceince, Espanha; na Flacso, na Argentina; na Universidade de Autónoma del Estado de Morelos, no México. Docente do doutorado em Educação da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. Editora científica da RIDPHE_R, *Revista Iberoamarica do Patrimônio Histórico Educativo*. Sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Sócia da Associação Brasileira de Editores Científicos (Abec). Recebeu o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico Zeferino Vaz da Unicamp.

E mail: menezes.mariacristina@gmail.com

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br

Marina Camargo Mincato

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: marina.mincato@lasalle.org.br

Nicole Anne Modena

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: namodena@ucs.br

Nilda Stecanela

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutoramento na Universidade de Londres. Professora titular da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Fundadora e líder do grupo de pesquisa Observa do Observatório de Educação (UCS). Colaboradora do grupo de estudos e pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon). Integrante da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (Rirsa).

E-mail: nstecane@ucs.br

Oğuz Babüroğlu

PhD na área de Ciências Sociais pela Wharton School of the University of Pennsylvania. Ocupa a Cátedra Arama de Pesquisa-Ação na Sabancı University e é fundador e diretor da Arama Participatory Management Consulting, criada em 1995. Especializa-se na transformação de sistemas de grande escala em direção a modelos organizacionais de nova geração, a partir da perspectiva da pesquisa-ação.

E-mail: oguz.baburoglu@sabanciuniv.edu

Raquel Pereira Soares

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: rpsoares2@ucs.br

Sônia Regina da Luz Matos

Professora de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para crianças. Pesquisa sobre política de escritas e pedagogia – crítica, clínica e diferença – junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É pedagoga, psicopedagoga e doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Lyon 2, com pós-doutorado pela Université Nanterre (Paris X) e Université Paris 8 (Vincennes Saint-Denis). Vice-líder do grupo do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade (UCS). Bolsista do Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação PDE/CNPq.

Tailan Rodrigues França

Acadêmica do curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: trfranca@ucs.br

Taís Aparecida Maciel Pinto

Acadêmica do curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: tb.maciel@hotmail.com

Tânia Mara Theodorovicz Trecino

Acadêmica do curso de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

E-mail: tmttrecino@ucs.br

Terciane Ângela Luchese

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado em Educação – da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: taluches@ucs.br

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 8 (França). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob supervisão de Bernard Charlot. Professora

titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), Ensino de Ciências e Matemática (PPGEcima/UFS) e da Rede Nordeste de Ensino (Renoen/UFS). Fundadora do grupo de estudos e pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon), cuja coordenação é compartilhada com Yan Charlot, e integrante da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (Rirsa). Desenvolve pesquisas sobre teoria da relação com o saber, formação de professores, currículo, educação contemporânea e interfaces entre educação e psicologia.

UCS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

UCS | EDUCS EDITORA

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

EDUCS

- **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
- **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
- **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
- **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
- **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
- **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
- **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
- **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
- **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
- **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.

Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.


UCS
EDUCS
EDITORA
50
ANOS