



RELATÓRIO DAS POLÍTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PPGEDu-UCS: potencializando uma cultura de autoavaliação

Relatório das Políticas de Autoavaliação do PPGEDu-UCS e seus instrumentos de monitoramento, apresentado ao Colegiado, Assembleia do Programa e anexado ao Relatório Coleta Capes na Avaliação Quadrienal 2021-2024.

Sistematização: Coordenação da Comissão de Autoavaliação.

Caxias do Sul, 2024.

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

U58r Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Comissão de Autoavaliação.
Relatório das políticas de autoavaliação do PPGEdu-UCS [recurso eletrônico] : potencializando uma cultura de autoavaliação / [organização] Eliana Rela e Nilda Stecanela coordenadoras da Comissão de Avaliação, PPGEdu-UCS. – Caxias do Sul, RS : UCS, 2024.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web

1. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Relatórios. 2. Universidades e faculdades - Pós -Graduação. 3. Ensino superior - Relatórios. 4. Avaliação educacional. 5. Autoavaliação - Educação (Superior). I. Rela, Eliana. II. Stecanela, Nilda. III. Título.

CDU 2. ed.: 378.4(816.5)UCS(047)

ISBN: 078.65.01-37090-3

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Relatórios | 378.4(816.5)UCS(047) |
| 2. Universidades e faculdades - Pós-Graduação | 378.4(075.8) |
| 3. Ensino superior - Relatórios | 378.4(047) |
| 4. Avaliação educacional | 37-047.43 |
| 5. Autoavaliação - Educação (Superior) | 378.4-047.43 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“(..) a autoavaliação, sendo realizada pelos sujeitos que fazem a instituição ser o que é e o que almeja ser em busca da melhoria da sua qualidade pública, ao estabelecer-se como um processo de debate de ideias, autônomo e participativo, com sujeitos donos da sua titularidade, carrega consigo a vivência de uma prática democrática”. (Leite et al, 2020, 345)

Agradecimentos aos coordenadores das comissões que compõem as políticas de autoavaliação do PPGEDu-UCS, especialmente aos discentes, docentes e corpo técnico-administrativo pelo envolvimento no convite a compartilharem suas aventuras com a pesquisa e a gestão dos seus processos formativo-investigativos, as quais compõem o amálgama das análises que integram este relatório.

Apresentação

Por Andréa Morés

Coordenadora do PPGEDu-UCS

É com satisfação que escrevo estas palavras de apresentação do Relatório das Políticas de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação organizado pelas professoras Eliana Rela e Nilda Stecanela, coordenadoras da Comissão de Autoavaliação.

A compilação e análise de dados que compõem este documento resultam de intenso trabalho coletivo e participativo desenvolvido no quadriênio 2021-2024, relativamente, às políticas de autoavaliação do PPGEDu-UCS.

O processo de construção das políticas de autoavaliação por si só já foi um movimento muito significativo no cotidiano do Programa e envolveu muitos segmentos: docentes, discentes, corpo técnico administrativo, membros externos e alta gestão da Universidade de Caxias do Sul.

Mas, para além disso, o documento traz as formas de monitoramento das políticas de autoavaliação, de acompanhamento de egressos, de ações afirmativas, de internacionalização, de disseminação e popularização da ciência.

Congrega descrição dos instrumentos aplicados, produz análises, faz proposições para implementações e aprimoramento dos instrumentos e das próprias políticas. Temos clareza de que não foi possível monitorar todas as metas estabelecidas nas políticas definidas e seus indicadores, contudo, entendemos que esse movimento do PPGEDu-UCS configura um importante testemunho de inovação e produção de pertencimento.

Sumário

I	Introdução	8
II	Descrição e análise dos dados de monitoramento das políticas de autoavaliação.....	11
	a) Questionário para ingressantes.....	11
	b) Varal de cartas pedagógicas escritas pelos ingressantes	23
	c) Balanços dos percursos discentes dos Grupos de Orientação	27
	d) Questionário com egressos – Impactos da PG na trajetória: pessoal, acadêmica e profissional	29
	e) Balanços das trans-formações em pesquisa com concluintes	40
	f) Acompanhamento da Política de Internacionalização	48
	g) Tendências dos objetos de tese e dissertação no quadriênio 2021-2024	60
	h) Memorial Aventura compartilhada: narrativas docentes	67
	i) Monitoramento das Políticas de Ações Afirmativas	71
	j) Monitoramento da Política de Produção, Difusão e Popularização da Ciência	75
III	Considerações da Coordenação das Políticas de Autoavaliação	76
IV	Referências	78

Por Eliana Rela e Nilda Stecanela

Considerando as afirmativas de Leite e Verhine (2020, p. 345), coadunamos com a ideia de que definir políticas de autoavaliação, suas formas de monitoramento e o processo de autoanálise dos resultados configura um “jogo de aprendizagem democrática”, o qual, muitas vezes, “pode parecer excessivo, contudo, conforme as palavras dos autores, “a autoavaliação é um processo formativo por excelência”. É com base nessas premissas que o presente relatório foi construído a muitas mãos e com um olhar compartilhado para os seus resultados, materializados nas palavras que acompanham este documento.

Este documento apresenta algumas análises dos instrumentos construídos no Caderno de Políticas de Autoavaliação do PPGEDu-UCS e aplicados no ano de 2024. Destacamos que o perfil dessas análises transcende os indicadores clássicos de monitoramento do impacto da Pós-graduação na sociedade, à medida em que convida os protagonistas do nosso Programa a refletirem sobre os seus percursos, bem como os do próprio Programa, de modo a potencializar a dimensão do percebido². Assim, ampliam-se as possibilidades de emergirem outras dimensões de impacto que não apenas as abarcadas nos indicadores clássicos conhecidos até então no processo de avaliação da Pós-graduação. É nesse ponto que identificamos o potencial inovador que acompanhou o processo de definição das políticas de autoavaliação do PPGEDu-UCS, suas formas de monitoramento e o olhar coletivo e reflexivo para o conjunto dos seus resultados, culminando com indicativos de redirecionamentos para o Planejamento Estratégico do Programa e com a nutrição das reflexões para o descritivo do Relatório Coleta CAPES 2021-2024, mas não somente. Ademais, mas não menos importante, está o

¹ Nossos agradecimentos aos egressos e em estágio de pós-doutorado, Paulo Pasqual Antonio Pasqual Júnior e Andréa Wahlbrink Padilha da Silva, pelo apoio na organização dos resultados de alguns dos instrumentos de monitoramento das políticas de autoavaliação do PPGEDu-UCS. Agradecemos também à bolsista PROBIC-FAPERGS, Júlia Pedroni pelo apoio na construção da planilha com a compilação das teses e dissertações defendidas no quadriênio 2021-2024.

² Termo utilizado nos estudos sobre o cotidiano e em formulações anteriores: “Concebido, vivido e percebido são categorias analíticas utilizadas por inspiração nas elaborações de Lefebvre (1971), adaptadas ao contexto desta pesquisa, considerando as dimensões mental, experiencial e social do conceito de espaço na vida cotidiana. Lefebvre (1971) refere que o conceito de espaço denota e conota todos os espaços possíveis: abstrato ou real, mental ou social. Assim, o concebido é considerado um espaço abstrato, mental, legal e burocrático, pensado previamente por profissionais e tecnocratas. O espaço vivido é o da experiência prática da vida cotidiana, difícil de ser apreendido porque envolve o imaginário e o simbólico, com suas complexidades nem sempre passíveis de serem analisadas pela teoria. Por sua vez, o percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos dos sentidos, mas também através do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que as compõem. De modo simplificado, na analogia utilizada no texto, o concebido pode ser entendido com uma proximidade à história oficial; o vivido pode ser associado às práticas cotidianas das e nas instituições de socialização; e o percebido pode ser referido aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias”. (Stecanela, 2016, p. 345).

fortalecimento do senso de pertença à pós-graduação *stricto sensu*, do compromisso social e político com a área da Educação, com a qualificação da Educação Básica, visando também o bem-comum.

A contar de 2021, o PPGEdu-UCS é nota cinco pela avaliação quadrienal 2017-2020 e organiza-se em duas Linhas de Pesquisa – História e Filosofia da Educação; Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologias e Inclusão. Possui 14 professores que integram o Corpo Permanente e quatro professores no Corpo Colaborador e três professores visitantes. Oferta cursos de Mestrado desde sua aprovação e de Doutorado a contar de 2016. Ao completar 17 anos, o Programa titulou 97 Mestres e 48 Doutores. Também contou com 12 estágios de pós-doutorado. Em sua tradição, o Programa conta com um evento organizado pelos discentes com apoio de docentes que computa em 2024 a sua IX edição. Além disso, publica anualmente a Coleção *Educatio*, em sua XV edição, com reflexões sobre os resultados das teses e dissertações defendidas em cada ano.

Entendemos que todo o processo vivido nos aproxima do desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva, construída pela experiência que as pessoas têm dos fenômenos e pelos significados que atribuem a eles, conforme situa Schutz ao tratar da fenomenologia das relações sociais (SCHUTZ, 2003). Segundo esse autor, a realidade é uma construção que se faz a partir da intersubjetividade. Em complemento, podemos trazer as contribuições de Paulo Freire sobre o processo reflexivo, no pensar certo, o qual implica no pensar sobre (Freire, 1997). Esse movimento produz ecos reflexivos individuais e coletivos, os quais reverberam nas concepções sobre o impacto da pós-graduação *stricto sensu* na sociedade em suas múltiplas dimensões, bem como nas ações de enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Entendemos o impacto para além do produtivismo, implicando em analisar em profundidade e com outras lentes os processos formativos e investigativos reverberam nos contextos de atuação profissional e de formação de profissionais em diversos níveis.

Trazer a intersubjetividade para o âmbito da autoavaliação não significa descuidar das evidências mais concretas, a exemplo dos dados quantitativos. Antes disso, remete ao que Schutz postula ao dizer que a intersubjetividade é a base para a capacidade de interpretar e compartilhar o mundo, sendo ela uma condição da vida social que permite a criação de uma realidade comum entre as pessoas.

Destacamos que os movimentos realizados na esfera das políticas de autoavaliação do PPGEdu-UCS estão detalhadamente sistematizados em publicação socializada em 2024 com a comunidade acadêmica do Programa, com os demais programas do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-

Graduação em Educação (FORPRED) e alta gestão da Universidade de Caxias do Sul, bem como com a Área da Educação³ (Rela; Stecanela, 2024).

Importante situar que as políticas de autoavaliação do PPGEduc-UCS abarcam as dimensões do cotidiano do programa, organizadas em comissões de: autoavaliação; acompanhamento de egressos, internacionalização, ações afirmativas; produção, difusão e popularização da ciência. Além dessas, cinco subcomissões se ocuparam da revisitação do Projeto Pedagógico, do Planejamento Estratégico, do Regulamento, da revisão e atualização da página do Programa, da análise e validação dos instrumentos de monitoramento das políticas. Cada uma dessas comissões estruturou sua sistematização a partir de um *template*, contemplando a definição de: objetivos; metas; indicadores; instrumentos de acompanhamento.

Os movimentos protagonizados no processo de construção das políticas de autoavaliação ocuparam um tempo alargado de três anos, de outubro de 2022 a dezembro de 2024. Nesse tempo foi possível observar um processo de autorregulação, haja vista que alguns pontos fracos identificados foram amadurecidos e modificados, de modo dinâmico, antes mesmo de chegarmos ao documento final. Concomitantemente a isso, no ano de 2024, vários instrumentos foram aplicados para efetivar as formas de monitoramento, em uma perspectiva qualitativa das políticas definidas, demonstrando a maturidade nos modos de observar o cotidiano das políticas e práticas do Programa, entre os quais, para o que se propõe este relatório, podemos citar: Questionário para ingressantes; Varal de Cartas Pedagógicas escritas pelo ingressantes; Balanços dos percursos anuais dos estudantes dos Grupos de Orientação; Balanços da trans-formação em pesquisa com concluintes; Questionário com Egressos - Impacto da Pós-Graduação na trajetória: profissional, acadêmica e pessoal; Instrumento de acompanhamento da política de internacionalização do quadriênio; Planilha descritiva com as tendências dos objetos de dissertações e teses do quadriênio; Memorial Aventura compartilhada com narrativas reflexivas dos docentes sobre os seus percursos no quadriênio.

É importante esclarecer, por exemplo, que alguns instrumentos indicados no Cadernos de Políticas de Autoavaliação do PPGEduc-UCS foram aglutinados, por exemplo, no Memorial dos professores. Outros foram desdobrados, a exemplo do questionário com ingressantes que culminou em uma produção publicada em livro com cartas pedagógicas, ressignificando as primeiras impressões sobre o que implica ser pesquisador ou pesquisadora em Educação.

³ RELA, Eliana; STECANELA, Nilda. CADERNO DE POLÍTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2024, 108p. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/14007> Acesso em 10/02/2025.

Convém sublinhar que os dados quantitativos da produção científica, participação de discentes nos projetos de pesquisa, relação com a graduação e com a Educação Básica, entre outros, integram o relatório Coleta Capes por meio da articulação entre os registros disponíveis na Plataforma Lattes e os dados inseridos na Plataforma Sucupira. Mas, também, integram de modo direto ou indireto os memoriais de cada professor de modo a se retroalimentarem entre si.

Dados quantitativos e qualitativos, portanto, se entrecruzam e contribuem para compor um retrato histórico do cotidiano do Programa, especialmente, no período de 2021-2024, resultante de investimentos anteriores e anunciadores de tempos vindouros.

Ante o exposto até aqui, apresentamos a seguir a análise dos dados presentes nos instrumentos anteriormente citados, acompanhada: (a) da descrição dos resultados de cada instrumento; (b) da reflexão dos resultados relacionados ao cotidiano do Programa e aos três quesitos da Ficha de Avaliação Quadrienal; (c) das proposições, ou seja, os encaminhamentos para o Planejamento Estratégico do PPGEduc-UCS para o próximo quadriênio; e, por fim, (d) as considerações finais da Comissão de Autoavaliação sobre o movimento realizado, tanto na construção das políticas de autoavaliação e seus desdobramentos, como nas formas de seu monitoramento.

II – Descrição e Análise dos dados de Monitoramento das políticas

a) Sobre o questionário

- *Descrição:*

O instrumento Questionário é decorrência de uma prática de pesquisa realizada no Seminário de Metodologia de Pesquisa em Educação, no primeiro semestre de 2024. Foi construído coletivamente pelos alunos do seminário como um exercício para elaboração desse gênero de instrumento de pesquisa, como inspiração para adaptações e uso futuro nos estudos dos mestrandos e doutorandos integrantes da turma.

O instrumento contou com 24 perguntas do tipo abertas, múltipla escolha e filtro. Dentre 24 ingressantes no ano de 2024 aptos a responder e matriculados na Disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação, sendo seis doutorandos e 18 mestrandos, houve uma adesão de 100% dos discentes na interação com o questionário. Alguns doutorandos ingressantes no ano de 2024 requisitaram o aproveitamento da referida disciplina, pois já haviam cursado no período do mestrado e não participaram do instrumento.

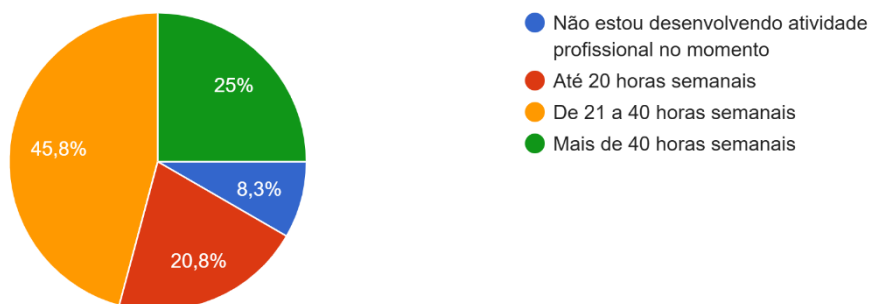
Após análise e ajustes, o questionário foi encaminhado pelo Google formulários.

O perfil da turma de respondentes situa-se majoritariamente entre os 30 e os 49 anos, totalizando 77,7% dos participantes. A grande maioria, 89,9% se identificam com o gênero feminino e apenas 11,1% com o masculino. Quanto à renda familiar, 56.6% indicam ter renda

superior a quatro salários-mínimos e 38,9% estão situados entre os três e os quatro salários-mínimos. Apenas um discente referiu receber entre um e dois salários-mínimos. Esse dado pode ser associado à carga horária de trabalho semanal, haja vista que a quase totalidade trabalha entre 20 e mais de 40 horas semanais, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Qual sua carga horária semanal de trabalho?

24 respostas

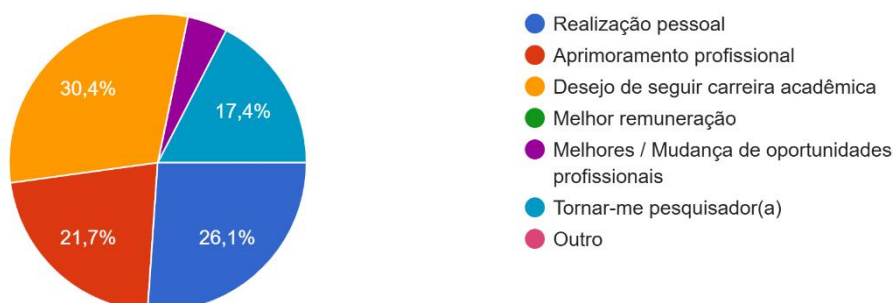


Quanto aos apoios financeiros para cursar o mestrado ou o doutorado: quatro informaram ter bolsa integral CAPES-PROSUC, oito possuíam taxas CAPES-PROSUC, dois possuíam apoio gratuidade da UCS como funcionários, dois informaram ter apoio de outra natureza e oito responderam que não possuem nenhum apoio:

Quanto às motivações para a busca da pós-graduação stricto sensu, o perfil da turma combina o desejo de seguir carreira acadêmica, a realização pessoal, o aprimoramento profissional, seguido da intenção de se tornar pesquisador(a), com apenas uma ocorrência para busca de melhores oportunidades.

O que motivou seu ingresso no Mestrado/doutorado?

23 respostas

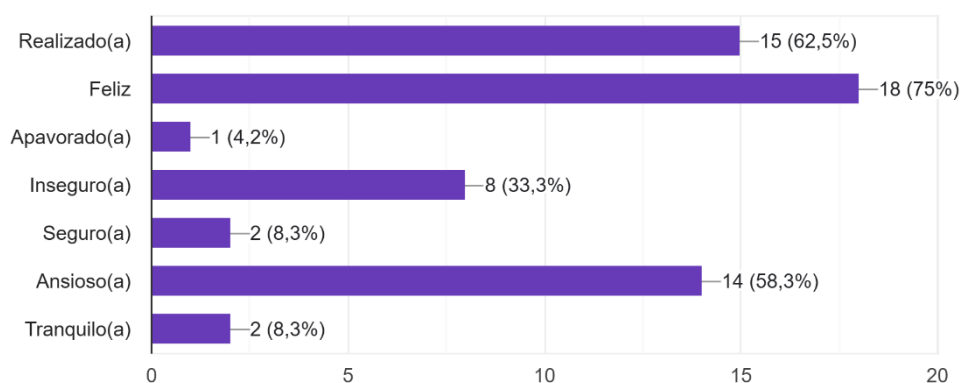


Os sentimentos que perpassam a aprovação no mestrado ou doutorado combinam senso de realização, felicidade, tranquilidade e segurança com manifestações de ansiedade, insegurança e apavoramento. Esses elementos disparam alertas para a importância do

acolhimento e dos esclarecimentos do que significa cursar a pós-graduação *stricto sensu*, de modo espacial, no caso deste formulário, pois as perguntas foram construídas pelos próprios respondentes, sinalizando as concepções que perpassam as primeiras semanas no Programa.

Como você se sente por ter sido aprovado(a) no processo seletivo para o mestrado/doutorado?
Marque quantas alternativas forem necessárias.

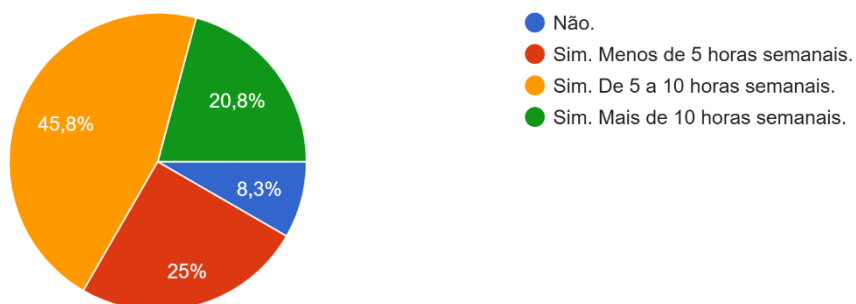
24 respostas



No que se refere às rotinas de estudos, o gráfico a seguir ilustra que apesar de a maioria trabalhar muitas horas por semana, há um esforço de dedicação aos estudos para além do horário das aulas:

Você tem seguido alguma rotina de estudos (além do horário das aulas)?

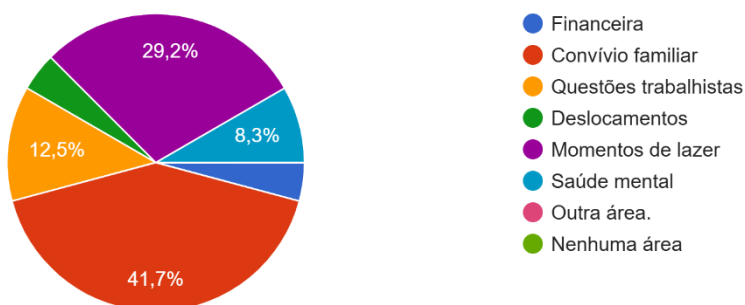
24 respostas



A familiarização com as culturas da pós-graduação *stricto sensu* impactam na vida pessoal, especialmente no convívio familiar e nos momentos de lazer, conforme evidencia o gráfico a seguir:

Na sua reorganização de rotinas pessoais para contemplar as demandas acadêmicas, quais áreas da sua vida foram mais impactadas?

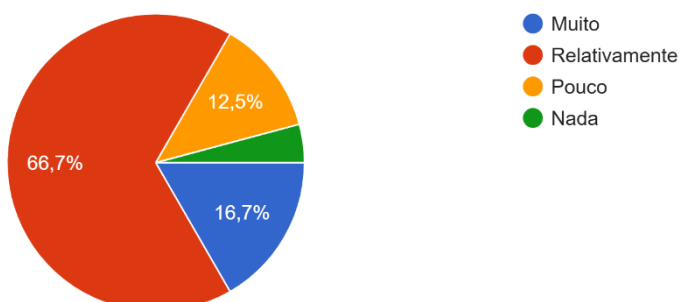
24 respostas



Dezoito respondentes consideram que as suas histórias de vida e percursos profissionais são relativamente valorizadas no curso, uma informa que nada é valorizada, 3 dizem que é pouco valorizada e quatro entendem que essas dimensões são muito valorizadas.

Você sente/percebe que a sua história de vida e profissional é valorizada no Mestrado/Doutorado?

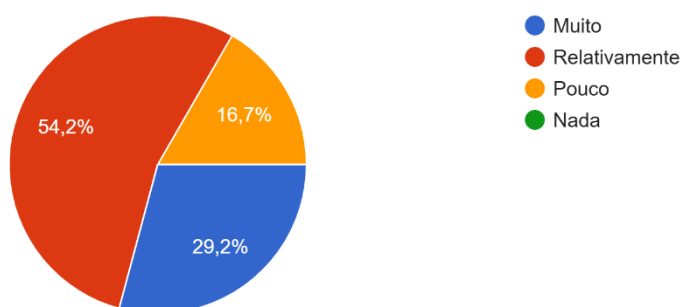
24 respostas



Combinados com as respostas da pergunta seguinte, os indicativos acima reforçam a importância do acolhimento e construção do senso de pertença logo nas primeiras semanas do curso.

A estrutura do Mestrado/Doutorado permite que os saberes prévios dos estudantes sejam destacados?

24 respostas



- Reflexão:

A análise de algumas perguntas construídas pela turma indica uma identidade de pesquisadores e pesquisadoras em educação em processo de construção e negociação, bem como de estranhamento e conflitos com o que significa estar e pertencer à pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, as respostas a algumas perguntas fornecem indícios de um distanciamento entre as identidades profissionais oriundas de diferentes áreas e as identidades de pesquisadores e pesquisadoras a serem constituídas na Área da Educação, caracterizando culturas de reclamação ou de queixume.

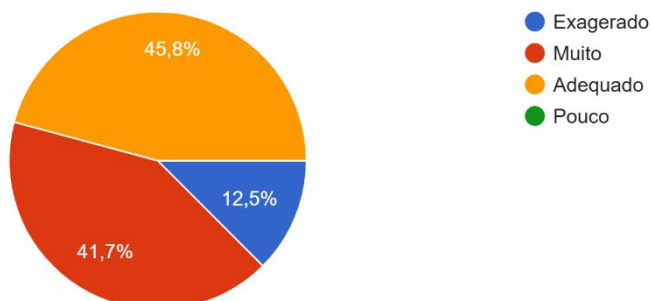
Perguntas e respostas do instrumento demonstram também, um desconhecimento do processo de gestão da dimensão formativa do pesquisador e da pesquisadora em termos de: delimitação temporal; produção científica; aprofundamento teórico nos diferentes seminários da organização curricular obrigatória e optativa do curso; participação em eventos; qualificação e defesa do projeto de pesquisa; envolvimento com o grupo de orientação e de pesquisa; engajamento nas atividades extracurriculares organizadas no Programa; realização de estágio docente; percepção do impacto da formação *stricto sensu* e da pesquisa em educação na sociedade; dificuldades de assunção de uma atitude de autoavaliação individual e coletiva na pertença a um Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, para além da conquista do título de mestres ou doutores; constituição de autoria e autonomia no processo de desenvolvimento da pesquisa, entre outros.

A título de ilustração, as duas perguntas a seguir, discutidas na prática de pesquisa que originou o instrumento e mantida pelo grupo para integrar o questionário, revela uma identidade de pós-graduandos em construção, bem como o modo como a organização

curricular e as metodologias dos cursos são refletidas nas óticas de cada um, numa espécie de “queixume” quanto à necessidade de ler e de escrever:

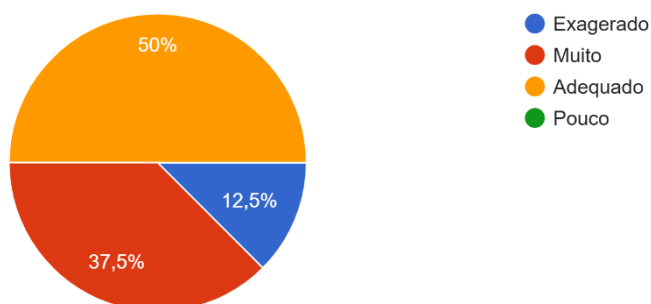
Como você percebe a quantidade de leituras solicitadas para as aulas?

24 respostas



Como você percebe a quantidade de trabalhos avaliativos solicitados nos Seminários?

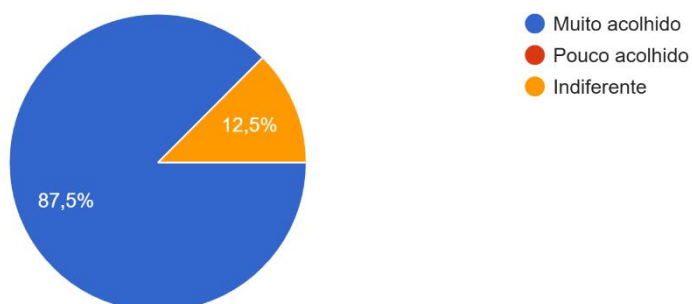
24 respostas



Ao mesmo tempo, especialmente nos Grupos de Orientação, os ingressantes se sentem muito acolhidos, tanto pelos colegas, quanto pelos professores. Contudo, há cinco estudantes com sentimento de deslocamento no grupo.

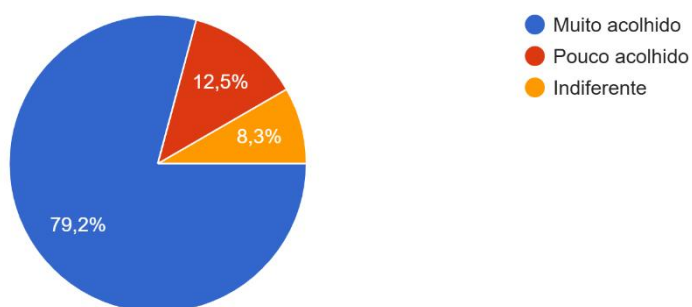
Acolhimento dos professores

24 respostas



Acolhimento dos colegas

24 respostas



O papel formativo e informativo da secretaria também foi pontuado, com uma maioria satisfeita com o atendimento ($58,3\% + 12,5\% = 70,8\%$) e alguns insatisfeitos (29,2%). Apenas 3 mestrandas informaram ter dificuldades de navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem das disciplinas, sendo a maioria (21) que demonstra facilidade nas interações com os planejamentos, atividades e materiais disponibilizados nas aulas.

Algumas narrativas acompanharam as interações com o instrumento, indicando um grupo vivenciando diferentes processos de identificação com a pós-graduação stricto sensu, alguns se familiarizando, outros ainda vivendo o estranhamento com a área, demandando um olhar do corpo docente e técnico administrativo mais atento a essas diferenças:

“Todo processo de estudo e de pesquisa é permeado por muitas emoções; ninguém passa ileso a esta travessia. Gosto da palavra “atenção”. É necessário mantermos um cuidado aos vários processos simultâneos. Eu confio na escolha que fiz; confio na pessoa-orientadora e coorientador que me acompanham; confio na instituição que estou, então, confiar na relação e no meu comprometimento com eles é que me confere um grau de tranquilidade”.

“Muitos dos materiais trabalhados dizem respeito a conteúdos já vistos por cursos de licenciaturas, por vezes, sinto-me perdida em aulas com colegas docentes/professores pois desconheço grande parte dos autores, enquanto os demais falam deles com muita propriedade. O mesmo ocorre com alguns conceitos pedagógicos, mas acredito que seja justamente por eu não ser/atuar na área da educação diretamente”.

“Não é exatamente uma preocupação e sim uma ansiedade de conseguir realizar as leituras e produções com o tempo que disponho. O cansaço está interferindo na minha produtividade”.

“(...) muitas vezes a pressão nos faz sentir como se não fossemos conseguir dar conta e isso nos faz questionar o quanto vale a pena, principalmente em relação aos retornos (inclusive financeiros) após a conclusão e se de fato o que estamos fazendo irá contribuir (mesmo que saibamos disso) para a sociedade”.

“Existe a preocupação em relação a construção da identidade de pesquisador em paralelo com a questão do tempo para conclusão do mestrado. A sensação de que não há tempo de assimilação dessa realidade e as coisas vão acontecendo sem a “digestão” necessária”.

“Sim, tenho algumas preocupações sobre minha trajetória no mestrado até o momento. A principal delas é a constante dúvida sobre minha capacidade de atender às demandas do curso.

“A carga de trabalho, combinada com a pressão por resultados e publicações, me deixa ansiosa sobre minha capacidade de equilibrar tudo isso sem comprometer minha saúde mental, bem-estar e convívio familiar. Além disso, me preocupo em conseguir desenvolver um projeto de pesquisa relevante e inovador, que contribua de forma significativa para minha área de estudo e atuação”.

“Falta disponibilidade de tempo para aprofundar/ dar conta das escritas e leituras solicitadas nas seis disciplinas”.

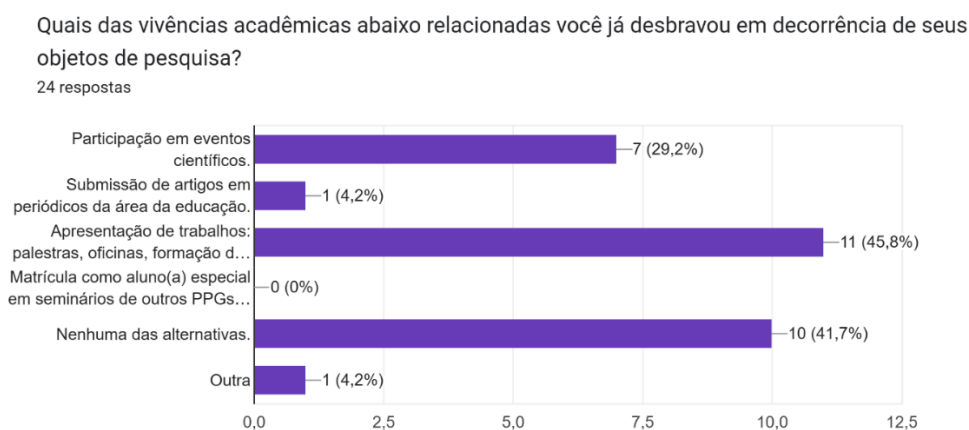
A questão do tempo para cumprir com os créditos das disciplinas e aqueles associados às publicações, a qualificação do projeto, a realização da pesquisa estando professores da Educação Básica ou em outros setores da vida ativa, é uma preocupação que gera ansiedade em toda a turma de ingressantes. Entre as estratégias construídas para reorganizar as rotinas, os participantes narram que:

“Procuro ler bastante para ir tendo mais clareza da área para a qual pretendo direcionar meus estudos, além de conversar com os colegas para compartilhar as angústias que surgem no início dessa caminhada”.

“Tento acompanhar as discussões baseadas nos conceitos trabalhados nas próprias aulas e também a partir das vivências em espaços educacionais não formais. Faço um processo interno/particular tentando não me invalidar diante das questões que desconheço, colocando-me aberta ao novo aprendizado”.

“Para amenizar minhas angústias, tenho adotado algumas estratégias; inicialmente, estou tentando trabalhar em uma gestão de tempo mais eficaz, organizando minhas tarefas diárias e estabelecendo prioridades. Também estou buscando um equilíbrio entre trabalho, estudo e descanso, reservando momentos para atividades para relaxar e afastar o estresse acadêmico. Além disso, tenho procurado apoio emocional conversando com colegas e professores sobre minhas preocupações e desafios. Por fim, estou focando em celebrar pequenas conquistas ao longo do caminho, para manter a motivação e perspectiva positiva”.

No que se refere às vivências acadêmicas, houve sete ocorrências para participação em eventos científicos, 11 para apresentação de trabalhos, uma para submissão de artigo, porém, 10 ocorrências de nenhuma participação e uma para outra alternativa. Isso remete à necessidade de esclarecimentos básicos e de muita divulgação de eventos e oportunidades, iniciando-se pelo Grupo de Orientação, potencializando pela secretaria e coordenação, além da representação discente.



A relação com os orientadores indica uma periodicidade semanal e quinzenal na maioria, com apenas uma ocorrência para mensal ou de modo espontâneo quando há necessidade. Em relação a isso, os respondentes também compreendem que a produção intelectual em parceria com os orientadores é importante e que estão iniciando a familiarização com o assunto. Por sua vez, as relações interpessoais com os orientadores são destacadamente positivas:

“Certamente. Minha ação no mundo não é isolada, é sempre eu e o outro; assim como no mestrado minha orientadora foi inspiração para muitos movimentos e para a produção que fiz, já sinto essa força e sinergia com minha orientadora de doutorado acredito que sim, pois sempre estamos construindo o conhecimento e revendo o projeto, conversando e eu recebo muitas orientações assim como materiais extras para auxílio”.

“As relações com o orientador são fundamentais, me motivam a seguir pesquisando, buscando alternativas, refletindo sobre a educação. Os encontros com a minha orientadora são sempre carregados de inspiração, conhecimento e alegria”.

“Penso que as relações interpessoais com a orientadora contribuem por termos uma referência de pesquisadora no nosso convívio. No fim essa relação acaba não sendo somente profissional e passa a ser uma relação de fortalecimento humano”.

“Apesar de ter conhecido meu orientador recentemente, reconheço a importância das relações interpessoais nesse contexto para a construção da minha identidade como pesquisadora em educação. Mesmo que nosso contato seja mais recente, a orientação e o suporte fornecidos por ele são e serão essenciais para meu desenvolvimento acadêmico e profissional. As interações que temos, embora menos frequentes, por estarmos ainda no início, contribuíram para refinar minhas ideias, aprofundar meu entendimento sobre o tema de minha pesquisa e para adquirir habilidades críticas. Seus feedbacks e orientações embora poucos ainda, são valiosos para o aprimoramento do meu trabalho e acredito que serão ainda muito importantes para a definição da minha identidade dentro da área de educação”.

“(...) minha relação com a orientadora faz com que me sinta incluída no meio acadêmico, orientada, incentivada e apoiada a pesquisar escrever com autonomia, respeitada e valorizada enquanto mulher, profissional professora e estudante aprendiz, capaz de realizar a pesquisa”.

“A minha relação com o orientador é que ainda me faz acreditar na possibilidade de seguir focada e alinhada ao meu propósito de pesquisa. Sem dúvida essa relação é o grande diferencial até agora e fonte de motivação”.

Além dos desafios relativos à dimensão tempo pessoal, profissional e acadêmico, os respondentes produziram reflexões sobre os desafios da escrita acadêmica, sendo que alguns poucos referem ter facilidades em escrever e a maioria revela o contrário:

“(Tenho) Dificuldade em relacionar autores/trabalhos com conceito e minha percepção”.

“(Tenho) Muita dificuldade em organizar todo o estudo e leituras realizadas até o momento”.

“A única dificuldade que tive neste ponto foi a falta de um modelo a seguir. Desconhecia totalmente como escrever um projeto de pesquisa e não tive nenhuma orientação com relação às informações que ele deveria contemplar”.

“Não estou conseguindo avançar na escrita das considerações finais, talvez por não ter claro na minha mente o porquê de estar fazendo uma pesquisa de mestrado em educação”.

“A escrita do projeto de pesquisa está ocorrendo de forma fluída, contudo é algo que requer tempo, a fim de realizar as inúmeras leituras necessárias. Esse é um fator que me gera ansiedade, visto o tempo escasso em função do trabalho. Procuro administrar muito bem o tempo que disponho para poder desenvolver a escrita do projeto”.

“Ainda estou no processo inicial da escrita do projeto, mas a maior facilidade, sem dúvidas, é o apoio da orientadora, suas dicas, conselhos, sugestões de referenciais. Quanto às dificuldades a maior delas está na ansiedade e no receio de concluir o projeto e colocá-lo em prática de forma efetiva”.

“Existe uma dificuldade de organizar na escrita as ideias que geraram a elaboração do tema de pesquisa. Mas com as leituras diretas e indiretas sobre o tema o processo vai se construindo”.

“Estou enfrentando algumas dificuldades na escrita do projeto de pesquisa, principalmente porque o problema de pesquisa ainda está em desenvolvimento. Isso torna desafiador definir claramente os objetivos e estruturar o projeto conforme as normas acadêmicas. No entanto, estou buscando organizar minhas ideias e aprofundar meu entendimento sobre o tema, e estou buscando dialogar com o professor orientador para me auxiliar neste processo”.

“No momento não sinto muitas dificuldades na escrita do projeto, mas o que sinto é a falta de referencial teórico no sentido de ter uma maior apropriação do texto teórico e isto

demanda um tempo de leitura e assimilação do texto lido, por isso, percebo que está é minha maior dificuldade”.

Por fim, uma pergunta na seção “Para espichar a conversa”, os respondentes expressaram como se sentiram ao interagir com as questões dos instrumentos que eles próprios construíram como uma prática de pesquisa. Entre as narrativas, destacamos algumas:

“Muito tranquila uma vez que as perguntas, de modo geral, me são conhecidas pelo processo vivido na disciplina. Procurei escrever/responder de forma fluída, sem a preocupação de revisar ou provar uma qualidade de escrita com perfil acadêmico; acho que se fizesse isso, seria desonesto com meu perfil mais espontâneo e transparente”.

“Senti como se fosse um espaço seguro para expressar os sentimentos que passam por mim durante esse processo de inserção no curso”.

“Foi um processo de autorregulação também, pude analisar minha relação com as dificuldades e tentar achar soluções”.

“De certa forma, é um espaço para desabafo das questões que tem gerado ansiedade relativas ao Mestrado”.

“Encorajada a refletir sobre o percurso acadêmico vivenciado até o momento, e motivada a continuar trilhando esse caminho que é repleto de emoções, desafios e conquistas”.

“As questões (que construímos) foram importantes para perceber que esses processos gerados no mestrado/doutorado são compartilhados por todos(as) e acabam sendo um alento na caminhada”.

“Foi uma oportunidade para refletir sobre minhas próprias experiências e desafios como estudante de mestrado, além de me ajudar a articular meus pensamentos de forma mais clara e concisa. Essas perguntas também me levaram a considerar aspectos da minha jornada acadêmica que talvez não tivesse explorado antes sobre minhas expectativas, dificuldades e estratégias de enfrentamento”.

“Achei um exercício válido, pois foi construído pelos estudantes e gerou em mim um sentimento de pertencimento”.

“Uma ótima autorreflexão”. (Me senti) Tranquila...”, (Me senti) Acolhida”.

- Proposições:

Os resultados da aplicação do instrumento ecoaram um investimento na dimensão formativa dos participantes do seminário onde ele foi construído, aplicado e compartilhado. Também, forneceram elementos para a gestão, com o encaminhamento feito à coordenação do Programa, com autorização dos estudantes, culminando não somente com o monitoramento da política de acolhimento dos ingressantes, como também na intervenção para suprir as lacunas evidenciadas nas perguntas e nas respostas dos participantes, de modo processual e não de finalização. Essa intervenção pode ser situada em duas dimensões: uma no plano da gestão do Programa; e outra no plano da docência no seminário.

A primeira intervenção ocorreu pela coordenação do curso e representantes discentes, em reunião realizada para esclarecimentos de dúvidas e socialização de informações quanto a natureza da pós-graduação *stricto sensu*. Isso foi realizado, embora já seja da tradição do programa promover um Seminário de Integração com as novas turmas, em interação com os veteranos e os professores das duas linhas de pesquisa. Contudo, o instrumento evidencia que o Seminário de Integração precisa ser revisitado em seu formato e levantamento de expectativas e de entendimentos do que significa a pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

A segunda intervenção ocorreu com a proposição de uma segunda prática de pesquisa, desta vez, envolvendo a produção de narrativas reflexivas em Cartas Pedagógicas, um instrumento de pesquisa estudado no cronograma do seminário. A potência das cartas escritas revela uma compreensão um pouco mais aprofundada do que é estar e pertencer a um programa de pós-graduação em Educação. Cada participante da turma foi convidado a refletir sobre o seu percurso ao final do primeiro semestre no Programa, segundo uma carta-convite para a qual houve plena adesão e entrega ao movimento reflexivo-formativo. O conjunto das cartas foi lido, comentado e aglutinado em uma publicação na forma de livro intitulada de Varal de Cartas Pedagógicas: constituir-se pesquisador e pesquisadora em Educação.

Ambas as intervenções indicam a importância das devolutivas em tempo real às necessidades e demandas que emergem no processo formativo em uma perspectiva de autorregulação. No item a seguir trazemos a descrição, reflexão e proposições a partir do instrumento Cartas Pedagógicas.

b) Varal de Cartas de Cartas Pedagógicas escritas pelo ingressantes

- Descrição:

O contexto da construção do livro com as Cartas Pedagógicas, na forma de um varal, resulta de convite para a escrita que emergiu da turma do Seminário de Metodologia da Pesquisa em Educação, desenvolvida no primeiro semestre de 2024, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul, como atividade que

integra a missiva das práticas de pesquisa inseridas no âmbito dos seminários, computando oito volumes publicados pela Editora Diálogo Freiriano, até o final de 2024. O título do livro tem inspiração no Varal de Cartas Pedagógicas, organizado pela professora Ana Lúcia de Freitas, há vários anos, no mês de setembro, em Paris, no Jardim Marielle Franco.

As vinte e oito Cartas Pedagógicas são produções dos pós-graduandos, da professora responsável e de uma convidada, nas quais cada autor registra as percepções e sentimentos a respeito do movimento inicial na sua constituição como pesquisadora(o) em educação, buscando em sua ‘caixa de costura’ (metáfora escolhida para a escrita associada ao ‘artesanato intelectual’) os retalhos, as tesouras, as linhas e as agulhas para a tessitura das suas narrativas. E, no âmbito deste caminho está a escolha do método como um elemento articulador das suas ‘identidades em negociação’.

- **Reflexão:** Além das percepções e sentimentos, os autores evocam em suas cartas os diálogos, as indagações, os dilemas, as buscas (e os encontros com elas) que circularam nos quatro meses em que tiveram imersos nas práticas reflexivas do Seminário, estabelecendo uma conversa com os autores lidos e com aqueles que os convidaram para a leitura, mas que ainda não reservaram um tempo para se deliciar com suas abordagens.

As cartas abarcam inspirações de palavras autorais que transpiram os ecos das relações com os objetos de pesquisa e com o compromisso social/pedagógico/científico/ético assumido com a área da Educação e com o bem-comum, mostrando as travessias desde as primeiras impressões, manifestas no questionário descrito anteriormente e as reflexões decorrentes do pensar certo Freireano, registrado nas narrativas produzidas. Isso demonstra o poder da palavra que emerge das intersubjetividades.

Para além das cartas individuais, a turma foi convidada à escrita de uma carta coletiva, a várias mãos, a qual também integra a publicação.

Uma análise interessante integra a última Carta intitulada “Tecendo histórias, tecendo vidas e pesquisando com Cartas Pedagógicas”, a título de posfácio, caracterizada como uma Metacarta Pedagógica escrita pela professora Ana Lúcia (Analu), a qual reflete, analisa e sistematiza de uma forma muito amorosa todas as cartas que compõe o livro. O resultado do exercício de escrita publicitado evidencia um rico repertório de experiências, reflexões, sentimentos e percepções que dialogam sobre o processo de tornar-se pesquisador e pesquisadora em educação. Como forma de ilustrar a potência do instrumento como processo de autoavaliação, transcrevemos a seguir alguns trechos do resultado.

Conforme afirmativa da prefaciadora da obra, “o conteúdo de cada uma das Cartas Pedagógicas produzidas tem peculiar relevância, assim como conjuntamente são reveladoras

dos significados produzidos no percurso compartilhado neste componente curricular, especificamente organizado com foco na formação para a pesquisa. Para destacar o potencial teórico-metodológico do material produzido e sugerir o aprofundamento de estudos nesta direção, compartilho apenas um dos diversos depoimentos que elucidam a metáfora da tessitura, para além do imaginado” (Freitas, 2024, p.123).

Uma metacarta pedagógica foi escrita pela prefaciadora, acompanhada de alguns quadros que demonstram o movimento de encharcamento no processo de constituir-se pesquisador e pesquisadora em educação, bem como a evolução ocorrida no processo de pertencimento à pós-graduação stricto sensu, os quais reproduzimos abaixo:

Típos	Destinatários/as	Cartas Pedagógicas	Subtotal	Total
Professora	Professora Nilda	CP04; CP07; CP14; CP21	04	14
	Professora Nilda e colegas	CP02; CP05; CP11; CP15; CP18; CP19; CP22	07	
	Professora Nilda, colegas e outros/as	CP17; CP20; CP06	03	
Colegas	Colegas	CP13	01	03
	colegas pesquisadores e pesquisadoras	CP01	01	
	colegas e pesquisantes	CP03	01	
Leitores/as	a cada pessoa leitora desta carta	CP12	01	03
	leitor de identidade desconhecida	CP08	01	
	leitora, leitor	CP24	01	
Outros	pesquisadores e pesquisadoras da educação	CP09	01	04
	PAIteado	CP10	01	
	Artaud	CP16	01	
	Destinatário/a não especificado	CP23	01	
04 tipos	12 Destinatários/as e 01 não especificado	24 Cartas Pedagógicas		

Fonte: Freitas (2024, p. 127).

Observando os destinatários das cartas, é possível perceber uma convergência que refere o público de interesse diretamente relacionado ao tema, com interlocuções que elucidam o exercício dialógico provocado consigo, com o outro e com o mundo, no âmbito do ensino e da pesquisa, extrapolando os limites da atividade.

No quadro a seguir, Freitas (2024, p. 128) analisa os títulos atribuídos às produções e a qualidade autoral dos resultados, os quais também podem se relacionar ao processo identitário e de identificação que estava em curso.

Tipos	Títulos	Cartas Pedagógicas	Subtotal	Total
Metáfora da caixa de costura	Carta: A caixa artesanal	CP01	01	08
	Pesquisa em Educação: uma trama de nós e afetos	CP02	01	
	Tecendo Saberes: reflexões iniciais no processo de formação para a Pesquisa	CP05	01	
	Clarear: Linhas de encontros de um ser pesquisador	CP06	01	
	De ponto em ponto, costuro minha história	CP12	01	
	O Seminário de Metodologia da Pesquisa em Educação: tricotando reflexões e possibilidades	CP15	01	
	Carta a um coletivo de investigadores em Educação: palavras são como fios	CP19	01	
	Tessituras do Conhecimento: andarilhagens, corte e costura dos Saberes da Pesquisa	CP22	01	
Outras inspirações sobre o processo da pesquisa	Explorando Caminhos na Pesquisa em Educação: Reflexões e Agradecimentos	CP04	01	09
	O sentido de ser o ser (con)sentido	CP07	01	
	A MUDANÇA como elemento-chave ao pertencimento acadêmico	CP08	01	
	Movimentos da pesquisa em educação	CP09	01	
	Microrrevoluções - a força de constituir-se pesquisadora no/do cotidiano	CP10	01	
	Primeiros passos do percurso de uma pesquisadora	CP11	01	
	Um novo olhar para a pesquisa em Educação	CP18	01	
	A aventura de constituir-se pesquisadora	CP20	01	
	As andarilhagens no constituir-se pesquisador em Educação	CP21	01	
Carta Pedagógica	Carta Pedagógica	CP14; CP23	02	03
	CARTA PEDAGÓGICA: A poética na educação pelo corpo- Constituição de um cartógrafo	CP16	01	
Outras metáforas	O voo errático da borboleta	CP24	01	01
Sem título		CP03; CP13; CP17	03	03
04 tipos	20 títulos diferentes; 1 repetido e 03 sem título		24 Cartas Pedagógicas	

Fonte: Freitas (2024, p. 128).

Além desses elementos, as narrativas das cartas escritas, convertem-se em fontes para outras dimensões de análise que remetem sempre ao cotidiano da pós-graduação em educação e à gestão da sua dimensão formativa.

- **Proposições:**

As potencialidades identificadas nos instrumentos questionário e Varal de Cartas Pedagógicas, voltados ao processo de constituir-se pesquisador(a) em educação apontam para a necessidade de:

- revisitação do propósito e formato do Seminário de Integração das novas turmas no início de cada Ano Acadêmico, de modo a tornar o objetivo do acolhimento efetivo em relação a identidade do pesquisador em Educação, demandas do perfil do pesquisador em Educação, compromissos dos selecionados com o seu percurso formativo e investigativo, com o Programa e com a Área da Educação.
- criação de um Seminário de Acompanhamento Coletivo dos ingressantes, para além dos grupos de orientação, de pesquisa ou de linhas de pesquisa.

- institucionalização do Seminário Especial: A constituição social do pesquisador, no formato de imersão intensiva, a fim de tratar das demandas emergentes dos ingressantes e de situar o compromisso na constituição da identidade do pesquisador em Educação.
- constituição de uma política de acolhimento aos ingressantes de cada nova turma e dos discentes em curso, incluindo-a no Caderno de Políticas de autoavaliação.

c) Balanços dos percursos anuais dos discentes dos Grupos de Orientação

- Descrição:

Cada orientador encaminhou aos seus orientandos ativos no ano de 2024 o instrumento intitulado “BALANÇO DOS PERCURSOS ANUAIS DOS ESTUDANTES DO PPGEDU-UCS (GRUPO DE ORIENTAÇÃO)”, que integra os apêndices do Caderno de Políticas de Autoavaliação do PPGedu-UCS (Rela e Stecanela, 2024), com a seguinte chamada:

“Há o tempo de preparar a terra, o tempo de plantar, o de cuidar da plantação, o de colher. Depois vem o tempo de encaminhar! Encaminhar porque colhidos os cachos de uva, eles estragam se ficarem armazenados. As uvas precisam seguir seu caminho de uvas! Há aquelas cujos cachos são saboreados na parreira à sombra; aquelas que viram uvada nos tachos caseiros, aquelas que vão para cantina e se transformam em... Cada um de nós vem cuidando da terra, vem plantando sementes, vem cuidando da plantação. Agora é o tempo de contar, de dizer o que foi feito para que o selo do nosso produto – a qualidade do PPGedu- alcance outros olhares e nosso fazer seja reconhecido. É nossa hora de contar. Em que aspectos você, seus pupilos, seu grupo de pesquisa foi destaque em 2024? Compartilhe as evidências do sucesso da sua plantação”.

Os pós-graduandos que se mobilizaram a atender à chamada organizaram suas escritas de diferentes formas, destacando aspectos relevantes de seus percursos na pós-graduação *stricto sensu*, finalizando suas escritas com uma reflexão iniciada com a seguinte afirmativa para que seguissem a escrita: “Olhando o caminho feito no ano de 2024, eu...”.

Para ilustrar a riqueza das reflexões, compartilhamos os escritos de um mestrando ingressante em 2024 e uma doutoranda ingressante em 2022:

Doutoranda: “Olhando para o caminho feito, eu me entendo, de fato, como uma pesquisadora em construção. O doutorado em educação, por meio da imersão que fiz nas 16 disciplinas e seminários cursados; nos eventos e obras que ajudei a organizar; nas escritas que realizei; nas pesquisas, escrita e apresentação para qualificação do meu projeto de tese; na interação com o Grupo de Pesquisa Observa; nas discussões com a minha orientadora me proporcionou um crescimento pessoal e acadêmico mais fácil de sentir do que mensurar. Quando optei pelo doutorado em educação, para me

aventurar na pesquisa do tema gênero e sexualidade, foi por acreditar que a área de Educação me proporcionaria mais elementos para obter as respostas às dúvidas que me desconfortavam, e assim está sendo. Não posso dizer que o desconforto diminuiu, tampouco que tenha obtido as respostas, não do jeito que eu imaginava, mas com certeza mudei as perguntas, mudei o olhar, porque o lugar de onde olho é hoje distinto. No momento, estou concluindo o trabalho de campo, que tem me possibilitado novas leituras e tem me desafiado como pessoa e como professora que busca construir sua identidade de pesquisadora. Ademais, um desafio que busco superar é o meu tempo para leituras, estudos e produção de textos, vez que a agilidade já não é a mesma de décadas passadas quando a juventude me favorecia, embora o nível de auto-exigência não tenha sofrido o mesmo desgaste. Aprendizados diários de um caminho que me orgulho de estar trilhando”.

Mestrando: “Olhando para o caminho feito, eu percebo o quanto foi ampliada a compreensão sobre o pensar e fazer educação. A pesquisa articulada junto à orientadora e ao grupo de pesquisa proporcionou identificar e trilhar caminhos antes desconhecidos ou não evidenciados no cotidiano enquanto educador social. Os desdobramentos da pesquisa possibilitaram organizar os questionamentos e a desorganizar as verdades. Para além do objeto de estudo, a pesquisa também se voltou para a subjetividade e para a formação humana, se fazendo presente no trilhar da vida em suas múltiplas dimensões”.

- Reflexão:

Os instrumentos não configuram mero pragmatismo para “coleta” de dados, antes pelo contrário, constituem-se em possibilidades de trazer à superfície os retratos de percursos formativos, mas, além deles, escavam os recônditos identitários que mostram impactos não capturados pelo olhar objetificado, como evidenciam as narrativas recortadas acima. Trazem a dimensão humana que escapa ao uso utilitário dos instrumentos e que é inerente ao processo formativo, nem sempre reconhecida como parte do percurso.

Esse movimento assume a concretude do significado da autoavaliação presente nas políticas definidas pelo Programa, a qual fomenta a percepção sobre a necessidade de constituição da autoria e assunção da autonomia no processo formativo e investigativo que acompanha a pós-graduação *stricto sensu*, de modo entrelaçado com o compromisso social e político com a Área da Educação. Gradativamente, o olhar coletivo para o cotidiano do Programa se nutre do olhar individual que cada integrante da comunidade acadêmica emitiu para si. Assim, um círculo virtuoso se instaura, dinamizando e justificando o processo desencadeado pelo rigor metodológico da avaliação o qual tem indícios e evidências como demonstram as narrativas acima.

- Proposições:

- converter as práticas testemunhadas com as narrativas produzidas em escala ainda pequena no ano de 2024, em **culturas de autoavaliação** no âmbito do Programa que sejam transversais às suas ações e em escalas com maiores adesões.

- promover reflexão coletiva sobre as práticas avaliativas dos seminários de modo a significar as produções discentes em fontes geradoras de subjetivações que culminem com indicadores de formação humana.

- revisitar o projeto pedagógico do Programa a fim de incluir um compromisso coletivo com os produtos avaliativos de cada seminário para compor um acervo de processo.

- ampliar a participação dos pós-graduandos ativos na produção de narrativas relativas a este instrumento.

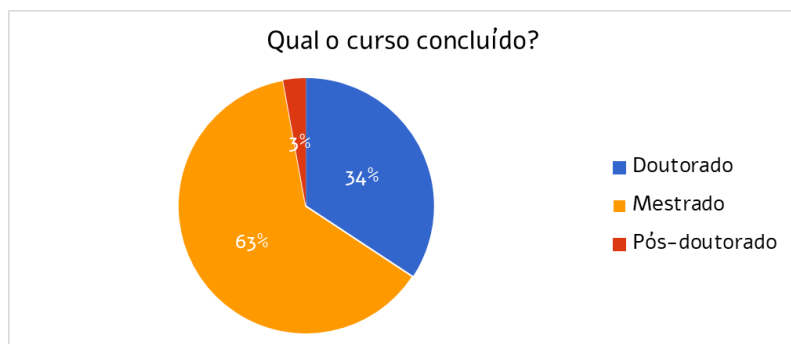
d) Questionário com Egressos – Impacto da PG na trajetória: pessoal, acadêmica e profissional

- Descrição:

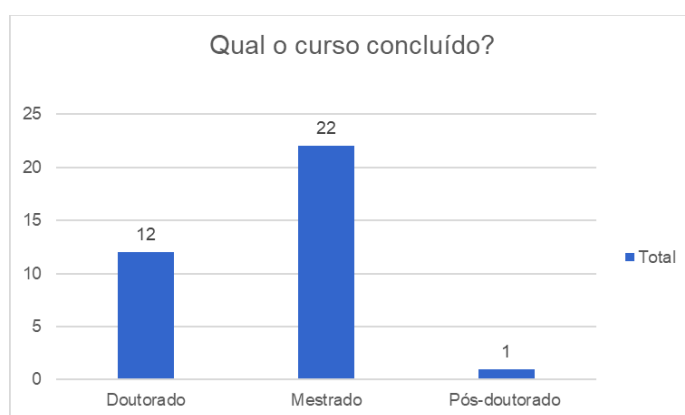
Do mesmo modo que o instrumento anterior, o **Questionário com Egressos - Impacto da Pós-Graduação na Trajetória Pessoal, Acadêmica e Profissional** - surgiu a partir de uma atividade de pesquisa realizada no Seminário de Metodologia de Pesquisa em Educação, no primeiro semestre de 2024. Desenvolvido coletivamente pelos alunos do seminário, o questionário serviu como um exercício prático para a criação desse tipo de instrumento, oferecendo inspiração para futuras adaptações e aplicações nos estudos dos mestrandos e doutorandos da turma.

O instrumento contou com **61** perguntas do tipo abertas e múltipla escolha e foi enviado aos estudantes que defenderam suas **dissertações e teses nos últimos quatro anos**. Do total de 145 estudantes (47 mestres e 48 doutores), obteve-se **35** respostas, o que representa uma amostra de **24%** em relação a população de egressos. Ressalta-se que nem todas as 35 respostas foram completas, por esse motivo, pode haver divergência entre o cálculo dos percentuais em relação ao todo. Ou seja, considera-se como a totalidade, a soma de todas as respostas da pergunta que está sendo analisada, e não o total de respondentes do formulário.

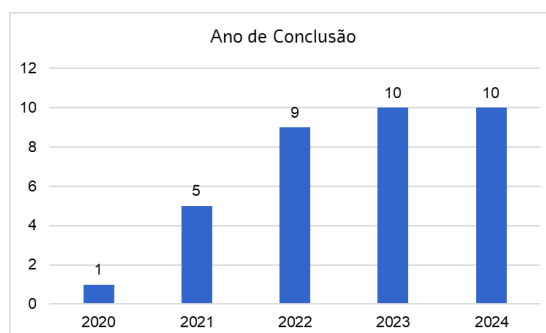
Do total de respondentes, obteve-se do total de 35 respostas, 12 (63%) concluíram o doutorado, 22 (34%) concluíram o mestrado e um (3%) concluiu o pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação. Conforme pode-se observar no Gráfico a seguir.



Observa-se que houve 12 respostas, de egressos de doutorado o que representa 22% do total de discentes que defenderam tese **no quadriênio** e 22 egressos de mestrado, correspondendo a 22,7% do total de discentes concluintes do curso de mestrado.



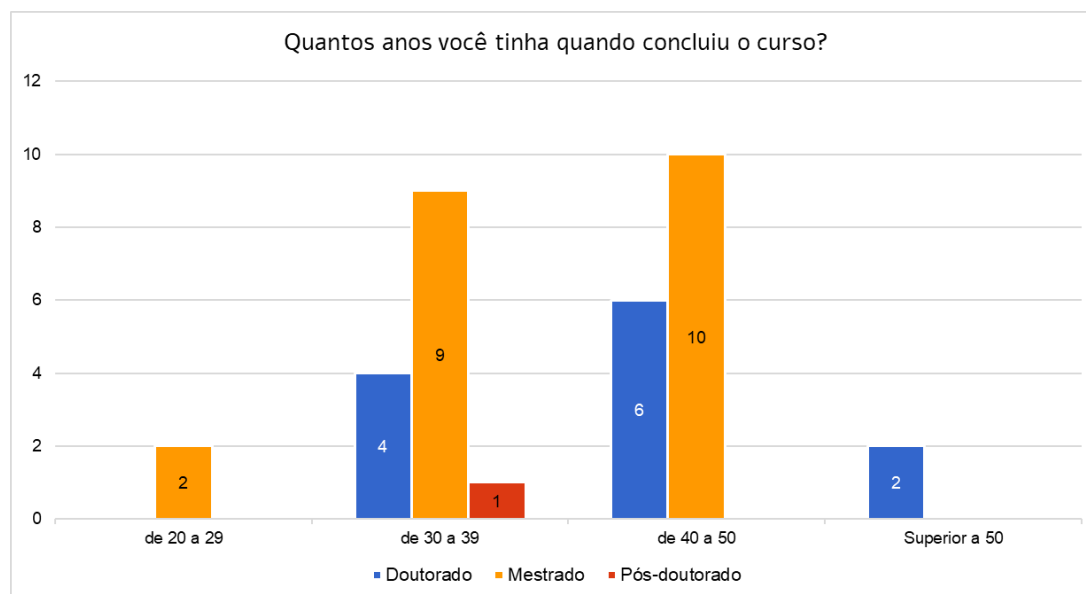
A seguir, os gráficos mostram o número de ingressantes e o número de concluintes respondentes, respectivamente.



Curso	Tempo Médio em Anos	Tempo Médio em Meses
Mestrado	1,7	20
Doutorado	3,3	40
Pós-doutorado	1,0	12

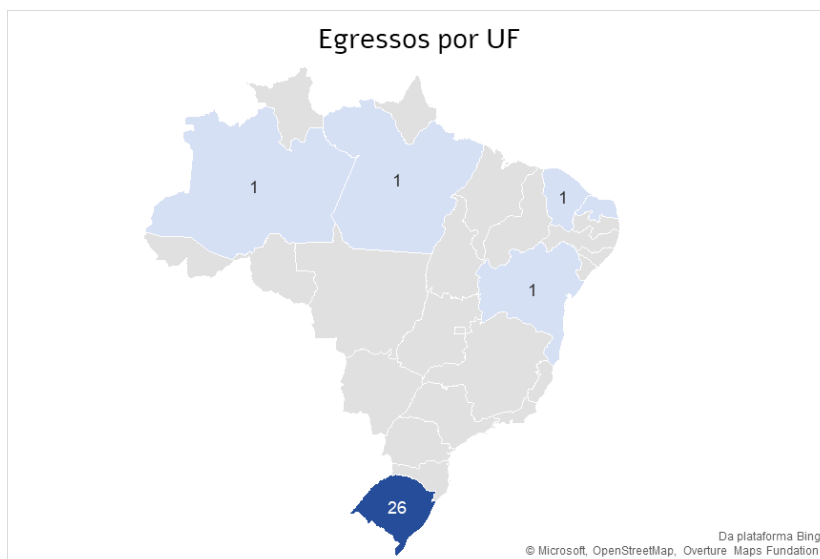
A tabela acima, mostra que o tempo médio de conclusão do curso para esses estudantes foi de 20 meses para o mestrado, 40 meses para o doutorado e 12 meses para o pós-doutorado.

A seguir, analisamos a faixa etária dos egressos dos cursos.



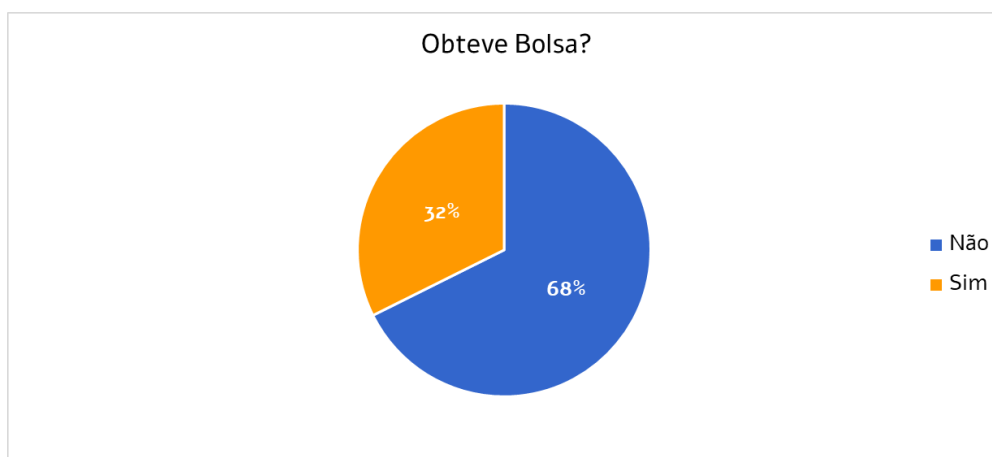
O perfil etário dos alunos de pós-graduação em educação revela uma predominância da faixa de 30 a 39 anos, abrangendo tanto o doutorado quanto o mestrado. Especificamente, no doutorado, 50% dos alunos concluíram nessa faixa etária, seguidos por 33% na faixa de 20 a 29 anos e 17% na faixa de 40 a 50 anos. No mestrado, a faixa de 30 a 39 anos também se destaca com 45% dos alunos, enquanto 50% concluíram entre 40 e 50 anos e 5% na faixa de 20 a 29 anos. Essa concentração na faixa de 30 a 39 anos sugere que muitos alunos buscam a pós-graduação após alguns anos de experiência profissional, ao mesmo tempo que representa uma procura constante pelo mestrado também ao longo da vida. Além disso, há a presença de um concluinte de pós-doutorado entre os 30 e 39 anos, o que sugere a possibilidade de pessoas relativamente jovens buscarem esta formação.

Entre os respondentes, é possível observar que o PPGEdU-UCS abrange outros estados e regiões do país, como evidencia o gráfico de mapa a seguir. O PPGEdU-UCS acolhe também estudantes do estado de Santa Catarina, o que não aparece no quadro, possivelmente pelo fato de esses estudantes não terem aderido ao formulário.

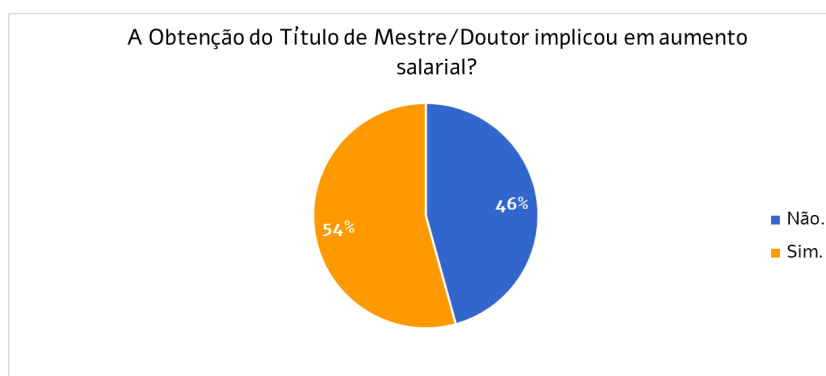


Ressalta-se que no caso desses estudantes, o curso foi realizado de forma presencial. E o gráfico representa o Estado Natal do egresso.

Referente ao acesso à obtenção de bolsas no PPG-Edu, considera-se que:

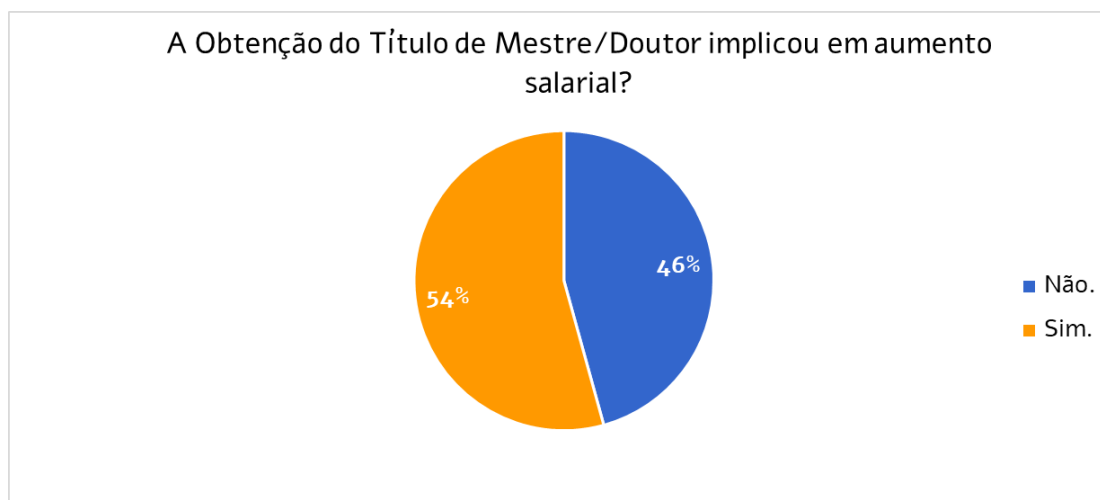


Dos 34 respondentes desta pergunta, 11 alunos, (32%) obtiveram algum tipo de bolsa, enquanto 23 (68%) não obtiveram.



Referente ao aumento da renda a partir da obtenção do título de Mestre e Doutor, 19 respondentes (54%) afirmam que tiveram algum tipo de aumento na renda, enquanto 16 (46%) informam não terem tido essa melhora. A análise desses dados demonstra que há uma divergência entre a formação e a absorção no mundo do trabalho pelo profissional qualificado no campo da Educação, já que quase 50% dos estudantes analisados informam não ter tido nenhuma melhora em termos salariais.

Essa disparidade se reflete nas respostas da outra pergunta. Quando os respondentes foram questionados sobre o acesso a novos campos de trabalho.



Analisando conjuntamente esses dois gráficos, parece haver uma possível correlação entre o acesso a novas possibilidades de trabalho e o aumento salarial uma vez que 55% dizem que tiveram acesso a novas oportunidades, enquanto 45% dizem que não.

Os egressos também mencionam a mudança de oportunidades em suas vidas, após a conclusão do curso no PPG-Edu. Os trechos a seguir, expressam os sentimentos a respeito do que conteúdo da pergunta:

“Cursos, palestras, rodas de conversas, cursos, aulas”

“Necessidade de professores com formação docente para a avaliação do MEC”

“Publicação de artigos.”

“Pode ampliar os cursos aos quais poderia lecionar por estar mais preparado”.

“Atuar na formação inicial e continuada de professores”

“Participação como ministrante em cursos de extensão, publicação de livros, capítulos e artigos científicos.”

“Ter mais oportunidades na área da pesquisa.”

“Possibilidade de publicação em periódicos renomados, internacionalização e pós-doutorado.

Participação em pesquisa.”

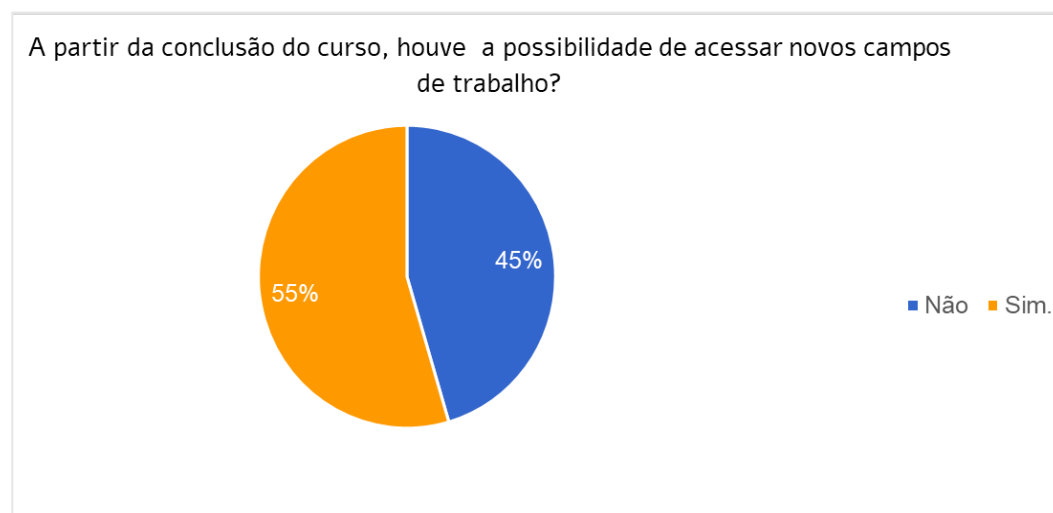
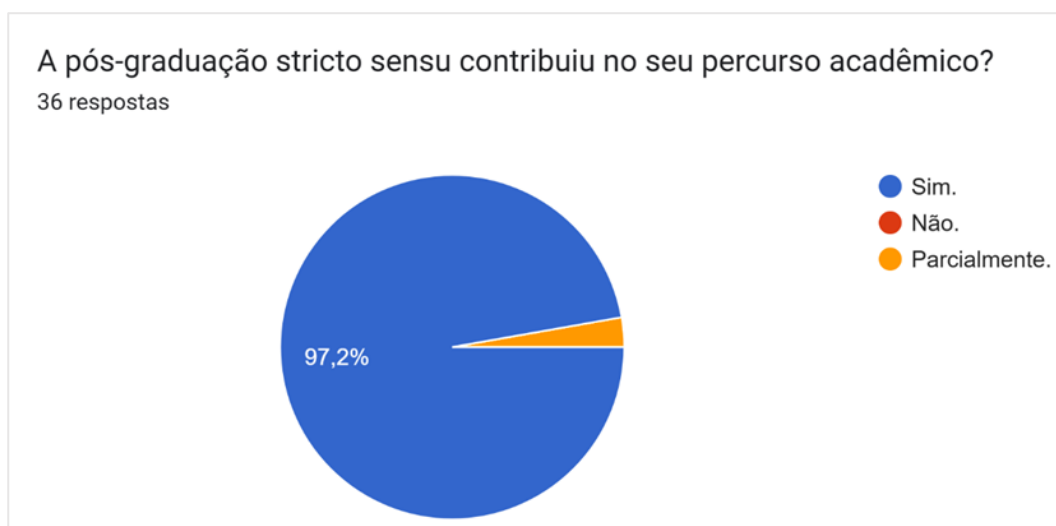
“A oportunidade participar de modo competitivo de editais para professor do Instituto federal de Ciência e Tecnologia.”

Assim como já descrito anteriormente, há egressos que relatam a dificuldade em ter novas oportunidades de trabalho.

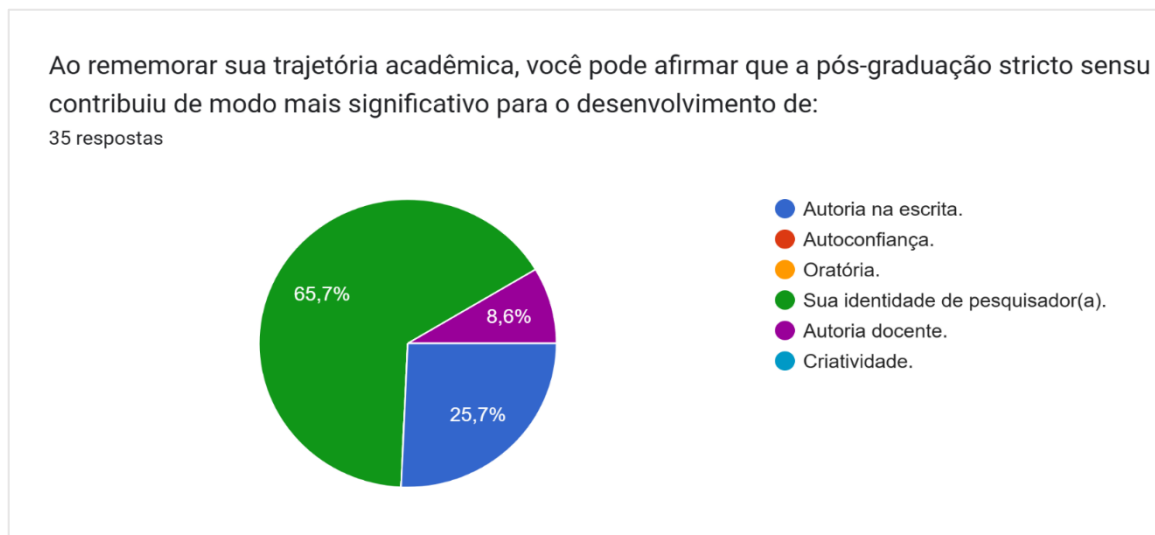
“Por enquanto, não surgiu nenhuma nova oportunidade, após a conclusão do doutorado. Mas estou aguardando a abertura de um processo seletivo para tentar me credenciar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade em que já trabalho como professor.”

“Conforme já elaborei, ainda não colhi nenhuma oportunidade direta na vida profissional acadêmica para além do aumento da remuneração da hora-aula.”

Por outro lado, há uma significativa maioria ao se analisar as respostas quando a pergunta “A pós-graduação stricto sensu contribuiu para o seu percurso acadêmico? ou quando os egressos são perguntados sobre o quanto suas pesquisas afetaram as suas vidas profissionais.



No gráfico anterior podemos observar que 97,2% dos respondentes afirmam que a pós-graduação contribuiu para o seu percurso acadêmico, e para 66% a pesquisa afetou o seu desempenho profissional.



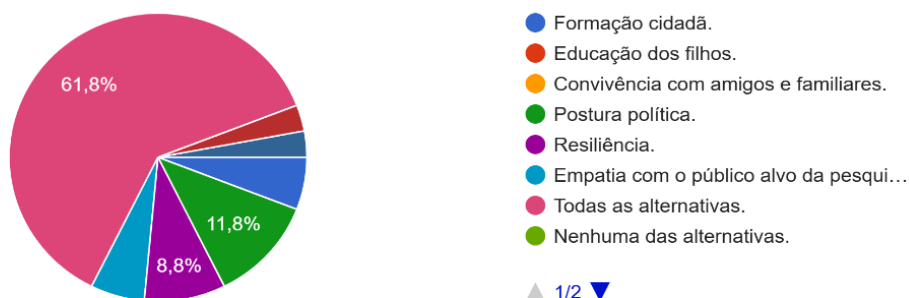
Na sequência, ao serem questionados sobre a trajetória acadêmica os egressos apontam que a pós-graduação stricto sensu contribuiu de forma mais significativa para o desenvolvimento da identidade de pesquisador(a), com expressivos 65,7% das respostas.

Este dado revela o papel significativo da pós-graduação na formação de pesquisadores, consolidando uma identidade profissional voltada para a investigação e a produção de conhecimento. Em segundo lugar, destaca-se a contribuição para o desenvolvimento da autoria na escrita, com 25,7% das respostas. Este resultado demonstra a importância da pós-graduação no aprimoramento das habilidades de escrita acadêmica, essenciais para a comunicação científica. Por outro lado, a autoria docente foi mencionada por apenas 8,6% dos respondentes, sugerindo que, para este grupo, a pós-graduação teve um impacto menor no desenvolvimento de habilidades específicas para a docência, possivelmente por já serem professores da Educação Básica, contudo, é interessante observar os gaps produzidos ou não com a conclusão do mestrado e/ou doutorado, fato que pode ser um contraponto a ser analisado, uma vez que se trata de um programa de pós-graduação em Educação

As demais categorias, como autoconfiança, oratória e criatividade, não foram selecionadas, indicando que, na percepção dos respondentes, que a pós-graduação stricto sensu não contribuiu para o desenvolvimento desses aspectos.

Após a conclusão da pós-graduação stricto sensu, você sentiu que melhorou em algumas das alternativas a seguir:

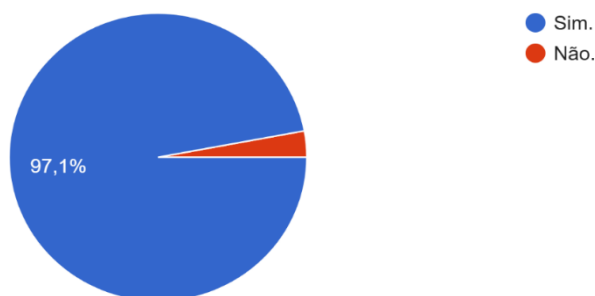
34 respostas



Nesse caminho, o gráfico anterior demonstra que 61,8% dos respondentes, acreditam que houve uma melhora em todos os aspectos mencionados no formulário. Ou seja, formação cidadã, Educação dos filhos, convivência com amigos e familiares, resiliência e empatia com o público-alvo da pesquisa. Por outro lado, 11,8% afirmam que não observaram nenhuma melhora nesse sentido.

De acordo com sua percepção, a pesquisa desenvolvida no mestrado ou doutorado contribuiu para o desenvolvimento local/regional ou para a sociedade em geral?

34 respostas

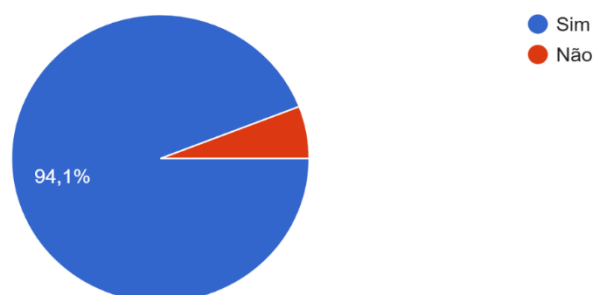


Além disso, os respondentes afirmam que, em suas visões, os cursos de mestrado e doutorado contribuem significativamente para o desenvolvimento local e regional. Uma vez que foi quase unânime a resposta “Sim” a esta questão, com 97,1%.

Em outra medida, buscou-se saber também se houve impacto na vida pessoal do egresso, sendo que para 94% dos respondentes a resposta foi sim.

É possível dizer que a pós-graduação realizada em nível stricto sensu impactou sua vida pessoal?

34 respostas



Os trechos, extraídos do formulário em desdobramento da pergunta que origina o gráfico anterior, revelam qualitativamente quais foram esses impactos:

“Os laços afetivos se fortaleceram, pois, conciliar pesquisa, trabalho e família pede de todos os envolvidos compreensões. Graças a Deus, por aqui a rede de apoio se manteve bem presente e compreensível.”

“Serenidade e sabedoria para compreender o processo de pesquisar e analisar as questões da atualidade no âmbito acadêmico.!”

“A realização do pós-doutorado na perspectiva da trajetória pessoal, possibilitou uma caminha de autoconhecimento e de descobertas de potencialidades que ainda não havia explorado em minha carreira e na vida pessoal.”

“Impactou diretamente na qualidade de vida uma vez que a carga de trabalho com as demandas de estudo, escrita e pesquisa sobrecarregam as atividades diárias, tornando a carga mental e física pesadas, além da falta de sono que, muitas vezes, é restrito em número de horas para dar conta de tudo. Atuar 50 horas na educação, tendo família e pesquisar não é simples. Além disso, fui surpreendida com uma gestação que gerou uma licença-maternidade durante o período de mestrado também.”

“Acredito que impactou no sentido de ampliar meu repertório intelectual, na forma de estudar, as novas leituras que levavam a outras referências.”

“Não há como realizar um estudo em nível de stricto sensu sem impactar a vida pessoal. O percurso é exigente e muitas vezes será preciso fazer escolhas. Para cada escolha feita, abre-se mão de outra coisa, geralmente de algo pessoal; para cada escolha, uma renúncia.”

“Durante o processo penso que (impactou) negativamente, afinal precisei abdicar muito do convívio familiar e com amigos. Por outro lado, me tornei mais crítica e aprendi a lidar melhor com a ansiedade e autocobrança”.

“Acredito que o maior impacto causado por uma pesquisa de doutorado se dá no próprio pesquisador. Todos os processos que envolvem a construção de uma Tese têm a potência de estimular muitas aprendizagens, nos sentidos teórico, metodológico, autoral.”

“Trouxe mudanças significativas no meu modo de olhar e sentir o mundo e as pessoas, as trocas estabelecidas com os autores, pois toda leitura é ativa, e com os sujeitos pesquisados me impuseram o exercício constante da alteridade.”

“Ampliação da visão crítica e cuidado com o uso de informações e elaboração de textos. Além disso, a Pós-graduação stricto sensu também contribuiu para potencializar o interesse pela carreira docente.”

“Meu olhar para minha família e origens mudaram.” “(Foi) Necessário bastante foco nos estudos.”

“No processo de estudo necessitei deixar os amigos e a família de lado, o que afetou um pouco os relacionamentos por perder momentos com essas pessoas. É um preço que se paga ao buscar pela formação stricto sensu. É por isso que, com o nascimento de meu filho, ao findar do mestrado, precisei diminuir o ritmo nas pesquisas e participação no grupo de pesquisa, porque o fardo de ser mãe, professora e pesquisadora se tornaria motivo de ansiedade e afetaria a qualidade na ação em uma dessas áreas. Então tenho contribuído menos no Grupo, mas sempre que posso ajudo na escrita de artigos ou relatos junto à minha orientadora.

“Aprimoramento da habilidade para pesquisa e reflexão sobre o papel docente.” “Senti que eu cresci bastante intelectualmente.”

“Como realizei o curso trabalhando 40h em sala de aula, precisei abrir mão de momentos em família e momentos de lazer. Também conheci pessoas com as quais pude estabelecer relações de amizade.”

“Me tornei mais confiante na escrita, acreditando no meu potencial, tenho um olhar muito mais pedagógico para as relações dentro da escola.”

“O impacto está relacionado tanto às possibilidades profissionais como no âmbito das oportunidades acadêmicas.” “A gente é outro depois da tese, muda como se enxerga tudo.”

“Esse impacto refere-se, sobretudo, às demandas institucionais que estão atreladas à pesquisa. Essas demandas somadas ao trabalho em sala de aula constituíram em desafios intensos e tensos durante os estudos de Doutorado.”

- Reflexão

A partir do refinamento de palavras significativas, foi possível elaborar a seguinte nuvem de palavras.



Os trechos trazidos na íntegra para este documento e a nuvem de palavras, revelam o quanto o estudo pode impactar em escolhas. Na percepção dos respondentes, tanto de forma positiva como negativa, uma vez que há muitas variáveis no processo de pesquisa. A vida, a Família, a Academia, as escolhas. Os egressos do quadriênio, respondentes do questionário, enfatizam nesse sentido transformações importantes em diversos âmbitos, como a superação, a aproximação das famílias, ou mesmo as dificuldades em conciliar as demandas da formação com a vida pessoal. A elevação da consciência crítica apareceu com força, assim como a gestão do tempo, nas dificuldades em conciliar vida profissional, familiar e acadêmica, haja vista que o direito à pós-graduação *stricto sensu*, entendida como formação continuada ainda não tem o devido reconhecimento pelo mundo do trabalho, restando aos investimentos pessoais, acrescidos dos recursos advindos das bolsas ou gratuidades institucionais, a motivação para fortalecer a pesquisa e a formação em educação.

O instrumento, obviamente tem seus limites, haja visto que decorreu de uma prática de pesquisa realizada com doutorandos em formação e que não passou por um refinamento antes de ser aplicado. Contudo, mostra-se potente pelas respostas e percentual de adesão, em um ano final de quadriênio.

- Proposições

Assim como o questionário com ingressantes, o questionário com os concluintes e, portanto, egressos, precisa ser aprimorado e fazer parte do cotidiano da autoavaliação do Programa, desdobrando-se em outras formas de conferir voz aos números, em painéis e rodas de conversa que o PPGEDu-UCS já realiza em seus eventos semestrais.

Embora gere surpresa o fato de muitos respondentes informarem não ter havido impacto financeiro com a conclusão do mestrado ou doutorado, cabe situar que a maioria dos discentes do PPGEDU-UCS atua na Educação Básica e que muitos municípios da região de sua abrangência não diferenciam os 3 níveis da pós-graduação *stricto sensu*, atribuindo o mesmo percentual de acréscimo para especialização, mestrado ou doutorado. Isso implica numa ação da representação discente, da gestão do Programa e da própria universidade em dialogar com as redes de ensino para demonstrar o impacto da pesquisa em Educação e da presença de mestres e doutores em funções de gestão e/ou na sala de aula e, portanto, a necessidade de reconhecimento e de valorização dessa formação.

Cabe ressaltar que a Comissão de Acompanhamento de Egressos se debruçou no levantamento do destino dos egressos para além deste instrumento e do seguinte, identificando com maior precisão onde estão e quais os impactos sociais, econômicos e financeiros dos egressos, resultados que integram o Relatório Descritivo Coleta-CAPEs.

Outro ponto interessante de observar e de definir nos meandros da formação da pós-graduação *stricto sensu* é a necessidade de momentos de fruição, de alívio da pressão e de extravasamento na forma de arte, haja vista que os tempos interiores e exteriores dos egressos respondentes afetam suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

A partir do aqui exposto e analisado neste item, fica o indicativo da necessidade de uma maior mobilização das práticas de autoavaliação para que se convertam em culturas de autoavaliação. Um roteiro de Grupo Focal, ainda não testado, foi elaborado pela turma de doutorandos e de mestrandos que construiu os dois questionários (para ingressantes e para concluintes). Fica o desafio para que também seja aprimorado e desenvolvido com cada uma das turmas, em periodicidade a ser definida no Planejamento Estratégico do Programa.

e) Balancos da trans-formação em pesquisa com concluintes

- Descrição:

O instrumento **Balancos da trans-formação em pesquisa: olhares para a autoria**, encaminhado aos concluintes do quadriênio 2021-2024 teve enunciado adaptado e construído por estudantes de doutorado, em momento de prática de pesquisa no âmbito do Seminário de

Metodologia de Pesquisa em Educação, ministrada pela professora Nilda Stecanela, no segundo semestre de 2023, e acolheu a seguinte chamada:

Desde que iniciei o curso de mestrado ou doutorado, me (trans)formei: nos seminários; nas seções de orientação; no grupo de estudos e pesquisa; nos eventos; nas leituras; nas apresentações públicas; nos encontros; nos desencontros; nas dificuldades; nas superações; nos diálogos; nos silêncios; nos dilemas; nos olhares e nas escutas atenciosas. O que me atravessa e permanece, e o que dos outros ficou em mim? E agora, o que eu espero e o que me move?

A potência desse instrumento ultrapassa o pensado inicialmente, pois produz uma narrativa identitária que, combinada com os dados do questionário para concluintes, comunica os sentidos atribuídos e aqueles por construir, da pós-graduação stricto sensu nas trajetórias dos egressos, informando outras dimensões de impacto não abrigadas no que comumente foi considerado, a exemplo do estrato das publicações. Em complemento, as narrativas produzidas abarcam as subjetividades que fazem parte do processo formativo e investigativo protagonizado nos cursos de Mestrado e de Doutorado. E isso é referido pela voz direta dos egressos.

Dentre os 145 egressos do Programa (97 mestres e 48 doutores) no quadriênio 2021-2024, 39 (27%) egressos aderiram ao convite para escreverem seus **Balances da trans-formação em pesquisa: olhares para a autoria**, computando centenas de páginas lidas e à espera de análises para categorizações dos impactos que emergem da reflexão sobre o caminho feito no mestrado ou doutorado e no futuro que se anuncia pela interação com a pergunta “E agora, o que eu espero e o que me move?”. Trata-se de um número significativo de participantes, haja vista que os mestrandos e doutorandos que concluíram suas dissertações e teses nos meses de novembro e dezembro de 2024 não tiveram tempo hábil para interagir com o instrumento. De um total de 14 docentes do corpo permanente, 10 estão representados nos balances construídos por seus egressos.

- Reflexão

A reflexão que fazemos dos ecos produzidos pelas interações com este instrumento se assemelham ao que já foi dito em outras seções, pois a escuta pode se dar por diferentes caminhos. Muitas vezes, são palavras silenciadas e tampouco refletidas que se agarram ao título conquistado. Mas, com um convite, com um enunciado e com a escolha em participar dele, brotam palavras que atribuem sentido ao vivido e que fortalecem o compromisso com a trajetória individual, com a pesquisa em educação e a sua contribuição na composição da sociedade. Alguns excertos das narrativas produzidas podem ser apresentados aqui, mas com a indicação de virem a se converter em uma publicação inspiradora das culturas de autoavaliação realizada por diferentes caminhos:

- Egressa de Mestrado Orientadora Um: *“A participação nesse projeto de pesquisa, auxiliou-me no desenvolvimento profissional e acadêmico por incentivar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, como escrita científica, apresentação de trabalhos, publicações em revistas especializadas e participação em congressos. Esses incentivos buscam não apenas formar pesquisadores competentes, mas também contribuir diretamente para o avanço da educação, tanto em termos teóricos quanto práticos. (...) O mais importante para mim foi a integração, inclusão e acolhimento que senti no grupo, mesmo quando era necessário levantar pontos polêmicos divergentes. Tratando das questões com respeito e ética.”*

- Egresso de doutorado orientadora Dois: *“Dois anos se passaram desde que eu defendi minha tese. Não tenho dúvidas de que as aprendizagens construídas tanto no mestrado quanto no doutorado, que foram feitos no mesmo programa de pós-graduação, atravessam meu fazer docente todos os dias. Muitas vezes, eles me ajudam a perceber movimentos que ocorrem em sala de aula (e fora dela) que me provocam a refletir sobre como se aprende e sobre como se ensina (acho que muito mais sobre como se aprende). Aprendi a respeitar o processo de aprender, tanto em mim como nos meus alunos. Aliás, aprendi que isso é processo, é movimento, e é constante. Aprendizagem não é um produto final, resultado de um esforço puramente prático ou puramente teórico, mas é o que ocorre no diálogo entre a prática e a teoria, entre indivíduos, entre professor e aluno, entre pares... As aprendizagens do mestrado e do doutorado certamente vivem em mim e fazem parte do profissional e do professor que eu sou.”*

- Egressa de Doutorado Orientadora Três: *“Acredito que esse seja o principal objetivo de eu procurar ser uma eterna pesquisadora: o desvelar, a retirada das vendas que eu mesma havia me colocado, restringida pelos muros da escola e pelas minhas crenças limitantes. Ao cartografar, aprendi que não preciso criar uma situação de aprendizagem, pois ela está acontecendo a todo momento, em todos os lugares, basta que meu olhar atento esteja disposto a acompanhar os movimentos que a constituem. (...) Ao longo do desenvolvimento do curso, as dificuldades também se fizeram presentes. Em meio a uma pandemia, mais do que um período de adaptações e aprendizagem relacionada ao uso de novos recursos, a insegurança e a incerteza se fizeram presentes. Precisei repensar minhas práticas, em como aprendo e em como ensino. Além disso, precisei tomar decisões relacionadas a minha pesquisa e a minha escrita. Foi necessário trabalhar com autoconfiança, tomando iniciativas que endossavam a minha autonomia discente. (...) Além de todo o conhecimento e a experiência adquirida, cursar o Doutorado em Educação me abriu portas e propiciou que eu vivesse experiências sem precedentes: Participei de diversos eventos, lancei livros, fui premiada nacionalmente com um projeto integrador na área da Matemática, publiquei artigos, palestrei, organizei capacitações, e agora, finalmente, me encaminho para o estágio de pós-doutoramento, na Universidade do Estado de Santa Catarina. (...)”*

Ademais, finalizo essa escrita com um desejo - escrito no plural -, pensando na responsabilidade que temos, enquanto profissionais da educação, especialmente daqueles que escolheram seguir pesquisando, refletindo e procurando ser melhores, a cada dia. O que nos move? Espero que sejamos uma referência, um guia, assim como a lua foi, durante muito tempo, para os navegadores. Que saibamos influenciar positivamente, assim como a lua influencia as marés e as plantações. E, mais do isso, que possamos aceitar cada fase e movimento como parte daquilo que somos. A professora que finalizou o curso de doutorado não é a mesma que iniciou. Certamente é uma nova professora.”

- Egresso de Doutorado orientador Quatro: *“Ao chegar ao final do doutorado, o que me move é a profunda vontade de contribuir para a formação de novas lideranças populares, capazes de agir com criticidade e consciência nas lutas sociais. Minha trajetória é marcada pela resiliência e pelo compromisso com uma educação transformadora. Como filho de um pedreiro e de uma costureira, que sonhavam com um futuro melhor para seus filhos, trilhei um caminho repleto de desafios, guiado pelo valor que minha família sempre atribuiu ao estudo e ao trabalho. Foi esse incentivo, aliado ao apoio fundamental da bolsa de estudo, financiada pela CAPES, que me permitiu alcançar o título de Doutor em Educação. O que espero, a partir dessa formação, é que meu trabalho acadêmico reverbere para além dos muros da universidade, chegando às comunidades, aos movimentos populares e às lideranças em formação. Anseio que o conhecimento construído ao longo desses anos, inspirado pelos ensinamentos de Paulo Freire, possa retornar ao povo em um movimento de reciprocidade, onde a academia se aproxime das realidades e dos desafios do campo popular. Guiado por essa missão, sigo adiante com o desejo de construir uma pedagogia da liderança popular. A experiência e o apoio que recebi reforçam em mim a responsabilidade de compartilhar o conhecimento com a sociedade, construindo pontes entre a educação formal e as práticas populares. A certeza de que a educação e a organização popular são caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária é o que me motiva a continuar essa jornada.”*

- Egressa de Mestrado Orientadora Cinco: *“Desde que iniciei meu curso de Mestrado em Educação, percebo uma transformação profunda em minha experiência através dos seminários, congressos, aulas e demais meios de discussão em que estive presente e participei ativamente. Estes espaços de troca acadêmica se tornaram fundamentais para o meu processo de aprendizagem e reflexão. Através de escutas atenciosas e diálogos intensos, fui, aos poucos, assimilando ideias, conceitos e sensibilidades que, de alguma forma, passaram a compor quem sou hoje. O que mais me atravessa e permanece é a ênfase na arte. Ela não apenas molda o meu olhar sobre o mundo, mas também é o meio pelo qual me relaciono com as questões que surgem em meu dia a dia de sala de aula. A arte, para mim, é um filtro e uma lente, uma forma de traduzir e expressar o que os outros deixaram em mim. As contribuições dos colegas e dos textos discutidos me modificam, me impulsionam a pensar mais profundamente, a*

me desafiar. O que eu espero deste processo, mais do que alcançar um resultado acadêmico, é continuar me movendo pela busca do conhecimento, pelo desejo de entender mais sobre o que me afeta e me fascina. É o desejo de investigar como a arte pode continuar sendo essa via de conexão entre as subjetividades que encontro e a minha própria. O que me move, portanto, é essa curiosidade incansável, essa vontade de transformar as discussões e as escutas em algo que ultrapassa o debate acadêmico e se torna uma parte essencial da minha própria trajetória pessoal e profissional. O que encanta na arte é a sua capacidade de expressar o indizível, de trazer à tona emoções, experiências e perspectivas que, muitas vezes, escapam à linguagem comum. A arte é, para mim, um espaço de liberdade, onde posso explorar minhas inquietações e percepções mais profundas. Ela me proporciona não apenas um meio de criação, mas também uma forma de compreensão e interpretação – um campo em que o sensível e o intelectual se encontram e se complementam. Não há nada mais belo que contemplar ou poder criar uma obra de arte...”

- Egressa de Mestrado Orientadora Seis: *“Olhando para o caminho feito em direção a titulação do Mestrado, quantas pedras foram contornadas, outras retiradas, outras lançadas ao longe? Foram muitas. Mas também, muitas cores visualizadas e sentidas por meio das paisagens, dos cenários, das pessoas... Pois bem! Percebo o misto de fragilidades e fortalezas que constituem os meus olhares, as minhas (in)compreensões e ações que contemplam as múltiplas dimensões do meu ser, especialmente, nesta situação, os aspectos profissionais/acadêmicos. Esses que, por vezes, imbricam aos pessoais, pois precisamos estar bem (saúde física, mental...) para melhor produzir. Como aprendi! Aprendi e reaprendi durante esta caminhada, a otimizar tempos, a escutar mais, a potencializar os conhecimentos, a enfrentar os desafios, a pesquisar, a estruturar melhor a escrita e compartilhá-las. Como aprendi a melhor dialogar e em diálogos com autores sobre temas ligados à educação, aos meus interesses. Cada parada, um respiro. Cada parada, uma espera. Cada parada, um recomeço. Tudo isso valeu a pena, não é apenas pelo título, mas pela ampliação da sabedoria que me guia.”*

- Egressa de Doutorado da Orientadora Sete: *“(...) Enquanto escrevia este texto, abri o arquivo do meu trabalho e fiz uma leitura rápida passando pela beleza da capa com fotos dos sujeitos que deram vida às escolas da minha pesquisa, depois pelo sumário... Li os agradecimentos, a introdução e fui passando pelos capítulos. Senti um orgulho imenso e um sentimento de dever cumprido. Em cada linha escrita, há muito do que foi aprendido, ressignificado e vivenciado nos últimos anos. Menciono que, ao concluir a Tese, pude percebê-la, simbolicamente, como uma pintura que ganhou forma, com o passar do tempo, a partir da imersão na teoria e do manuseio/seleção dos diferentes documentos. O tempo, mesmo que por diversas vezes insuficiente, permitiu-me compor uma bela narrativa, matizando cores, palavras, memórias, fotografias, papéis e escritos diversos. (...) Neste contexto, penso ser importante mencionar o apoio financeiro da CAPES, pois sem ele eu não poderia ter continuado os meus estudos.*

Foram quatro anos bem vividos no PPGEduc, onde pude aprofundar os estudos realizados anteriormente com mais autonomia. Os conhecimentos adquiridos no Mestrado e o prolongamento do tempo para a escrita da Tese tornaram mais leve o processo de doutoramento. Tive aulas excelentes e uma turma de Doutorado que deixou saudades. Eu não poderia deixar de citar a importância do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) do qual faço parte, pois através dele me mantenho em contato com os fazeres acadêmicos e com a pesquisa, mesmo distante fisicamente da Universidade. Por meio do GRUPHEIM pude apresentar minha pesquisa em outros espaços, ouvir outros colegas, discutir textos, metodologias. Pude participar da organização de eventos e livros, bem como da escrita de diversos capítulos. Sou grata aos professores que conduzem o nosso grupo de pesquisa pela parceria, pela partilha e pela generosidade. Destaco também, a importância das relações que são tecidas na vida e na pesquisa. Relações estas que extrapolam os muros da Universidade e fazem com que possamos estar juntos(as) nos melhores e nos piores momentos. Independente dos dias que insistem em passar depressa, os afetos permanecem e perduram. Estamos, mesmo que longe, na torcida uns pelos outros, celebrando o artigo publicado, o e-book produzido por muitas mãos, o evento organizado, a presidência da Sociedade Brasileira de História da Educação, ou então, o nascimento de um filho, o novo emprego, a nova residência. Eu, particularmente, gosto de acompanhar as conquistas e as trajetórias daqueles(as) que fazem ou fizeram parte da minha vida pessoal e acadêmica, em especial, dos amigos(as), colegas e professores(as) do PPGEduc.”

- Egressa de Mestrado Orientadora Oito: “Dentre as aprendizagens ao longo do mestrado também realizei o estágio docência, o que me proporcionou aprendizagens significativas sobre uma nova perspectiva da experiência docente e sobre a construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, pela observação e auxílio à estruturação das propostas didáticas, junto ao acompanhamento do grupo de alunos e interações no ambiente virtual, tive a oportunidade de refletir sobre a importância da organização didática e da orientação para a sua realização. De forma positiva, pude observar como dinâmicas distintas podem funcionar em um ambiente virtual, ampliando meu entendimento sobre as estruturas do ensino à distância e compreendendo a importância da orientação para o seu bom funcionamento. A realização do estágio contribuiu para minha formação como profissional, em uma perspectiva docente distinta e, além disso, como aluna e pesquisadora, pelo desenvolvimento de um novo ponto de vista sobre a aprendizagem e os seus caminhos. (...) Pelo caminho da tessitura da pesquisa, que não é apenas minha, sendo tecida por muitas mãos e encontros, confirmei que a linguagem permite ao homem conhecer e ser conhecido (Bordini; Aguiar, 1993) e que, podemos dizer, o poder se faz pela linguagem, se inscrevendo nela e por ela (Barthes, 2007), sendo a literatura uma forma libertária de expandir horizontes e os conhecimentos de mundos, de modo que pela experiência estética humaniza e, assim, colabora para a formação integral. Além disso, pela pesquisa e nas

experiências junto ao grupo de estudos, foi possível observarmos interlocuções de saberes distintos por meio da educação literária e do estudo da literatura infantil, da criança leitora e autora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mestrado é um processo repleto de beleza e subjetividade, transformador e significativo. As linhas de subversão, teatralização, criação de mundos e de encontros com outros, com as quais me clareei ao longo dessa tessitura seguem reverberando em mim. Sigo me transformando com essas reverberações que me acompanham em novos tecidos e, depois daqui, continuarei desatando e atando novos nós ao longo desse inútil (tão útil) tecer de encontros.”

- Egressa de Doutorado Orientador Nove: *“Neste início do mês de outubro, pego-me olhando pela janela enquanto penso sobre os caminhos que me trouxeram até este momento, no processo que se revelou uma experiência de transformação pessoal e intelectual, refletindo as complexidades da pesquisa e as múltiplas aprendizagens vivenciadas. Sou uma egressa do programa – uma recém egressa! –, mas considero que há muito em mim daquilo que forma o PPGEduc: as pessoas. Durante o processo de doutoramento, pude experienciar diferentes momentos, sejam de diálogos intensos, de escutas atentas, e também de silêncios cheios de significado, nos quais as incertezas e os dilemas acadêmicos pediam espaço. Mas em todos estes cenários, os sujeitos sempre se fizeram presentes. Não como meros coadjuvantes numa intrincada narrativa, mas como meus correlatos, outros protagonistas, que me ajudaram no percurso de pesquisa enquanto realizavam seus próprios movimentos. (...) Ao olhar para o meu percurso, enxergo a transformação que se deu em diferentes esferas. O doutorado foi o despertar de novas inquietações, uma ampliação da minha percepção sobre o que significa investigar, ensinar, e, sobretudo, aprender. Essa caminhada, que começou com o desafio de defender uma tese, agora se desdobra em um compromisso contínuo de diálogo com o conhecimento e com as práticas que moldaram minha jornada acadêmica. Convido os futuros egressos a se permitirem viver esse processo de transformação e criação, porque, assim como foi para mim, acredito que ele enriquece não apenas o pesquisador, mas também todos aqueles que tocam o conhecimento produzido ao longo desse caminho.”*

- Egressa de Doutorado Orientadora Dez: *“No embalo desse balanço deixo fluir a leveza de algumas lembranças, que fazem com que o ar se movimente ora com mais intensidade feito rajada que assobia, ora num compasso manso e sereno feito brisa de verão. E nesses alternados movimentos revelo o balançar da minha vida, a partir da realização do mestrado e doutorado em educação. (...) O título de mestre e doutora em educação, embasados pela minha formação em comunicação potencializaram em mim um desejo, o de ser professora. Espero que ao ler esse texto futuramente, a docência no ensino superior possa ser mais um motivo de gratidão e que esse fazer docente não esteja relacionado apenas ao fato de ter concluído os cursos mencionados, mas acima de tudo, represente a possibilidade de me colocar a serviço da formação profissional e humana de outras pessoas, contribuindo com a realização*

dos projetos de vida daqueles que buscam por meio da educação o exercício da cidadania com dignidade, autonomia e consciência crítica. Devo registrar ainda que, embora não esteja atuando como docente no presente momento, reconheço a relevância dos cursos realizados para minha atuação profissional no âmbito da educação superior, o que evidencia que os cursos de mestrado e doutorado não são restritos apenas para a carreira docente. Eles contribuem significativamente para a minha postura profissional e espero ter dinamismo e disposição para ampliar os aprendizados que permanecem dessas formações, disseminando-os, impactando outros estudos e favorecendo a concretização de muitas ações em prol da educação. Além disso, espero que o bom discernimento, a capacidade de percepção e a sabedoria me acompanhem para seguir popularizando a ciência por meio de uma cultura científica para tal, amparada pela gestão do conhecimento e pela cooperação dos envolvidos nesse processo. Percebo muitos caminhos que podem levar adiante o meu objeto de pesquisa - a popularização da ciência - e espero conseguir conciliar com a minha carreira profissional, pois é um tema em ascensão em vários ambientes institucionais, políticos e sociais. E não só por estar em debates contemporâneos, esse tema me move por ser uma possibilidade de interação entre diferentes saberes, complementado de modo horizontalizado as relações possíveis entre a academia e o senso comum. (...) Por fim, preciso compartilhar o quanto foi desafiador a escrita deste balanço do saber, pelo fato de que não é fácil parar, olhar para si e falar da gente mesmo. Resisti por vários momentos para iniciar a escrita, mas conforme as linhas foram tomando forma senti como foi importante olhar para o embalo do balanço e colocar esse movimento no papel, enfatizando o viés pedagógico do meu percurso formativo e identificando fatos que se não fossem registrados poderiam se perder com o passar do tempo. Agradeço pelo convite e espero contribuir de alguma forma, com o compartilhamento das (trans)formações propiciadas pela pesquisa na minha vida.

- Proposições

Além do que já foi dito sobre a potência deste instrumento, sugerimos e nos comprometemos em organizar publicação das escritas de cada egresso que produziu seus Balanços da trans-formação em pesquisa: olhares para a autoria, bem como escrever uma metanarrativa sobre as categorias destacadas nos textos enviados.

Reforçamos também que o envio do convite para a escrita dos Balanços aos egressos deve ser feito em até 12 meses após a defesa do Trabalho de Conclusão, cuja intenção deva fazer parte do Planejamento Estratégico e do cronograma de ações do quadriênio do Programa.

Por fim, consideramos muito importante fazer uma devolutiva a cada participante e no seu conjunto, como forma de agradecer, reconhecer e valorar a interação e os vínculos mantidos com o

Programa, ação que poderá ser feita na forma de Painel, Roda de Conversa, Grupo Focal, Círculos Dialógicos Formativo-investigativos.

f) Acompanhamento da Política de Internacionalização

- Descrição:

O formulário relativo ao acompanhamento das ações de internacionalização dos docentes do PPGEdu-UCS foi elaborado pela Comissão de Internacionalização com o objetivo de compor dados para o planejamento da Política de internacionalização do Programa e aplicado no ano de 2023.

O instrumento foi estruturado em quatro dimensões principais:

- Pesquisa – abrange atividades de cooperação internacional em projetos de pesquisa.
- Currículo/Ensino – refere-se à inserção de conteúdos e bibliografia estrangeira, além de colaborações docentes.
- Produção Intelectual – coleta informações sobre publicações e pareceres internacionais.
- Mobilidade Acadêmica – verifica atividades no exterior, participação em bancas, visitas técnicas e colaborações acadêmicas.

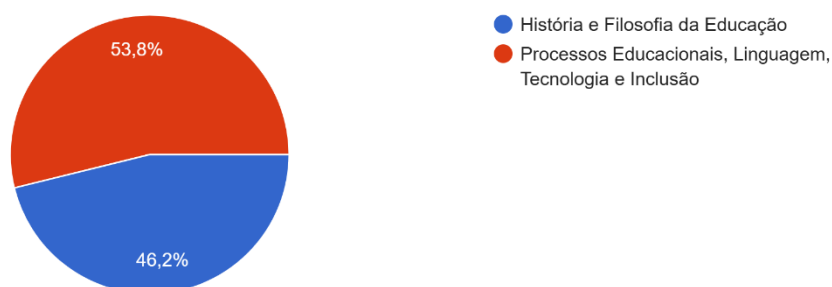
O formulário contém perguntas obrigatórias e condicionais, direcionando os respondentes para seções relevantes com base em suas respostas. O formulário continha perguntas abertas com campo de texto para resposta, e perguntas fechadas, que exigiam a marcação de opções pré-definidas.

Os docentes foram incentivados a responder o formulário, anexando documentos comprobatórios de suas atividades internacionais. O formulário buscou fornecer um panorama detalhado da inserção internacional do programa, subsidiando futuras ações de internacionalização.

Os respondentes do questionário estão distribuídos entre duas linhas de pesquisa: "História e Filosofia da Educação" (53,8%) e "Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão" (46,2%). A distribuição relativamente equilibrada entre as linhas indica uma participação diversificada dos docentes nas diferentes áreas de investigação.

A qual linha de pesquisa você está vinculado/a?

13 respostas

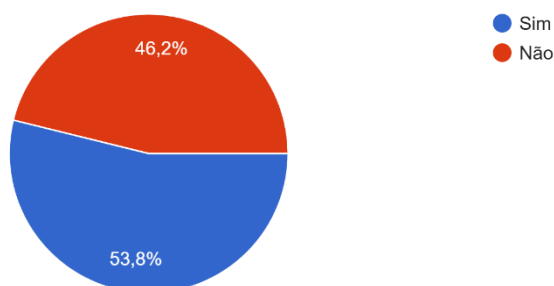


Reflexão:

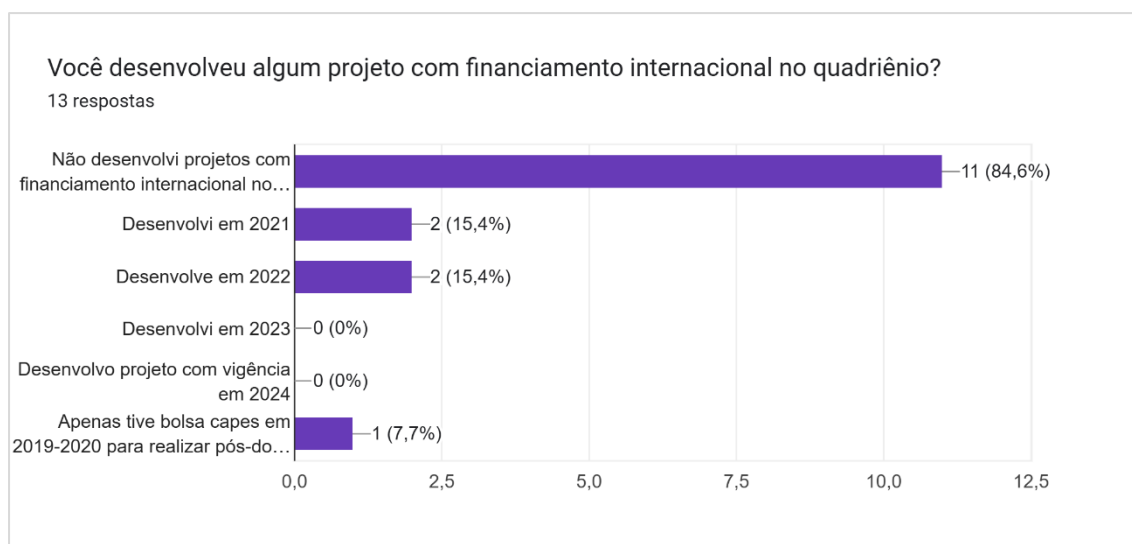
A maioria dos respondentes (53,8%) indicou que não possui atividades de pesquisa com cooperação internacional, enquanto 46,2% afirmaram ter esse tipo de atividade. Esses dados sugerem que, embora haja iniciativas de cooperação internacional, ainda existe espaço para ampliação dessas parcerias pelo Programa.

Você tem alguma atividade de pesquisa que tenha caráter de cooperação internacional?

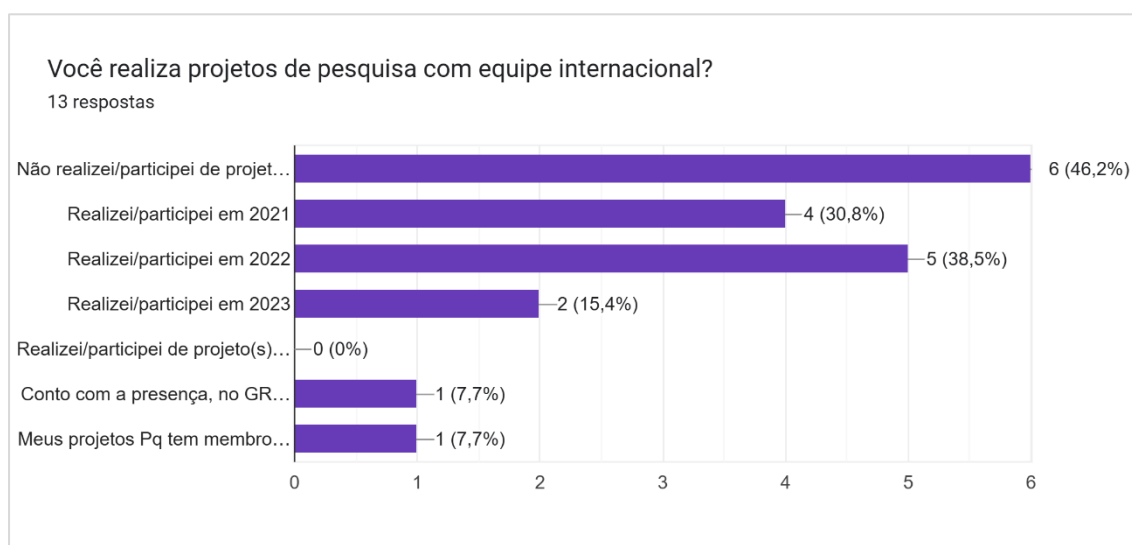
13 respostas



A grande maioria dos docentes (84,6%) indicou que não desenvolveu projetos com financiamento internacional durante o quadriênio. Apenas 15,4% relataram ter desenvolvido projetos em 2021 e 2022, e não houve registro de projetos financiados em 2023 ou com vigência prevista para 2024. Isso indica um desafio na captação de recursos externos para financiamento de pesquisas internacionais.

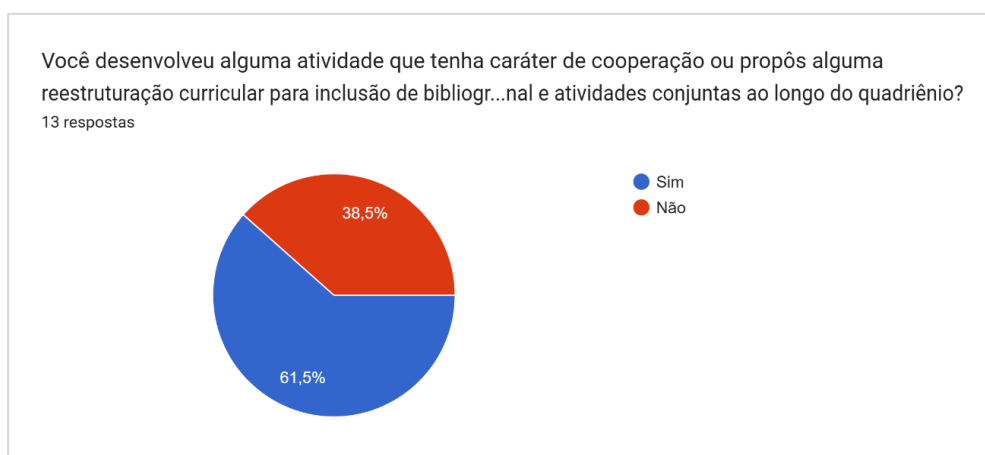


Cerca de 46,2% dos respondentes indicaram não ter participado de projetos de pesquisa no exterior ao longo do quadriênio. No entanto, 30,8% participaram em 2021, 38,5% em 2022, e 15,4% em 2023. A tendência sugere um envolvimento gradual, ainda que limitado, dos docentes em pesquisas de âmbito internacional.



A seguir, o gráfico indica que 61,5% dos respondentes afirmaram ter desenvolvido alguma atividade com caráter de cooperação internacional ou proposto a reestruturação curricular para inclusão de bibliografia internacional e atividades conjuntas ao longo do quadriênio. Por outro lado, 38,5% informaram que não participaram dessas ações.

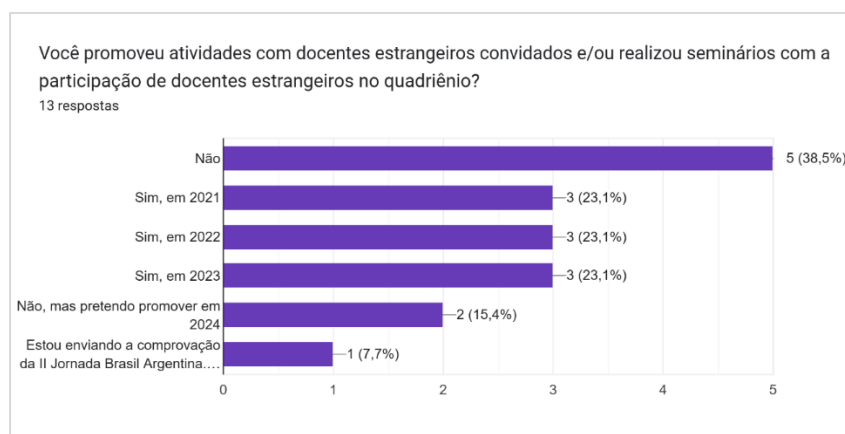
Esse resultado mostra um avanço na incorporação de práticas de internacionalização no ensino e currículo do Programa. A maioria dos docentes já realizou algum esforço nesse sentido, mas ainda há um grupo significativo que não participou dessas atividades. Esse cenário sugere que há espaço para ampliar as iniciativas, promovendo mais oportunidades para a inclusão de conteúdos internacionais e a cooperação com docentes estrangeiros no ensino.



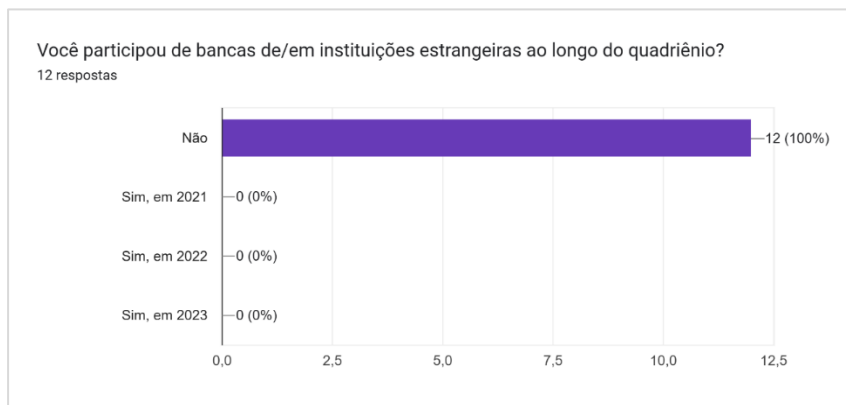
A maioria dos docentes (61,5%) afirmou ter incluído bibliografia estrangeira nas disciplinas ministradas, enquanto 38,5% indicaram que não fizeram essa inclusão. O dado revela que há um esforço para a inserção de referências internacionais no ensino.



Apenas 38,5% dos docentes não promoveram atividades com docentes estrangeiros. Por outro lado, 23,1% relataram ter realizado essas atividades nos anos de 2021, 2022 e 2023. Esse dado sugere uma constância na colaboração com pesquisadores internacionais.

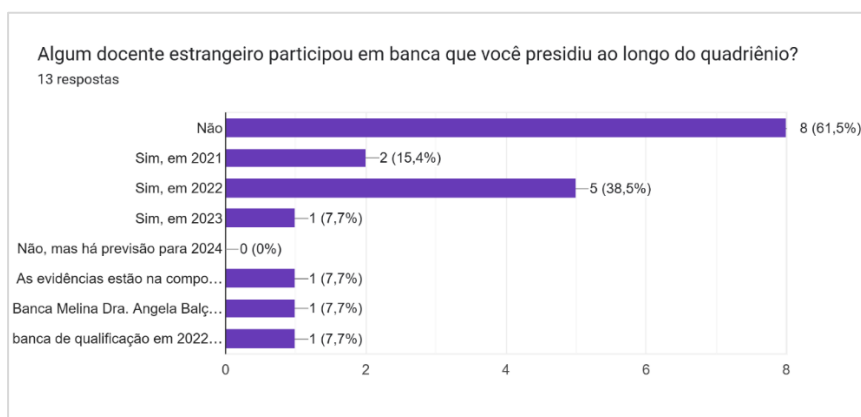


Nenhum dos respondentes indicou ter participado de bancas de defesa em instituições estrangeiras ao longo do quadriênio, evidenciando uma lacuna na internacionalização acadêmica nesse aspecto.



O gráfico indica que **61,5%** dos respondentes **não** tiveram a participação de docentes estrangeiros em bancas que presidiram ao longo do quadriênio. Entretanto, **15,4%** relataram essa participação em 2021, **38,5%** em 2022 e **7,7%** em 2023. Não há previsões de participação para 2024.

Os dados sugerem que, apesar de alguns esforços para incluir docentes estrangeiros em bancas, a prática ainda não é amplamente disseminada entre os docentes do programa. O incentivo a parcerias institucionais e redes de colaboração internacional pode ser um fator estratégico para aumentar essa participação e fortalecer a internacionalização acadêmica.



A maioria dos docentes (61,5%) indicou não possuir produção intelectual de circulação internacional. No entanto, 38,5% afirmaram ter publicações internacionais em 2021 e 2023, e 30,8% em 2022. O dado sugere que parte dos docentes está inserida na produção acadêmica internacional, mas ainda há espaço para crescimento.

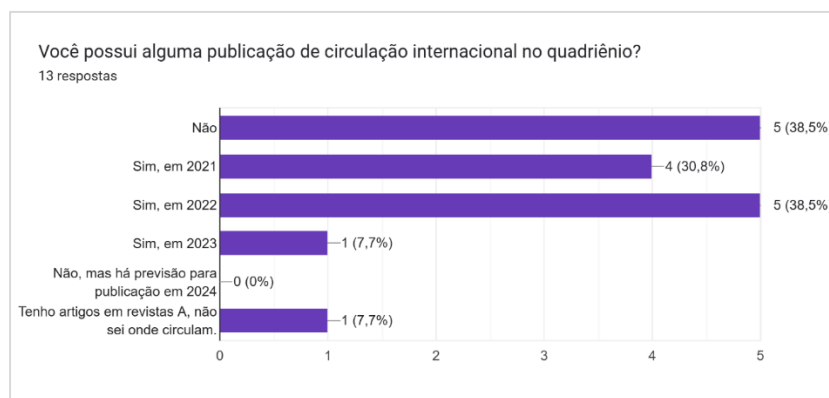


O gráfico mostra que 53,8% dos respondentes afirmaram ter alguma produção de circulação internacional, coautoria com pesquisadores do exterior ou produção vinculada a projetos de pesquisa internacionais, enquanto 46,2% indicaram que não possuem esse tipo de produção.

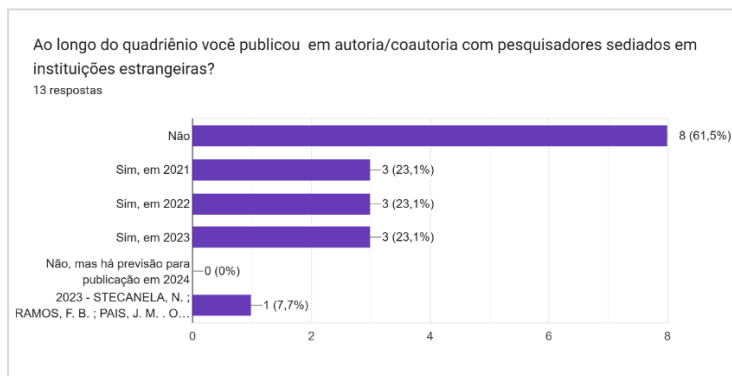
A distribuição relativamente equilibrada sugere que há uma presença significativa de docentes com inserção internacional, mas também um grupo expressivo que ainda não estabeleceu esse tipo de colaboração. Isso indica que, embora a internacionalização esteja presente no programa, há potencial para ampliar ainda mais essa participação.



O gráfico indica que 38,5% dos respondentes não possuem publicações de circulação internacional. No entanto, 30,8% publicaram em 2021 e 38,5% em 2023, demonstrando um aumento recente na inserção internacional.



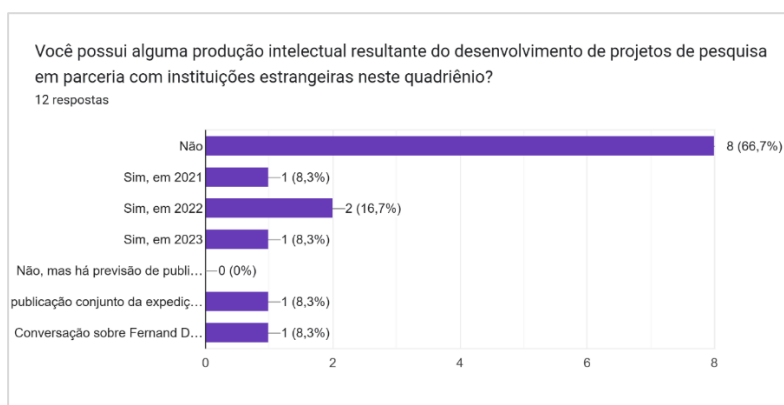
A maioria dos respondentes (61,5%) indicou que não publicou em coautoria com pesquisadores estrangeiros ao longo do quadriênio. Entretanto, 23,1% publicaram em 2021, 2022 e 2023, indicando uma participação estável nesses anos.



O gráfico demonstra que a maioria dos respondentes (66,7%) não possui produção intelectual derivada de projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com instituições estrangeiras no quadriênio. Apenas 8,3% indicaram produções em 2021 e 2023, enquanto 16,7% relataram ter realizado publicações em 2022.

Além disso, um pequeno grupo (8,3%) mencionou publicações específicas relacionadas a expedições e conversações sobre determinados temas.

Esses dados sugerem que, embora haja iniciativas pontuais de colaboração internacional, a participação ainda é restrita, havendo um grande potencial de crescimento para fortalecer a internacionalização da produção acadêmica no programa.



A maioria dos respondentes (69,2%) indicou que não produziu pareceres para instituições estrangeiras ao longo do quadriênio. No entanto, 7,7% relataram ter produzido pareceres em 2021, enquanto 15,4% o fizeram tanto em 2022 quanto em 2023.

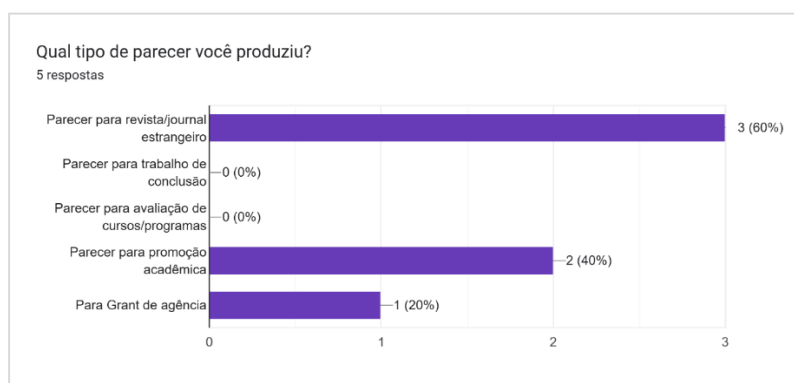
Os dados mostram que a participação na avaliação de trabalhos, projetos ou publicações internacionais ainda é limitada entre os docentes do programa, mas apresenta um pequeno

crescimento nos últimos anos. Esse aspecto pode indicar uma necessidade de maior envolvimento com a comunidade acadêmica internacional para fortalecer a visibilidade do programa.



O gráfico indica que, entre os 5 respondentes que produziram pareceres para instituições estrangeiras, 60% o fizeram para revistas internacionais. Além disso, 40% emitiram pareceres para promoção acadêmica, e 20% contribuíram para Grant de agência. Nenhum dos respondentes relatou ter elaborado pareceres para avaliação de cursos, programas ou trabalhos de conclusão.

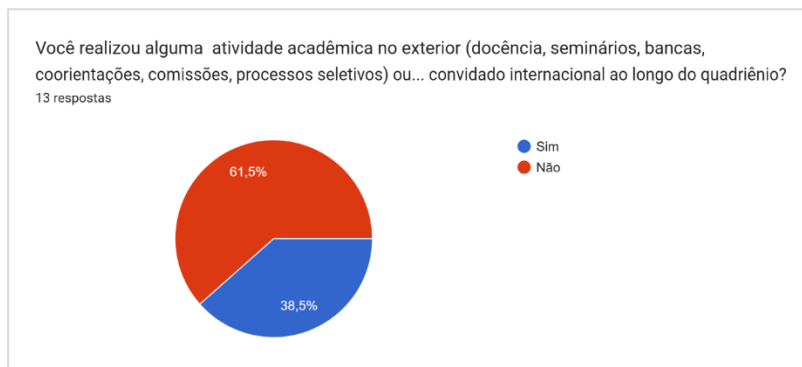
Os dados mostram que a principal forma de participação acadêmica internacional ocorre por meio da revisão de artigos científicos. A presença de pareceres para promoção acadêmica e financiamento de projetos sugere um envolvimento moderado com processos avaliativos institucionais no exterior, mas ainda há espaço para ampliação dessas atividades.



O gráfico mostra que 61,5% dos respondentes não realizaram nenhuma atividade acadêmica no exterior ao longo do quadriênio, nem receberam convidados internacionais. Apenas 38,5% relataram ter participado de alguma atividade internacional, como docência, seminários, bancas, coorientações, comissões ou processos seletivos.

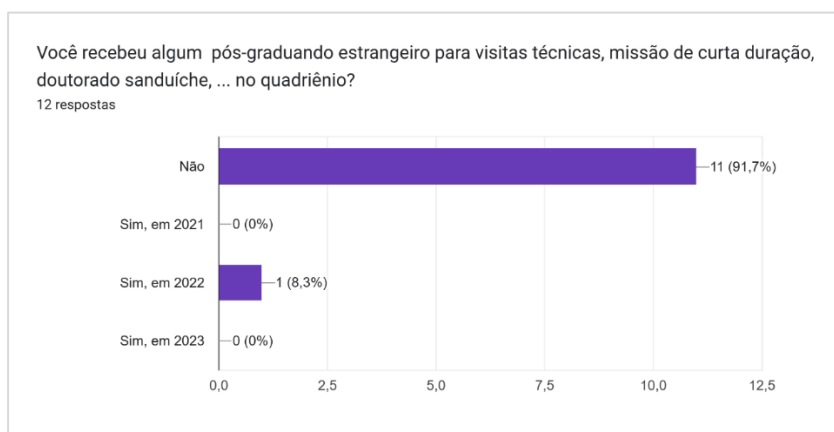
Esses dados indicam que a mobilidade acadêmica internacional ainda é uma prática limitada dentro do programa. Apesar de uma parcela significativa dos docentes ter algum nível de envolvimento com o exterior, a maioria ainda não está inserida em iniciativas de cooperação internacional.

Esse cenário sugere a necessidade de maior incentivo para participação em intercâmbios acadêmicos, colaborações institucionais e visitas técnicas para fortalecer a internacionalização do programa.

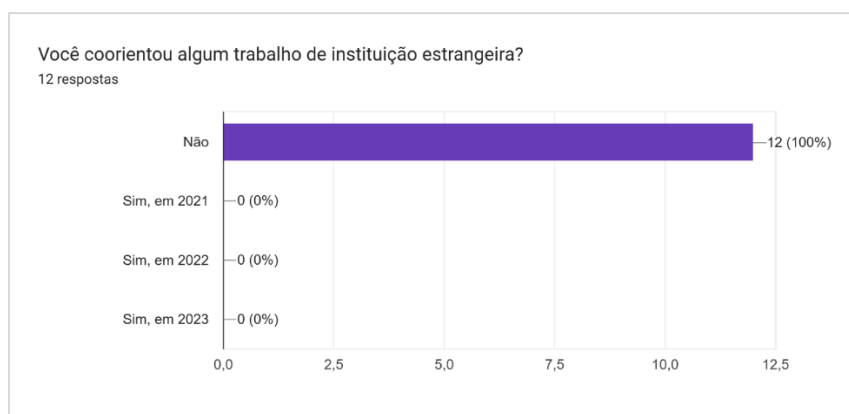


O gráfico indica que a grande maioria dos respondentes (91,7%) não recebeu pós-graduandos estrangeiros para visitas técnicas, missões de curta duração ou doutorado sanduíche ao longo do quadriênio. Apenas um docente (8,3%) relatou ter recebido um estudante estrangeiro em 2022, enquanto não houve registros dessa atividade em 2021 e 2023.

Esse dado demonstra que a recepção de estudantes internacionais ainda é uma prática pouco disseminada no programa e que precisa ser trabalhada para o próximo quadriênio na dimensão de mobilidade bilateral.



O gráfico revela que 100% dos respondentes não coorientaram nenhum trabalho de instituição estrangeira ao longo do quadriênio. Não há registros de participação em coorientações nos anos de 2021, 2022 ou 2023.



O gráfico mostra que 83,3% dos respondentes afirmaram que nenhum de seus orientandos teve coorientação de um pesquisador vinculado a uma instituição estrangeira. Apenas 8,3% relataram a ocorrência dessa prática em 2021 e 2023, sem registros para 2022. Um dos casos mencionados refere-se ao pesquisador Justino Magalhães, que coorientou Gisele Belusso.

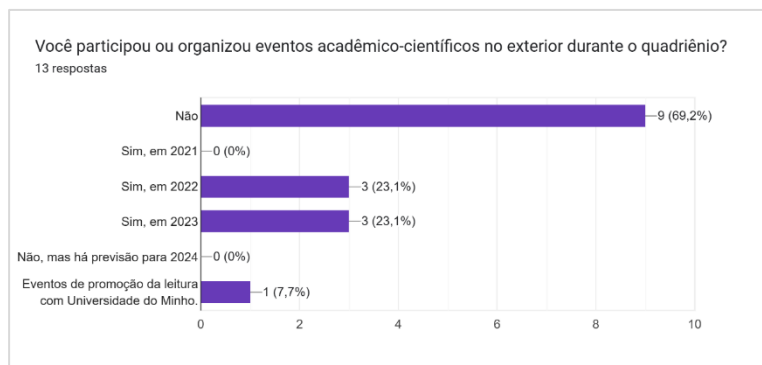
Esses dados indicam que a inserção internacional dos orientandos do programa ainda é muito limitada. A ampliação de parcerias institucionais, convênios e incentivo à mobilidade acadêmica pode contribuir para aumentar essas oportunidades, favorecendo a internacionalização da formação discente.



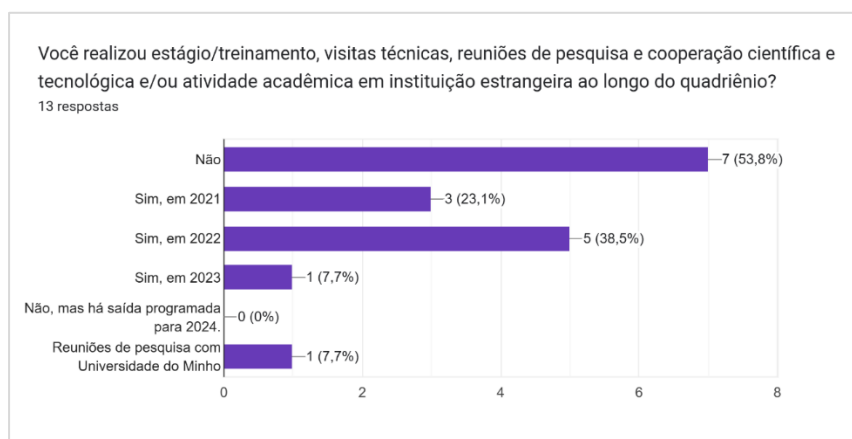
O gráfico indica que a maioria dos respondentes (69,2%) não participou nem organizou eventos acadêmico-científicos no exterior durante o quadriênio. Entretanto, 23,1% participaram em 2022 e outros 23,1% em 2023. Apenas 7,7% mencionaram um evento específico relacionado à promoção da leitura com uma universidade estrangeira. Não há registros de participação em 2021 nem previsões formais para 2024.

Os dados sugerem que, apesar de algumas iniciativas de envolvimento em eventos acadêmicos internacionais, a participação ainda é limitada dentro do programa. O incentivo à organização e

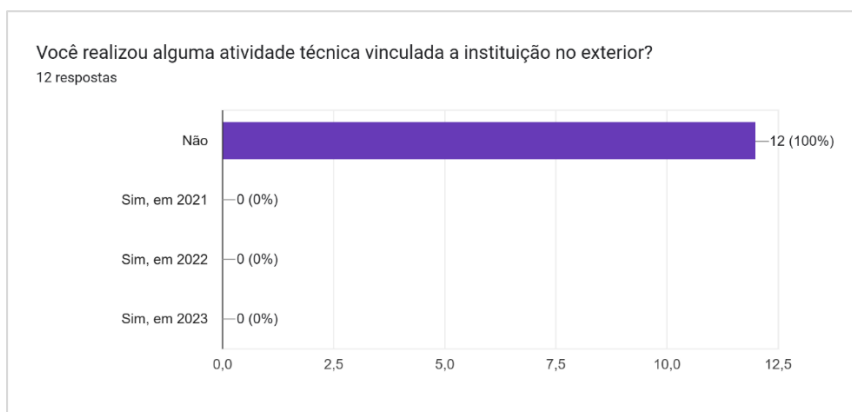
participação em congressos e simpósios internacionais poderia fortalecer a rede de colaboração dos docentes e contribuir para maior visibilidade internacional do programa.



O gráfico mostra que 53,8% dos respondentes não realizaram nenhum estágio, treinamento, visita técnica, reunião de pesquisa ou atividade acadêmica em instituição estrangeira ao longo do quadriênio. Por outro lado, 23,1% indicaram ter participado dessas atividades em 2021, 38,5% em 2022 e apenas 7,7% em 2023. Além disso, 7,7% mencionaram reuniões de pesquisa com a Universidade do Minho.



O gráfico indica que 100% dos respondentes não realizaram nenhuma atividade técnica vinculada a uma instituição no exterior ao longo do quadriênio. Não há registros de participação em 2021, 2022 ou 2023.



Proposição:

Os dados que emergiram do instrumento aplicado aos docentes do Programa para levantamento de suas ações de internacionalização, **embora datado de 2023 e sem contar com a adesão de 100% dos docentes, mostram um avanço nos movimentos de internacionalização do Programa**, caracterizados como: inserção de bibliografia estrangeira nos Planos de Ensino; presença de convidados estrangeiros nos seminários e eventos; participação de missões acadêmicas no exterior, distribuídas em 4 continentes (América Latina, Europa, Ásia e África), mobilidade de estudantes na realização de estágios de doutorado no exterior; revisão de artigos em periódicos internacionais; publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros; integração em redes de pesquisa internacionais, entre outros.

Esses dados, serão acrescidos da descrição que cada docente imprimiu em seus memoriais, a exemplo das redes e interlocuções internacionais estabelecidas no interior de seus Grupos de Pesquisa e de Orientação.

Nesta análise, um importante elemento que não pode ser esquecido é o Plano Institucional de Internacionalização da Universidade de Caxias do Sul (Panizzon *et al*, 2028), o qual contempla indicadores importantes em diferentes âmbitos para gerarem ações de internacionalização, especialmente no tocante às lacunas evidenciadas no instrumento aplicado em 2023 pelo PPGEDU-UCS, ou seja, na captação e recursos internacionais e na participação em projetos de pesquisa com equipe estrangeira, bem como na coautoria em publicações de resultados de pesquisa.

Outro aspecto a ser ressaltado como proposição, é a necessidade de atualizar os dados das ações de internacionalização de modo a dar visibilidade ao que estão sendo protagonizado. Além disso, a mobilidade docente e discente na forma de pós-doutorado, estágio sênior, doutorado sanduíche, entre outras, precisa ter seu planejamento estabelecido e implementado no quadriênio que se avizinha. Mas, também, atrair estudantes estrangeiros para realizarem seus estudos no âmbito das Linhas de Pesquisa do Programa, haja vista que temos desenvolvido projetos com especificidades locais, mas com interesse geral, como os da história da imigração italiana, das políticas e práticas de inclusão, da literatura na infância, entre outros. Recentemente, a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação publicou uma instrução normativa, regulamentando a mobilidade de docentes em atividades de pesquisa fora do país, a qual já tem indicativos de professores do Programa para usufruir em 2025.

g) Tendências dos objetos de dissertações e teses do quadriênio 2021-2024

- Descrição:

No âmbito das comemorações dos 15 anos do PPGEdu-UCS, em 2023, foi promovida uma análise das tendências das teses e dissertações defendidas no Programa. A atividade foi realizada como uma prática de pesquisa no âmbito do Seminário de Tese I, envolvendo os doutorandos e culminando com a publicação do livro *Aprender com o Outro: interlocução de saberes nos 15 anos do PPGEdu-UCS*, publicado pela Editora Diálogo Freiriano. Além do prefácio e apresentação, a coletânea contempla diferentes olhares dos 11 doutorandos ingressantes em 2023 para a produção do Programa, em demonstração de uma atitude colaborativa e de pertencimento ao curso que acabavam de ingressar.

Na ocasião, as lentes de observação se voltaram para as pesquisas realizadas sobre: a infância; a mediação de leitura na formação de crianças leitoras; o autismo; os jovens do Ensino Médio; para a espiritualidade; a literatura e a humanização; o pensamento computacional; a identificação das mulheres pesquisadoras no Programa; a Educação Especial; a cultura digital; a experiência acadêmica. Ao todo, foram analisados 265 dissertações e 47 teses concluídas até 28 de fevereiro de 2023, totalizando 312 trabalhos.

A planilha vem sendo atualizada e se encontra disponível na página do Programa pelo link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_SEd_mRewEnnQ6hs6t13wTIQLU7KQnrv6oEvqgZ1Mno/e/dit?usp=sharing

Ao final de 2024, a planilha do quadriênio 2021-2024 computava 97 dissertações e 48 teses defendidas no Programa. Também contou com 12 estágios de pós-doutorado.

Um panorama dos objetos de pesquisa abarcados nas teses e dissertações concluídas remete a uma diversidade articuladas aos objetivos de cada uma das linhas de pesquisa, por exemplo: as práticas de alfabetização; o contexto das culturas escolares; a literatura e a leitura; a gestão escolar; o ensino de História e de Matemática; a Educação Rural; a docência; o ensino remoto; a pesquisa na escola; o ensino de línguas estrangeiras; a formação permanente e continuada de professores, a Educação Especial e a inclusão; a educação não escolar; a educação digital e as tecnologias digitais; a relação entre gênero e sexualidade na educação; a educação das relações étnico-raciais; a avaliação da aprendizagem; as políticas públicas de educação; as práticas educativas e as experiências dos estudantes nos mais diferentes níveis e modalidades. Transversalizando esses objetos de pesquisa estão as vozes das diferentes gerações que compõem a experiência humana: infâncias, juventudes, vida adulta e, também a velhice. Também o contexto da Pandemia da Covid-19 esteve no âmago das reflexões produzidas.

As investigações realizadas no período de 2021-2024 decorrem de uma abordagem metodológica com ênfase em: estudos de caso; ensaios teóricos e bibliográficos; estudos exploratórios; etnografia; cartografia; análise de conteúdo, análise de discurso e análise textual discursiva; escrituras; pesquisa-ação e pesquisa participante. Na fundamentação dos estudos são evocadas as contribuições de campos em estreita interface com a Área da Educação, como: Pedagogia e Filosofia da Diferença; Biopolítica; Teoria Histórico-cultural; Arqueogenealogia; História Cultural; História Oral; Educação Popular; Sociologia do Cotidiano; Fenomenologia; Hermenêutica; História da Educação.

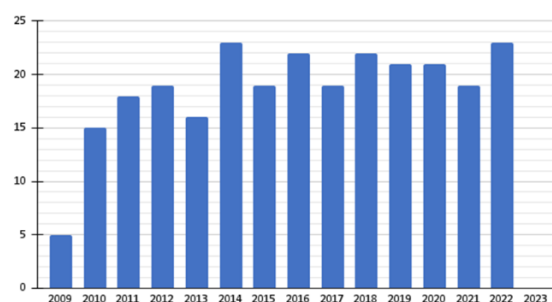
Quanto aos níveis de ensino observados, destacam-se as pesquisas realizadas no âmbito da Educação Básica, tendo como cenário a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas, também, o Ensino Superior e o Ensino Técnico e Tecnológico. Há um significativo número de pesquisa no Ensino Superior, em especial, as Universidades Comunitárias e seus cursos de licenciaturas. Os espaços não escolares encontram-se representados nas pesquisas, na relação entre a educação e os movimentos sociais, a assistência social, as organizações não-governamentais, os educadores populares e sociais, em um conjunto de experiências em contextos educativos intencionais na formação humana. A chegada da Pandemia da Covid-19 propiciou um grande impacto nos cenários das pesquisas, principalmente com a preocupação em analisar os impactos desse período no processo de ensino e de aprendizagem.

A totalidade dos trabalhos de conclusão de curso são de natureza qualitativa, na seguinte proporção: 70% na Educação Básica; 30% na Educação Não Escolar; 50% situadas como Estudos de caso; 30% no âmbito da História da Educação; 20% na Filosofia da Diferença; 20% na Biopolítica; e 20% na Educação Inclusiva; na análise dos dados a Análise Textual Discursiva está presente em 20% dos casos e a Análise de Conteúdo em 30%

- Reflexão:

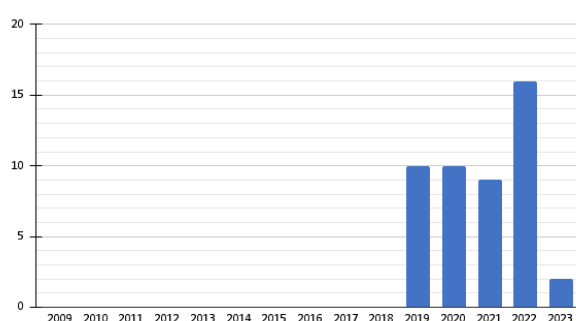
Dados recortados da Prática de Pesquisa descrita anteriormente, indicam que, no recorte temporal dos 15 anos do PPGEDu-UCS, até fevereiro de 2023, relativamente ao número de dissertações defendidas a cada ano, observa-se que os anos de 2014 e 2022 agregam o maior número de trabalhos concluídos, com 23 defesas realizadas em cada ano, computando uma média anual acima das 15 titulações, exceção feita ao ano de 2009, segundo ano do programa, com cinco defesas.

Quadro 1. Dissertações defendidas por ano

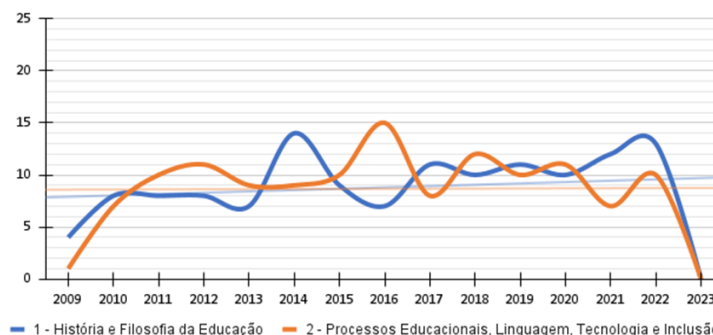


As defesas de tese iniciaram no ano de 2019 e computam uma média de aproximadamente 10 depósitos por ano, sendo que o ano de 2022 concentrou o maior número de titulação de doutores, como evidencia o quadro abaixo:

Quadro 2. Teses defendidas por ano



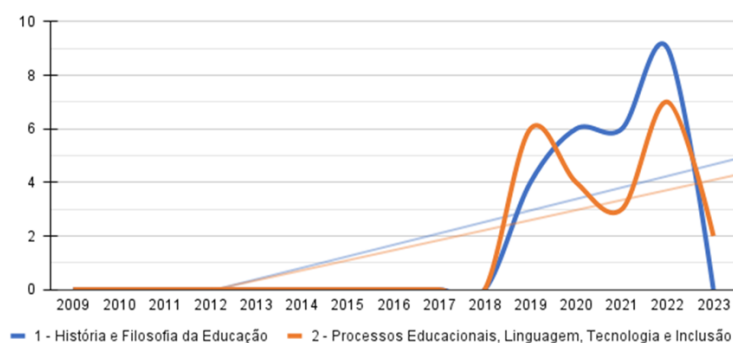
Quadro 3. Dissertações defendidas por ano



O quadro 3 retrata o movimento das Linhas de Pesquisa no tocante às defesas de dissertação a cada ano e ao longo dos 15 anos do Programa. Também é possível observar pelas linhas de tendências, em suas respectivas cores, que a linha 1 - História e Filosofia da Educação está inclinada a favor do crescimento, enquanto a linha 2 - Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologias e Inclusão se mantém praticamente estável.

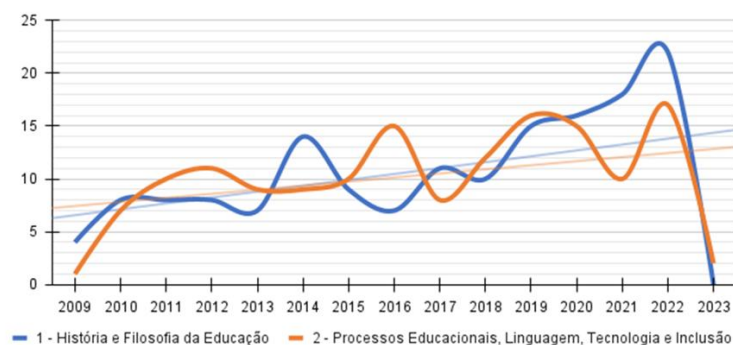
As 47 teses defendidas no Programa desde sua implantação se apresentam em equilíbrio nos anos de 2019 (10 teses) e 2020 (10 teses), com leve declínio em 2021 e uma concentração elevada em 2022 (16 teses), possivelmente devido à pandemia da Covid-19. No ano de 2023, os dados foram compilados até fevereiro (2 teses).

Quadro 4. Teses defendidas por Linha de Pesquisa e por ano



A Linha 1- História e Filosofia da Educação, desde 2018, cresce em número de teses, se distanciando da Linha 2- Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, nos anos de 2020 e 2021. Embora as duas linhas tenham crescido em 2022, o crescimento é mais significativo para a Linha 2.

Quadro 5. Dissertações e teses defendidas por Linha de Pesquisa e por ano

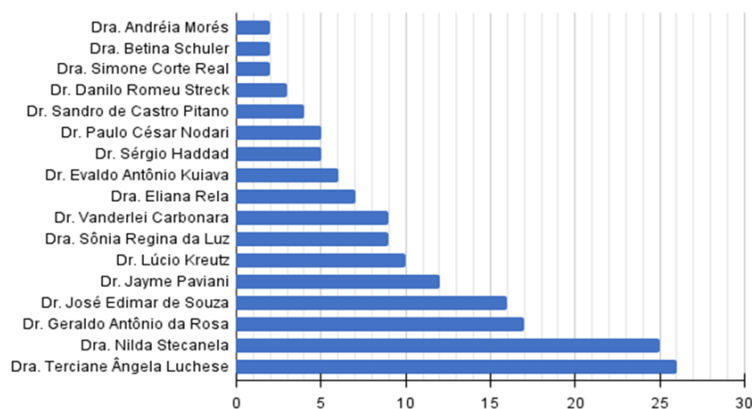


Em comparação à quantidade de pesquisas produzidas, as duas Linhas se aproximaram muito nos anos de 2018, 2019 e 2020, inclusive estavam em crescimento. Dois picos de crescimento nessa linha temporal surgem para ambas as Linhas de Pesquisa. Para a Linha 1 em 2014, para a Linha 2 em 2016. Para a Linha 1- História e Filosofia da Educação houve três picos de crescimento em 2014, 2019 e 2022. Intervalos de cinco anos e três anos. Já a Linha 2- Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, os picos de crescimento foram em 2012, 2016, 2019 e 2022. Intervalos de quatro anos, três anos e três anos.

No que se refere à concentração de trabalhos orientados por linha de pesquisa, considerando teses e dissertações, sem discriminar o ano de credenciamento dos orientadores, temos o seguinte panorama:

Quadro 6. Orientadores por Linha de pesquisa

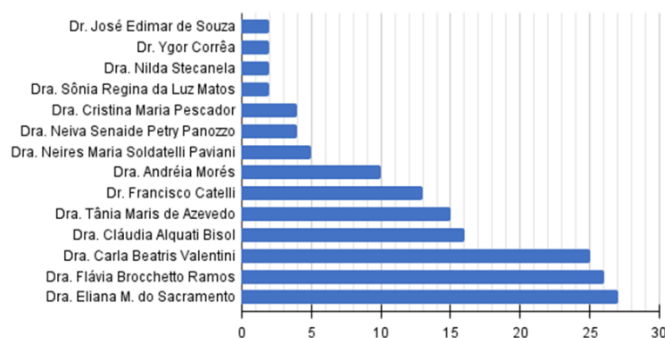
Linha 1. História e Filosofia da Educação



O quadro evidencia que ao longo dos 15 anos, a Linha de Pesquisa 1 - História e Filosofia da Educação contou com 29 orientadores, dos quais nove constam como ativos no ano de 2023 (Terciane Ângela Luchese, Nilda Stecanela, Geraldo Antônio da Rosa, Sônia Regina da Luz, Eliana Rela, Evaldo Antonio Kuiava). Andréia Morés da Linha 2, consta nesse quadro, pois coorientou duas dissertações ancoradas na Linha 1. Da mesma forma, Simone Corte Real, em estágio de pós-doutorado, coorientou duas dissertações. Ocorreu mobilidade de docentes ao longo desses 15 anos, com novos professores credenciados e outros descredenciados, por diversos motivos.

Quadro 7. Orientadores por Linha de Pesquisa

Linha 2. Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão



Por sua vez, a Linha de Pesquisa 2, teve em sua trajetória de quinze anos, 14 orientadores, dos quais um atuou como coorientador em seu estágio de pós-doutoramento. Os professores José Edimar de Souza e Nilda Stecanela coorientaram trabalhos na Linha 2, embora sejam da Linha 1, demonstrando a interlocução estabelecida entre as linhas. A professora Sônia Regina da Luz Matos, iniciou sua trajetória de orientação no Programa na Linha 2 e foi reposicionada para a Linha 1. No ano de 2023 estão ativos na Linha 2 os professores: Eliana Maria do Sacramento Soares, Flávia Brochetto Ramos, Carla Beatriz Valentini, Cláudia Alquati Bisol, Tânia Maris de Azevedo, Andréia Morés, Sônia Regina da Luz Matos, Cristina Maria Pescador e Cristiane Backes Welter, essa última sem defesas concluídas até fevereiro de 2023.

Entre atuais e anteriores, o PPGEDU computa 44 docentes, orientadores e coorientadores, dos quais 17 são do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Entre os 26 orientadores que estão ou passaram pelo programa, 12 são do sexo masculino e 14 do feminino.

As palavras-chave mais citadas pelos autores dos trabalhos defendidos são representadas na nuvem de palavras a seguir, produzida com recurso à plataforma wordclouds.com, traz os destaques evidenciados.

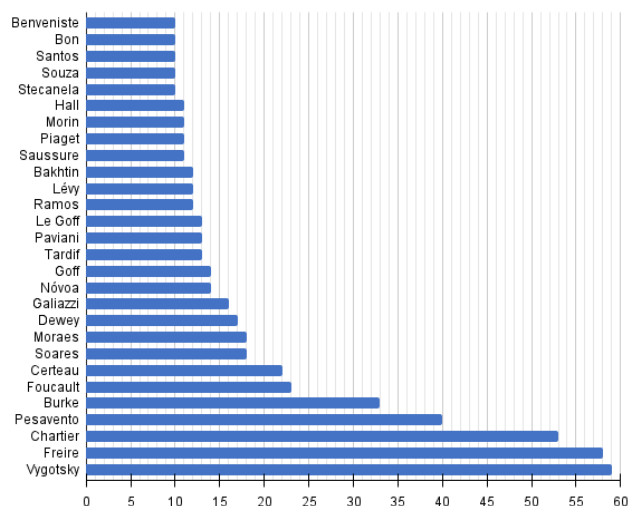
Quadro 8. Palavras-chave mais citadas pelos autores das teses e dissertações



Quadro 9. Referências mais utilizadas



Quadro 10. Referências mais utilizadas



O conjunto de autores mais citados nos trabalhos concluídos registrados no Quadro 6 mostra as referências a autores clássicos de cada Linha de Pesquisa, mas também, trabalhos de egressos do próprio PPG e seus orientadores.⁴

As análises feitas na Planilha, construída coletivamente com a Turma de Seminário de Tese I, não teve a pretensão de analisar o conjunto dos trabalhos de conclusão dos mestres e doutores titulados no PPGEDU/UCS na sua década e meia de existência. O propósito foi o de despertar o interesse em conhecer a compilação feita, de modo a acolher outros olhares, com outras lentes para o que foi produzido nas duas linhas de pesquisa do programa. Entre as possíveis lentes a serem adotadas, podem estar aquelas que focam para: os níveis de ensino estudados, os sujeitos escutados, as redes de ensino privilegiadas na observação, as políticas e programas educacionais analisados, os conceitos e categorias analíticas evocadas, os métodos de pesquisa adotados, entre outros.

Um olhar panorâmico para os dados compilados remete a uma produção do conhecimento qualificada sobre e com instituições e sujeitos, principalmente da serra gaúcha, bem como sobre conceitos que contribuem para observar a educação em suas múltiplas interfaces e desafios, além de suas dimensões formal, não formal e informal. Quiçá, despertem a curiosidade das políticas educacionais para conhecer os diagnósticos construídos e a sinalização da superação dos desafios identificados. Ademais, a construção da planilha segue em movimento e sublinha uma contribuição formativa importante em relação aos aspectos formais de uma produção acadêmica, nomeadamente no que tange às concepções teóricas e metodológicas, na abordagem e na escolha dos procedimentos adotados para a construção dos dados e as análises desenvolvidas. A experiência desencadeada colabora com o debate a partir de diferentes vertentes epistemológicas, construídas ao longo da trajetória do programa, subjacentes e referendadas no escopo das fontes do conhecimento científico

⁴ No quadro aparecem apenas os nomes com 10 ou mais citações. É preciso situar, também, que entre os nomes comuns, dois ex - docentes possuíam o mesmo sobrenome, a exemplo de Paviani, ou de sobrenomes com mais concentração como são Santos e Silva.

e do papel da ciência no campo da educação. Ademais, compartilha uma estreita relação com os atuais desafios da educação, em um contexto no qual as pesquisas científicas possuem a função social de qualificar os processos educativos, sublinhando os dizeres de Cavalcanti (2002, p. 128), pois um dos compromissos da epistemologia é “[...] ajudar os professores a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e a fundamentação da sua ação pedagógico-didática”.

- Proposições

Considerando os objetos de investigação, os níveis de ensino, os cenários educativos observados nas pesquisas de tese e dissertações defendidas no quadriênio, bem como as abordagens metodológicas adotadas pelos autores desses trabalhos, propomos a seguir alguns aspectos para seguirmos qualificando o processo autoavaliação do Programa e das políticas decorrentes.

Entendemos que o potencial do trabalho de construção e atualização da planilha contendo a síntese de dados sobre as teses e dissertações defendidas no Programa está em categorizar o que desperta a curiosidade em pesquisa, bem como o que é produzido no âmbito das Linhas de Pesquisa.

Por isso, para o próximo quadriênio propõem-se:

- Atualizar semestralmente a planilha e disponibilizar na página do Programa, tornando-se fonte fundamental para analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos de cada uma das Linhas de Pesquisa.

- Fomentar estudos sobre objetos de pesquisa marginais e/ou pouco estudados no Programa, articulados a cada Linha de Pesquisa.

- Refletir sobre as tendências dos objetos de pesquisa do quadriênio que evidenciam a identidade do Programa em movimento dinâmico retratando os interesses de pesquisa da comunidade acadêmica e as demandas advindas do cotidiano da Educação, em sintonia com a área de concentração do Programa.

h) Memorial Aventura compartilhada: narrativas docentes

- Descrição

A partir das Políticas de Autoavaliação construídas no PPGEDu-UCS e de suas múltiplas dimensões, também os professores foram convidados a olhar o caminho feito e a projetar o futuro por meio de uma chamada-convite para escreverem seus percursos, fazendo ecoar o que evocam os instrumentos de monitoramento, especialmente aqueles que constam nos seguintes apêndices do Cadernos de Políticas de Autoavaliação: -Apêndice IV - Balanço dos percursos anuais dos estudantes do PPGEDu-UCS-Grupo de Orientação; -Apêndice VI - Balanços de Trans-formação em pesquisa com concluintes; - Apêndice VIII - Instrumento de acompanhamento da política de internacionalização; -

Apêndice XII - Alinhamento entre LP, GP, GO, PP, PD, PT, PIC, PTCC, PE; - Apêndice XIII - Inserção dos docentes: liderança, representatividade, etc.;- Apêndice XIV - Relações com a Educação Básica; - Apêndice XV - Relações com a Graduação.

- Reflexão

Dentre os 14 docentes do Corpo Permanente e dois docentes do Corpo Colaborador, cinco professores se mobilizaram a escrever suas sínteses e reflexões. Considerando as intensidades do ano de 2024 no Rio Grande do Sul e na Serra Gaúcha, haja vista a catástrofe ambiental das enchentes de maio, junho e julho⁵, período em todos os segmentos foram afetados, direta ou indiretamente, bem como o fechamento do quadriênio, consideramos significativa a participação na escrita dos Memoriais docentes. Isso evidencia que as práticas de autoavaliação individuais ainda são movimentos em construção e que não possuem 100% de adesão. Contudo, os rituais que motivam as continuidades, caracterizando uma política do Programa, gradativamente, vai se constituindo numa cultura.

A escrita dos memoriais produziu elementos que contribuem para compor o Relatório Coleta-CAPES. Mas, além disso, o mais importante foi a reflexividade produzida pelas lentes individuais sobre o lugar de cada um no Programa e o como cada um se vê na dimensão de pesquisador/a em educação em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Obviamente, em sintonia com a Área de concentração e as Linhas de Pesquisa, estabelecendo projetos de futuro para os próximos quatro anos, de modo individual, no seu grupo de orientação, no grupo de pesquisa e na Linhas de Pesquisa, efetivando uma contribuição para a Área da Educação e para a Educação Básica.

Além dos dados que constam em cada memorial, os quais integram o acervo do Programa, trazemos a seguir alguns excertos dos textos produzidos pelos docentes:

“Assim, nos seminários sob minha responsabilidade, como professora quadro permanente do PPGEDu, e em encontros com os colegas, tenho interagido discutindo e refletindo, acerca dessas temáticas, articulando outros temas, buscando articular saberes e nesse caminho, tenho me transformado atuando como pesquisadora e professora implicada no processo de formação de nossos discentes pesquisadores: transformando e sendo transformada. Entendo que a minha contribuição está relacionada a esses aspectos. Atuar em co-participação com meus orientandos e estudantes e colegas. Isso, por sua vez reverbera nas ações desses sujeitos junto à comunidade, em especial nos ambientes escolares, em sua atuação profissional. Muitos desses sujeitos ocupam função de coordenação e de liderança, sendo, portanto,

⁵ A experiência do PPGEDu-UCS com as enchentes de 2024 no RS estão descritas em detalhes no Relatório Coleta CAPES do Quadriênio 2021-2024.

elementos multiplicadores de práticas e de formação alinhadas as demandas e desafios atuais, contribuindo para o desenvolvimento social a partir de saberes de base sistêmica e humanística, acerca dos processos educativos e formadores”.

“Tal memorial para o quadriênio 2021-2024 consegue trazer força de vida para tantas macropolíticas e linhas molares institucionais, diante das métricas avaliativas que insistem em tomar o fôlego alegre de quem pesquisa com as experiências-vida. (...) As matérias de pesquisas do Projeto Pedagogia da Diferença se tomam pelas veias de vida, ou seja, tomam “vida” como sinônimo da palavra “encontro”. Encontro que produz sentidos constituidores de espaços-tempos.”.

“O olhar para o caminho feito no recorte temporal de 2021 a 2024, nos meus próprios percursos e do meu grupo de orientação, sublinha a potência do gênero textual memorial. Os ecos das palavras dos orientandos ativos e dos egressos ecoam indicadores do processo formativo que acompanha a pesquisa em educação em uma perspectiva de humanização, das relações e das produções. Mais do que os indicadores de produtividade, nos artigos com elevado qualis, nos livros com elevado impacto, na popularização da ciência feita em palestras, comunicações em eventos, unidades de aprendizagem em disciplinas, mais do que tudo isso e outros tantos, está o senso de pertença e a entrega, com sentido de encharcamento, com a área e com as relações que se estabelecem no cotidiano da educação.

Ao olhar o caminho feito sinto-me realizada e motivada a projetar o caminho por fazer. Para o próximo quadriênio 2024-2029, projeto iniciar o novo projeto submetido para renovação da Bolsa de Produtividade do CNPq e a dar continuidade àqueles que permanecem ativos e que acolhem projetos em desdobramento dos objetivos que venho investigando ao longo da carreira, todos voltados para a observação do cotidiano da Educação. Sinalizo que o novo quadriênio será também de síntese da carreira com o compromisso de inspirar e motivar outros a desbravarem as belezas da pós-graduação stricto sensu.

Por fim, expresso que sinto-me privilegiada compor este memorial, em produzir algumas reflexões e em trazer as reflexões de meu grupo de orientação. O título deste texto expressa isso: MEMORIAL BALANÇOS DE DODISCÊNCIA E PESQUISA: diálogos com a documentação científico-pedagógica do quadriênio 2021-2024, “um modo de pensar com a ponta dos dedos”!.”.

Esse instrumento indica uma possível metodologia de construção do relatório das Políticas de Autoavaliação *pari passu* com o vivido no cotidiano do Programa, haja vista que os sentidos da autoavaliação e reflexão sobre os próprios percursos e no âmbito do programa são potencializados quando são realizados periodicamente. Assim, num primeiro esboço, propõem-se o aprimoramento do instrumento criado, denominado de Aventura Compartilhada, na forma de Memorial reflexivo de formação-investigação. A proposta da primeira versão do instrumento foi uma tessitura, contemplando diferentes instrumentos que integram o Caderno de Políticas de Autoavaliação, a saber: -Apêndice IV - Balanço dos percursos anuais dos estudantes do PPGEdu-UCS-Grupo de Orientação; -Apêndice VI - Balanços de Trans-formação em pesquisa com concluintes; - Apêndice VIII - Instrumento de acompanhamento da política de internacionalização; - Apêndice XII - Alinhamento entre LP, GP, GO, PP, PD, PT, PIC, PTCC, PE; - Apêndice XIII - Inserção dos docentes: liderança, representatividade, etc.;- Apêndice XIV - Relações com a Educação Básica; - Apêndice XV - Relações com a Graduação.

Cada professor optou por escrever suas descrições-reflexões segundo um gênero textual. A partir dessa experiência, a proposição para o próximo quadriênio é que cada professor construa gradativamente seu memorial reflexivo, lembrando sempre de que ele resulta das dimensões acima descritas e não exclusivamente dos seus próprios percursos, olhando, também, as repercussões dos processos formativos e investigativos dos seus projetos e dos projetos de seus orientandos na comunidade, na Educação Básica, na Área da Educação e suas interfaces.

Uma primeira sugestão do convite para as escritas a partir do novo instrumento pode acolher o que segue:

“Prezados colegas!

*Nossos tempos estão intensos, mas ao nos entregarmos a uma **aventura compartilhada**, a leveza poderá nos acompanhar. Como nos diz Regina Zilbermann (2006), **na pós-graduação stricto sensu o esforço é individual, porém, não é solitário, porque nossas ações repercutem em nossas trajetórias, mas, também, nas trajetórias do outro e, no nosso caso, na trajetória do Programa e dos seus integrantes.***

*Concordamos com Clarice Lispector, pois **“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”**. A partir disso, **“combinando letras de A a Z”**, como nos desafiou Lucídio Bianchetti no IX CEDU, o convite é para **que possamos produzir escritas significativas e solidárias**, seguindo uma periodicidade, no mínimo anual, complementando gradativamente as seções do texto que culminará como um **Memorial Reflexivo** dos integrantes do grupo!”*

Em cronograma a ser combinado previamente, Rodas de Conversa serão organizadas para reflexões coletivas a partir do individual, na forma de imersão, fortalecendo o senso de pertença ao coletivo. Trata-se de criação de um ritual de autoavaliação, como uma prática que poderá se constituir

em uma cultura de registro e de reflexão, conferindo sentidos individuais e coletivos atribuídos a essa prática.

i) Reflexões sobre o monitoramento das Políticas de Ações Afirmativas

No que se refere ao monitoramento das Políticas de Ações afirmativas, objetivos, metas e indicadores construídos no âmbito das Políticas de Autoavaliação, embora não tenhamos ainda construído instrumentos específicos de monitoramento no âmbito do Programa, a seguir apresentamos uma descrição das concepções e das ações já desencadeadas.

A observação do cotidiano do Programa evidencia o seu compromisso com a promoção e o aprimoramento de políticas afirmativas para inclusão, permanência e acessibilidade no Ensino Superior e à pós-graduação *stricto sensu*. Honrando a responsabilidade social de uma universidade comunitária, essas ações afirmativas caminham em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, bem como alinham-se ao Projeto Pedagógico e Planejamento Estratégico do Programa.

A discussão sobre as Políticas de Ações afirmativas tem identificado a presença, gradativamente, maior de discentes pertencentes a grupos historicamente marginalizados - pessoas negras, pardas, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans e travestis. Além disso, vem ocorrendo a presença cada vez maior de objetos de pesquisa relacionados aos direitos sociais desses grupos, bem como a inserção de autores identificados com as questões relacionadas à essa diversidade nos eventos organizados pelo Programa e nos Planos de Ensino dos Seminários.

Os instrumentos de monitoramento desta política estão em processo de construção, envolvendo a Comissão de Políticas Afirmativas, integrada por docentes e discentes representados pela diversidade.

A Comissão de Políticas Afirmativas é responsável por discutir demandas do PPGEdu-UCS, acompanhar, propor e implementar ações que contemplem o que preconiza a Lei nº 12.711/2012.

Em 2024, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG Educação) promoveu o Seminário Educação e Relações Étnico Raciais nas Pesquisas do PPGEdu: Entre Continuidades e Rupturas, tendo como protagonismo a participação do grupo de pesquisadores até então sub-representados, apresentando, discutindo a relevância de pesquisas na comunidade.

A análise das tendências dos objetos de pesquisa do Programa demonstra um crescimento nos objetos de pesquisa que envolvem as questões étnico-raciais, as dissidências sexuais, a inclusão, a cultura indígena, preta e parda.

No que se refere a publicação de artigos, podemos citar os resultados de trabalhos apresentados por egressos e estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, por exemplo:

- SILVA, M. E. R.. O espelho em que não me vejo: a invisibilidade das representações étnico-raciais em espaços de saberes. In: Amanda Khalil Suleiman Zucco; Cristina Maria Pescador; Daniela F. Dal Pozzo; Lilibth Wilmsen; Patricia Bado Auler Klohn; Vamberto Marinho do Nascimento Junior. (Org.). **VI Colóquio de Educação Discente** - Em tempos de (in)sensibilidades Educação para a liberdade. 1ed.Caxias do Sul: EDUCS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2022, v. , p. 1-277;
- EMER, E. T.; BISOL, C. PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR. In: **X CONEDU**, 2024. Anais do X CONEDU. Campina Grande: Editora Realize.
- PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi. Projeto de extensão Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+: percepção de estudantes bolsistas e a relação com o pensamento de Paulo Freire. **REVISTA GEPESVIDA**, v. 10, p. 90-101, 2024.
- ROSSATO DA LUZ, R. A; Carbonara, V. . Gêneros, Sexualidades e Educação: Reflexões sobre a escola como produtora e reprodutora da heterocisnormatividade. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (ONLINE)**, v. 38, p. 1-27, 2024.
- NEUMANN, P.; NASCIMENTO, M. S.. Desigualdad de Género y Altas Capacidades/Superdotación. **REVISTA X**, v. 19, p. 50-57, 2024.
- LOPES FILHO, Agenor; MATOS, S. R. L.. A SUBJETIVIDADE DA EXPERIÊNCIA DE SER NEGRO. **CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. ONLINE)**, v. 54, p. 1-5, 2024.

Ademais, a composição das bancas de avaliação dos trabalhos de conclusão busca incluir arguidores pretos, pardos, indígenas e em situação de inclusão, procurando valorizar e respeitar as temáticas investigadas pelos estudantes do Programa, valorizando e promovendo a inserção das ações previstas nas Políticas de Ações Afirmativas.

Destacam-se as dissertações de mestrado:

- a. *Educação das relações étnico-raciais: Escrivências de estudantes negras(os) em um município de colonialidade ítalo-brasileira*, da discente Joelma Couto Rosa;
- b. *Na alfabetização: o que dizem as crianças negras*, do discente Agenor Lopes Filho;
- c. *A dimensão (de)formativa do racismo brasileiro contemporâneo a partir da teoria crítica*, da discente Maria Zilda de Oliveira Valim;
- d. *Educação indígena kaingang: tradições, memórias e mediações*, da discente Maria Laura Brito Ortis.

E a tese de doutorado:

- a. *O outro, o eu e a todos o direito de ser: a reinvenção da cor e a destituição dos arquétipos étnicos sob a análise autobiográfica de uma professora negra*, da Doutoranda Maria Eduarda Ribeiro da Silva.

Outro aspecto importante é a implementação de referências bibliográficas em disciplinas oferecidas tanto nos cursos de graduação da Área de Humanidades, bem como nas disciplinas oferecidas pelo Programa, a exemplo, citamos as obras de hooks, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

- Reflexão

A relevância do destaque para essas pesquisas está no aumento do número de pessoas negras, pardas, indígenas, com deficiência e dissidentes sexuais na pesquisa acadêmica, cujas temáticas de pesquisa atuam no combate ao racismo e na luta por igualdade de direitos e oportunidades, impactando a ampliação do acesso desses grupos à universidade e, ainda, redimensionando teorias e metodologias acadêmicas na produção de conhecimento.

A Comissão de Políticas Afirmativas segue acompanhando os impactos dessas ações por meio da promoção de espaços de escuta e participação estudantil. Esse monitoramento permite ajustes contínuos para fortalecer a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes pertencentes aos grupos incluídos nas ações afirmativas.

O compromisso do PPGedu-UCS com a inclusão se reflete na ampliação das Políticas de Ações Afirmativas e na revisão sistemática de suas práticas, buscando a equidade como um princípio estruturante da formação acadêmica. Esse compromisso também está alinhado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, dos quais a UCS é signatária e certificada com o Selo ODS EDU, que faz parte da estratégia de implementação da Agenda 2030 no Brasil e estimula a incorporação dos ODS e outros índices de desenvolvimento nas ações de gestão-ensino-pesquisa-extensão.

Os ODS trazem referências específicas quanto às pessoas com deficiência e outras condições de diversidade e visam assegurar: a educação inclusiva e a oportunidade de aprendizagem; o emprego pleno, produtivo e de igual remuneração; o empoderamento e a inclusão social, entre outras.

A UCS, através da Vice-Reitoria e da Coordenadoria de Extensão, idealizou no ano de 2023 e institucionalizou em 2024, o Programa de Inclusão e Diversidade. O grupo é composto por professores e funcionários que atuam nas áreas afins à temática da inclusão e da diversidade. Esse programa tem o propósito de planejar, organizar e potencializar ações e a cultura da inclusão na UCS, com vista à qualificação das relações da instituição com os acadêmicos, funcionários e professores com deficiência ou qualquer condição de diversidade, construindo e oportunizando estratégias para a eliminação de barreiras e garantindo o desenvolvimento de todos. Entre os objetivos institucionais do Programa de Inclusão e Diversidade estão as intenções de:

- Identificar as necessidades de infraestrutura inclusiva, sugerindo e monitorando melhorias arquitetônicas.
- Mapear as necessidades e barreiras a serem superadas na Universidade.
- Mediar processos para o maior êxito da inclusão laboral.
- Direcionar demandas identificadas aos setores competentes.
- Sugerir ações que promovam a inclusão em todas as dimensões.

O compromisso do referido programa institucional é o de articular as diversas instâncias da Universidade para garantir a acessibilidade e inclusão da comunidade acadêmica, de forma que todos possam se sentir pertencentes e sujeitos ativos do processo e da construção de espaços cada vez mais inclusivos.

Entre as ações do programa está previsto:

- Aplicação e Análise de Instrumentos: Questionário digital: aplicação de questionários específicos para líderes, gestores, funcionários e professores, funcionários PcD e alunos PcD com o objetivo de levantamento de número de PcDs na Instituição e identificação de barreiras.
- Elaboração de mapa de necessidades: Registro e análise de dados; Planejamento de ações;
- Escolha de indicadores para avaliar a aquisição de competências.
- Formação: Formação de equipe administrativa, funcionários e professores; Atividades formativas pontuais abertas para a comunidade; Capacitações, palestras, oficinas, semanas acadêmicas.
- Campus sem Barreiras: Estratégias de eliminação de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais, identificadas no mapeamento e articuladas com as diferentes instâncias institucionais.
- Suporte para PcD: Intervenção de acolhimento e escuta ao aluno e funcionário PcD, oferecendo recursos para a superação de barreiras e estratégias, articulação com outros serviços e resolução de demandas resultantes da cultura de inclusão da Instituição.

Além disso, o Programa conta com os serviços do Núcleo de Apoio ao Estudante que, conforme descrição no site da universidade, se constitui como “um espaço de acolhimento, mediação, orientação e atendimento das diversas situações apresentadas no cenário acadêmico relacionadas às dificuldades psicossociais, socioeconômicas, didático-pedagógicas, de saúde, acessibilidade e diversidade, que visa articular ações que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem do acadêmico durante a sua trajetória dentro da Universidade. O NAE atua a partir de encaminhamentos procedidos pelas coordenações e professores dos diversos cursos e campi da universidade, ou, ainda, mediante a procura espontânea de estudantes e/ou familiares. Seu propósito é acolher os estudantes, sujeitos da aprendizagem, em suas singularidades, almejando uma "educação para todos", que proporcione o acesso, a permanência, a participação e o protagonismo, sem qualquer forma de discriminação,

levando em conta as normatizações e legislações brasileiras. As ações do NAE operam de modo indissociável, desdobrando-se em 4 grandes eixos: Diversidade; Acessibilidade; Atenção à aprendizagem e a saúde mental” (<https://www.ucs.br/site/nucleo-de-apoio-ao-estudante/>).

- Proposições:

As proposições da Comissão de Ações Afirmativas incluem:

- a construção de instrumentos de monitoramento;
- a luta para inclusão de reserva de vagas para os grupos sociais discriminados;
- a ampliação de bibliografia que inclua autores que representam os grupos sociais discriminados;
- a inclusão no calendário acadêmico do evento voltado ao debate sobre as causas dos grupos sociais discriminados.
- a sistematização dos debates decorrentes das ações da Comissão de Políticas Afirmativas do PPGEdu-UCS.

j) Monitoramento da Política de Produção, Difusão e Popularização da Ciência:

- Descrição:

A Política de Produção, Difusão e Popularização da Ciência nem sempre foi assim designada. Iniciou, ainda no quadriênio passado, articulada à comissão de acompanhamento dos eventos e das publicações do Programa. Porém, no âmbito das discussões sobre as políticas de autoavaliação, essa comissão emergiu com o *status* de política voltada a observar e fomentar a disseminação e popularização do conhecimento produzido no PPGEdu-UCS.

A cultura de popularização da ciência ganhou relevo no Programa a partir da defesa da tese de uma egressa, cujo escopo procurou escavar as concepções de popularização da ciência presentes na literatura e nos modos como pesquisadores de produtividade em pesquisa reverberam os resultados de seus projetos (Piccoli e Stecanela, 2023; Piccoli, 2024).

Ademais, eventos anuais organizados pelos discentes, em sua IX edição realizada em 2024, o Colóquio Nacional de Educação Discente-CEDU, o I Congresso Internacional de Educação-CINED, realizado em 2023, o evento Educação & pandemia(s) pós-pandemias(s): territorialidades nos saberes e produção de sentido, realizado em 2022, bem como as edições anuais da Coletânea Educatio, exemplificam formas de produzir, disseminar e popularizar a ciência, tanto dos produtos do Programa como na interlocução com outros Programas de Pós-graduação em Educação. Outro exemplo que pode ser mencionado é o Canal no Youtube denominado Diálogos PPGEdu-UCS, o qual produziu um conjunto

de conversas com autores, docentes e discentes, sobre os seus projetos de pesquisa. Somados a esses, a Coleção Práticas de Pesquisa, o conjunto de artigos, livros, capítulos de livros, comunicações orais e trabalhos publicados em anais de eventos pode ser citado. Esses eventos/ações indicam o fomento a uma política de apoio às publicações dos discentes e docentes.

- Reflexão:

O processo de definição desta política contemplou seis metas como ações a serem disseminadas, visando fortalecer a produção, difusão e popularização da ciência e do conhecimento que se desdobram dos movimentos formativos e investigativos desenvolvidos no Programa, as quais estão detalhadas no Caderno de Políticas de Autoavaliação do Programa, juntamente com seus indicadores (Rela e Stecanela, 2024).

É certo que muitas reverberações se desdobram dos projetos de pesquisa e da formação protagonizada no Programa, contudo, há a necessidade de construção de instrumentos capazes de acolher os movimentos que, muitas vezes, não são percebidos por seus autores e pelo próprio Programa como sendo testemunhos de popularização do conhecimento. Exemplos disso podem ser: as unidades de aprendizagem inseridas em disciplinas da graduação, contendo elementos construídos e analisados no âmbito, projetos dos docentes, das teses e dissertações; as palestras ou cursos de extensão que desenvolvem parte dos achados de pesquisa dos docentes e discentes; o modo como cada um narra e divulga os resultados de suas pesquisas. Outras dimensões ainda poderão ser identificadas a partir das culturas de popularização da ciência fomentadas no Programa.

- Proposições:

Objetivos, estratégias de ações, metas e indicadores da Política de Produção, Difusão e Popularização da Ciência já possuem sua primeira formulação publicitada no Cadernos de Políticas de Autoavaliação do PPPGEdu-UCS e, também, fazem parte do cotidiano das trajetórias dos docentes e discentes. No entanto, como forma de dar visibilidade e fortalecer uma cultura voltada a essa política, se faz necessário:

- construir instrumentos de monitoramento;
- debater as dimensões de produção, difusão e popularização da ciência;
- fomentar os percursos individuais e coletivos voltados às concepções e relevância desta política, definindo critérios para apoiar os docentes e discentes na participação de eventos e publicações;
- incentivar o cadastramento dos projetos desenvolvidos no Programa na Agência UCS Inova da Universidade de Caxias do Sul, abarcada no Parque de Ciência e Tecnologia da Instituição, a fim de

impulsionar a inovação, transferência de conhecimentos e os impactos sociais e acadêmicos dos mesmos.

III Considerações da Coordenação da Comissão das Políticas de Autoavaliação

Ao findar este relatório, com a descrição, reflexão e proposições decorrentes dos resultados dos instrumentos abarcados nas políticas de autoavaliação aqui apresentados, podemos afirmar que a adesão à participação na interação com o proposto, embora ainda tímida, ecoa de modo muito significativo.

Evidências de **culturas de autoavaliação** estão presentes nos instrumentos analisados. É expressivo o acervo decorrente das interações com os instrumentos. E, também, é representativo de um cotidiano concebido e vivido no Programa, observado pelas lentes do percebido de cada autor que interagiu com o proposto, configurando, portanto, um rico material para nutrir a revisitação do Planejamento Estratégico e o posicionamento do Programa para o próximo Quadriênio, em termos de políticas, objetivos, metas e ações relacionadas aos quesitos Programa, Formação e Impacto na Sociedade.

Convém destacar que, além das comissões e políticas abarcadas no conjunto das políticas de Autoavaliação do Programa, outras políticas orientam as práticas nele protagonizadas, a exemplo: da política de credenciamento e credenciamento; da política de interação com a graduação; da política de inserção social.

Além disso, no âmbito das comissões abrigadas nas Políticas de Autoavaliação do Programa, destacamos cinco subcomissões responsáveis pela revisitação e atualização dos documentos orientadores do PPGEdu-UCS, com participação de docentes, discentes e técnico-administrativos: Subcomissão do Projeto Pedagógico; Subcomissão do Planejamento Estratégico; Subcomissão do Regulamento; Subcomissão de revisão e atualização da página do Programa; Subcomissão de análise e validação dos instrumentos de monitoramento das políticas.

Os aspectos destacados neste relatório não representam a completude do que ocorreu no Quadriênio do Programa ou dos Grupos de Pesquisa, mas representam os sentidos e destaques assumidos coletivamente e emanados das interações com os instrumentos de monitoramento, suas análises com base nos objetivos, metas e indicadores de cada política que integra as Políticas de Autoavaliação construídas.

Perpassam o processo de construção das Políticas de Autoavaliação - seus instrumentos e formas de monitoramento, acompanhados da descrição, reflexão e proposição - a perspectiva humana da Educação, fortalecendo a dimensão formativa e investigativa atinente à pós-graduação *stricto sensu*, seja ela associada aos percursos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo, especialmente no compromisso social, político e impactos na sociedade.

Não temos dúvidas de que o processo vivido e relatado foi bonito, significativo e que pode ser melhorado, especialmente na análise da produção parcial e dos memoriais de docentes e balanços dos discentes, na partilha das reflexões, na qualificação dos instrumentos, na **constituição de uma verdadeira cultura de autoavaliação no cotidiano do Programa.**

O descrito neste relatório traz parte da concretude da dimensão humana na formação em pesquisa de elevado nível. Trata-se de um exercício inicial que confere concretude ao que preconizam as políticas de autoavaliação definidas pelo Programa em consonância com os princípios do PDI da instituição e as orientações da CAPES.

Repetimos aqui o que expressamos no Cadernos de Políticas de Autoavaliação (Rela e Stecanela, 2024), pois entendemos que: “O olhar longitudinal para o vivido no Programa, evidenciado nos movimentos de implementação da sua política de autoavaliação, possibilita aproximações com o que a CAPES orienta sobre a meta-avaliação, ou seja, “avaliar a própria sistemática de avaliação adotada pelo Programa durante um determinado ciclo, ajustando-a, caso necessário” (CAPES, 2019, p. 14). Para isso, será necessário contar com descritores em três etapas para fins de monitorar a sua qualidade, pois não basta definir políticas, é necessário explicitar as formas de monitoramento e de apresentar as evidências com as devidas análises críticas e propostas de intervenção. São elas: políticas e preparação; implementação; disseminação e uso dos resultados (CAPES, 2019, p. 15)”.

Por fim, coadunamos com os dizeres do poeta pantaneiro Manoel de Barros, pois entendemos que:

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser
medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel de Barros*

IV Referências

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p.983-998.

FREIRE Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora paz e Terra, 1997.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Metacarta Pedagógica. In: STECANELA, Nilda E bizotto, Débora. Varal de caras pedagógicas: constituir-se pesquisador(a) em educação. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024.

LEITE, Denise; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria Vinhares; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020.

PANIZZON, Mateus; FACINELLI, Ana Cristina; STECANELA, Nilda; FALAVIGNA, Asdrubal; PICCOLI, Márcia Speguen de Quadros; SARTORI, Fabíola. Plano Institucional de Internacionalização da Universidade de Caxias do Sul: uma universidade de pessoas e conhecimentos em movimento. Caxias do Sul : EDUCS, 2018.

PICCOLI, Márcia Speguen de Quadros; STECANELA, Nilda. Popularização da ciência: uma revisão sistemática de literatura. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 49, 2023.

PICCOLI, Márcia Speguen de Quadros. Popularização da ciência: possíveis conexões entre diferentes saberes. 1ª. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2024. v. 1. 233p.

RELA, Eliana; STECANELA, Nilda. CADERNO DE POLÍTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2024, 108p. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/14007> Acesso em 11/01/2025.

SCHUTZ, Alfred. Estudios sobre teoría social: escritos II. Buenos Aires: Amorrortu; 2003.

STECANELA, N. (2016). O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Educação*, 39(3), 344–356. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20997>

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. Educ. Real. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432018000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 fev. 2025.

ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACADO, Ana Maria Neto (orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

“(...) Entendemos que todo o processo vivido nos aproxima do desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva, construída pela experiência que as pessoas têm dos fenômenos e pelos significados que atribuem a eles, conforme situa Schutz ao tratar da fenomenologia das relações sociais (SCHUTZ, 2003). Segundo esse autor, a realidade é uma construção que se faz a partir da intersubjetividade. Em complemento, podemos trazer as contribuições de Paulo Freire sobre o processo reflexivo, no pensar certo, o qual implica no pensar sobre (Freire, 1997). Esse movimento produz ecos reflexivos individuais e coletivos, os quais reverberam nas concepções sobre o impacto da pós-graduação *stricto sensu* na sociedade em suas múltiplas dimensões, bem como nas ações de enfrentamento dos desafios contemporâneos. (...)”

