

CLAUDEMIR DE QUADROS

**MOMENTOS MEMORÁVEIS DE UMA VIDA  
INTEIRA NA ESCOLA: MEMORIAL DE FORMAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

SANTA MARIA  
2025

Claudemir de Quadros  
Siape: 1718771  
Departamento de Administração Escolar  
Centro de Educação

Memorial de formação apresentado à Comissão Permanente de Pessoal Docente, como requisito parcial para progressão funcional por avaliação da Classe Professor Associado IV para Classe E, Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, nos termos da resolução n. 031/2020, da Universidade Federal de Santa Maria.

**Banca**

11 de julho de 2025

**Titulares**

Rosane Carneiro Sarturi, presidente, Universidade Federal de Santa Maria

Décio Gatti Junior, Universidade Federal de Uberlândia

Joaquim Tavares da Conceição, Universidade Federal de Sergipe

Terciane Ângela Luchese, Universidade de Caxias do Sul

**Suplentes**

Giana Lange do Amaral, Universidade Federal de Pelotas

Cláudia Ribeiro Bellochio, Universidade Federal de Santa Maria

## RESUMO

**N**este texto, apresenta-se um memorial de formação submetido à Comissão Permanente de Pessoal Docente da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para progressão funcional por avaliação da Classe Professor Associado IV para a Classe E, Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, nos termos da resolução UFSM n. 031/2020. Por meio de uma abordagem bibliográfica, documental, memorialística e descritiva, tem-se como objetivo narrar um itinerário de formação e de atuação profissional. A partir de momentos memoráveis de uma vida inteira na escola, o memorial está estruturado em capítulos, nos quais são destacados elementos relacionados à instituição escolar; à formação inicial; à pós-graduação; à inserção em atividades de pesquisa e de produção do conhecimento; às experiências no ensino de graduação e de pós-graduação, presencial e a distância; aos resultados da avaliação do docente pelo discente; à participação em atividades de administração e ao trabalho na editoria de periódicos. Por fim, destacam-se possibilidades de continuidade na vida profissional, bem como elementos que conferem a este texto um caráter singular: a perspectiva de mudança, presente em todo o itinerário narrado; os sucessos, os fracassos e as dúvidas que coexistiram no trabalho com a administração e a editoria de periódicos; as formas pelas quais as vivências no ensino contribuíram para a constituição de diferentes modos de ser professor ao longo do tempo; as estratégias adotadas pelas instituições para atender às diretrizes curriculares e de avaliação definidas pelas políticas educacionais e pela legislação; e os efeitos da participação na pós-graduação e na pesquisa, que repercutiram na produção do conhecimento e contribuíram para a História da Educação do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: memorial de formação; progressão funcional; memória.



## SUMÁRIO

<b>1 – Introdução</b>	4
<b>2 – Escola: parte da paisagem num até aqui breve parêntese do tempo</b>	19
<b>3 – Formação inicial: entre um bom argumento para ir à escola e as fantasmagorias curriculares</b>	58
<b>4 – A pós-graduação como espaço de aprendizagens e de inserção na pesquisa e na produção do conhecimento</b>	94
<b>5 – Nada começará sem que você chegue: aprendendo a ser professor a partir da experimentação, da ação, das relações, da reflexão</b>	137
5.1 – A experiência no Centro Universitário Franciscano	137
5.2 – A experiência na Universidade Federal de Santa Maria	164
5.3 – A experiência no período pandêmico (2020-2021)	188
5.4 – Desenvolvimento profissional	203
<b>6 – Professor nota dez, professor nota zero: os burocratas em ação e a avaliação do docente pelo discente</b>	210
<b>7 – Acalme-se, coisas já começarão a chegar até você: participação em atividades de administração</b>	247
7.1 – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	248
7.2 – Coordenações do curso	261
<b>8 – Chegamos ao Céu, digo, ao Scielo: o trabalho na editoria de periódicos</b>	280
8.1 – Revista História da Educação	280
8.2 – Regae: Revista de Avaliação e Gestão Educacional	289
8.3 – A mudança como marca da editoria de periódicos	298
<b>9 – Considerações finais</b>	309
<b>Referências</b>	319

## 1 – Introdução

**T**omo a liberdade de iniciar este memorial com a transcrição de uma longa coluna de Leandro Karnal<sup>1</sup>, de 22 de maio de 2019, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, que ilustra n'alguma medida o tom desta reflexão. Em *Afinal, para o que servimos?*, o historiador reflete sobre a noção de utilidade individual e social, a partir de sua trajetória profissional, bem como argumenta que o conhecimento e as contribuições humanas não podem ser reduzidos à utilidade.

### **Afinal, para o que servimos?**

Tenho a tentação de explicar para o que eu sirvo. A pergunta é complexa. Comecei a trabalhar aos 16 anos com carteira assinada. Desde a primeira formatura, em História, aumentei minha carga horária sucessivamente. Dei aula em instituições públicas e privadas e colaborei na educação de milhares de alunos. Há muitos anos formo professores e pesquisadores na Unicamp e escrevo livros. Tenho escrito muitos artigos, orientado pessoas, dado entrevistas, palestras, colaborado com trabalho voluntário em instituições e outras questões menores. Volto à questão: para que eu serviria?

O governo federal fala em investir em áreas mais úteis para a sociedade. Oscar Wilde achava que o Estado deve fazer o que é útil e o indivíduo, o que é belo. É um terreno pantanoso. Vamos imaginar que útil seja aquilo que produza um bem concreto e objetivo. Nesse caso, o marceneiro é muito útil. O padeiro é um monumento à utilidade. Um agricultor e um operário são indispensáveis. Precisariamos de filósofos? Seriam necessários políticos? O mundo não sobreviveria sem militares?

Voltemos ao campo da definição. Se as faculdades de Filosofia pararem por um mês, poucos notarão. Talvez o trânsito melhore, inclusive. Dez minutos de paralisação do metrô causam um caos que Sócrates algum poderia supor. O Brasil não dispara tiros contra um inimigo externo desde 1945. Seriam úteis as Forças Armadas? Se o ministro da Educação passasse para outra dimensão e os mecanismos de transferências de recursos estivessem no automático dos computadores, alguém deixaria de existir? Afinal, para que poderia servir um filósofo, um ministro ou um militar?

Como eu indiquei, produtores de bens materiais de primeira linha, como pães, nunca foram classificados como parasitas ou inúteis. Serviços estratégicos, como metrô ou motoristas de caminhão, têm imenso poder de fogo. E os bens imateriais? Os serviços que não apresentam algo muito concreto, com padres rezando missas ou pastores celebrando cultos? De novo, o mundo pararia sem rabinos, padres ou pastores? Se as zelosas freiras contemplativas de um convento acompanhassem o doutor Weintraub para espaço distante da nossa visão, como amanheceria o mundo? Para religiosos, a falta dos ministros de Deus seria um desastre. Porém, e para o mundo do pão e do metrô? Fariam falta?

Imagine que o Brasil amanheceu sem poetas, sem filósofos, sem críticos de arte, sem ministros, sem palestrantes, sem decoradores, sem maquiadores de defuntos, sem capitães ou sem pastores: que falta todos fariam? Para uma ilha deserta, você preferiria qual profissão para salvar? O mundo vai acabar, selecione entre um ministro da Educação e um agricultor, entre um médico e um capitão reformado. O que você escolheria?

---

<sup>1</sup> Logo perceberão que tenho afinidade com os textos dessa personalidade.

Quando eu era criança, no meu livro do primário havia imagens de animais “úteis e nocivos”. As vacas eram úteis, bem como as abelhas. Os mosquitos eram nocivos, claro. No meio desse antropocentrismo especista, havia pouco questionamento sobre o critério da utilidade. No livro didático dos camaleões, por exemplo, mosquitos seriam muito úteis e humanos, muito nocivos. A ética camaleônica, insetívora, apoiaria exterminar humanos e preservar o *Aedes aegypti*.

É preciso reconhecer que o conceito de utilidade é um pouco mais elástico do que aquele centrado no produto material. Os caminhoneiros são essenciais no Brasil. Eles existem porque houve a invenção do motor a explosão e o surgimento de cientistas que transformaram petróleo em combustível, muitos ligados à área de pesquisa da universidade. As áreas de pesquisa cresceram quando filósofos como Descartes criaram métodos racionais para pensar problemas específicos e paradigmas físicos foram tratados por pensadores como Newton. O cientista inglês, aliás, era também astrólogo nas horas vagas, vejam que coisa curiosa. O diálogo entre o método científico, a universidade, os pesquisadores, os cientistas oficiais e avulsos e os inventores privados deu origem ao mundo complexo que possibilita ao caminhoneiro existir.

Compreender esse mundo inclui saber que certas éticas religiosas do trabalho devem ter colaborado para o progresso do capitalismo como previa o sociólogo Weber. Fundamental supor que elementos religiosos, filosóficos, científicos e demandas de mercado foram se tornando elos de uma corrente que possibilitava Pascal ser um grande filósofo, renomado teólogo e inventor de teorias matemáticas usadas até hoje. Aliás, ele também deduziu uma máquina de calcular muito engenhosa. O conhecimento de um Leonardo da Vinci ou de um Pascal nunca pensou em utilidade, porém no sentido socrático de que todo conhecimento que nos torna melhores é útil. A realidade é mais complexa do que o tijolo feito pelo oleiro para um muro. Ainda que o olho simples e comum só veja o tijolo (algo útil), a concepção artesanal ou arquitetônica vai dialogar com sujeitos invisíveis além do que tocamos.

O tema é vasto e contém muitas bibliotecas de apoio para argumentos. Fiquemos apenas em um questionamento: quando começamos a falar sobre o que é útil ou inútil, devemos ter cuidado. Pela dialética clássica, podemos despertar a mesma pergunta para nosso campo e alguém pode devolver a pergunta a quem a faz: você é útil ou inútil? Além dessas categorias, existe uma pior: você faria alguma falta? [...]. (Karnal, 2019a).

Em síntese, talvez o que guie esse texto seja a vontade de demonstrar para o que uma vida inteira na escola possa ter servido ou sido útil. Essa tentativa de demonstração se estrutura a partir documentos, fragmentos, memórias, lembranças e se expressa por meio de palavras, pelas quais se busca conferir algum “sentido ao que somos e ao o que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Mas o que são as palavras? Cecília Meireles (2013) as define como algo que, embora tão tênue quanto a seda, carrega todo o sentido da vida. Que uma vez proferidas, não retornam e tudo formam e transformam. Algo, enfim, tênue e potente, frágil e poderoso que, n’alguma medida, constitui o sujeito.

**Das palavras aéreas**

Cecília Meireles

Ai, PALAVRAS, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!

Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!

Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois a audácia,  
calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos  
sois a mais fina retorta:  
frágil, frágil como o vidro  
e mais que o aço poderosa!  
Reis, impérios, povos, tempos,  
pelo vosso impulso rodam...

Detrás de grossas paredes,  
de leve, quem vos desfolha?  
Pareceis de tênue seda,  
sem peso de ação nem de hora...  
- e estais no bico das penas,  
- e estais na tinta que as molha,  
- e estais nas mãos dos juízes,  
- e sois o ferro que arrocha,  
- e sois barco para o exílio,  
- e sois Moçambique e Angola!

Ai, palavras, ai, palavras,  
íeis pela estrada afora,  
erguendo asas muito incertas,  
entre verdade e galhofa,  
desejos do tempo inquieto,  
promessas que o mundo sopra...

Ai, palavras, ai, palavras,  
mirai-vos: que sois, agora?  
- Acusações, sentinelas;  
bacamarte, algema, escolta;  
- o olho ardente da perfídia,  
a velar, na noite morta;

- a umidade dos presídios,
- a solidão pavorosa;
- duro ferro de perguntas,

com sangue em cada resposta;

- e a sentença que caminha,
- e a esperança que não volta,
- e o coração que vacila,
- e o castigo que galopa...

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Perdão, podíeis ter sido!

- sois madeira que se corta,
- sois vinte degraus de escada,
- sois um pedaço de corda...
- sois povo pelas janelas,

cortejo, bandeiras, tropa...

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Éreis um sopro na aragem...

- sois um homem que se enforca!

Pelas palavras emergiu um discurso<sup>2</sup>, que se caracteriza como uma espécie de produção oficial de mim mesmo, a qual está referenciada pelos lugares sociais, culturais, econômicos e políticos em que estive inserido. Para estruturá-lo, foi preciso organizar um arquivo, mudar os objetos de lugar, situá-los de outro modo. Certeau (2002) define isso como operação historiográfica:

Em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (p. 81)

Para tanto, documentos relacionados, principalmente, ao itinerário escolar foram mobilizados: históricos escolares, boletins, certificados, diplomas, carteiras estudantis; anotações no Currículo Lattes<sup>3</sup>; assentamentos funcionais<sup>4</sup> – portarias, nomeações, progressões e processos –; livros; monografia; dissertação; tese; artigos; capítulos de livros; apresentações em eventos; recortes de jornais; fotografias; links de sites. No geral, esses documentos têm duas origens: o arquivo pessoal e os arquivos das instituições em

---

<sup>2</sup> A partir do alerta de Foucault (1996), convém lembrar que o discurso é atravessado por uma infinidade de interditos: “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (p. 8).

<sup>3</sup> Veja o anexo 1.

<sup>4</sup> Veja o anexo 2.

que estudei e trabalhei. Foram dispostos em ordem cronológica, orientados pelo que consta no Currículo Lattes, onde é possível perceber evidências de uma trajetória de vida. Para Souza (2021),

o Lattes figura ao mesmo tempo suporte, entrada e permanência no campo, bem como fonte (auto)biográfica para revelar o *status* do indivíduo em seu itinerário. É por meio desse instrumento que organizamos por ordem cronológica uma série de atividades realizadas em diferentes espaços [e] tempos e de interesses temáticos, o que nos torna explicitamente ligados a alguma instituição. (p. 312)

Todos esses documentos – marcas de uma vida –, possuem conexões pessoais e institucionais, o que lhes confere significados profissionais e identitários. Além disso, podem revelar o desenvolvimento paulatino de capital cultural por parte de um indivíduo oriundo das classes populares. Soma-se a isso um outro elemento de presença marcante: a memória do acontecido, que é, nas palavras de Lowenthal (1998, p. 64), “parte integral de nossa própria existência: somos a qualquer momento a soma de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências”.

A memória, que ordinariamente remete à lembrança, à recordação ou à rememoração do que já passou – e que, portanto, pressupõe uma relação que o presente estabelece com o passado –, tem sido um foco privilegiado de atenção no campo educacional tanto nas dimensões individuais quanto na construção de uma história coletiva de grupos ou categorias profissionais.

No contexto das discussões propostas acerca da memória, que resultaram na publicação de uma vasta bibliografia, é possível identificar alguns elementos comuns: 1) é um fenômeno individual, mas a sua constituição remete a uma relação ou associação do indivíduo que narra com valores e idéias compartilhadas, ou dissociadas, com outros indivíduos; 2) é seletiva; 3) está sujeita a um permanente trabalho de enquadramento e de gestão; 4) se relaciona com a constituição da identidade da pessoa ou do grupo; 5) é constituída pelos acontecimentos vividos pela pessoa, mas pode, também, ser herdada, ter sido vivida por outros; 6) está sujeita a processos de ficcionalização.

A memória, embora seja um fenômeno individual, constitui-se na relação com valores e idéias compartilhados com outras pessoas e grupos, assumindo, assim, um caráter de elaboração indissociável da organização social da vida. Sua constituição remete à associação entre o indivíduo que narra e os referenciais simbólicos partilhados – ou eventualmente dissociados – por outros sujeitos. Segundo Rousso (2002), a memória

refere-se a um passado que nunca pertence apenas ao indivíduo, mas a alguém inserido em contextos familiares, sociais e nacionais. Daí seu caráter coletivo. Errante (2000) pontua que

narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com outros indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. (p. 142)

Assim, mesmo sendo o indivíduo quem recorda e narra, há uma certa impossibilidade de existir uma memória exclusiva ou essencialmente individual, já que as lembranças se constituem a partir das relações de pertencimento ou de não-pertencimento a um grupo. Para Pollak (1989),

a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (Pollak, 1989, p. 9)

Maurice Halbwachs<sup>5</sup> foi um dos pioneiros a enfatizar o caráter social ou coletivo da memória. Os estudos de Halbwachs apontam que não seria o físico ou o territorial que permitiria a existência do grupo, mas a “dimensão do pertencimento social criado por laços afetivos que mantém a vida e o vivido nos campos das lembranças comuns, geradora de uma memória social” (Félix, 1998, p. 41). Fala-se, portanto, a partir de um lugar de sujeito. Nesse sentido, Catroga (2001) salienta que,

em coabitação com a memória privada, existe a memória pública, sendo difícil não reconhecer que ambas coexistem e se formam em simultâneo. E isto porque, segundo Paul Ricoeur, recordar é em si mesmo um ato de alteridade. Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro. (p. 44)

---

<sup>5</sup> As discussões em torno da memória estão associadas, em larga escala, ao nome de Maurice Halbwachs, que se constitui em referência para grande parte dos estudos que têm se desenvolvido sobre essa temática. Suas obras clássicas são *A memória coletiva* e *Os quadros sociais da memória*. Dentre os clássicos, pode-se citar também: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996 e BERGSON, Henry. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Porém, o fato de haver um caráter coletivo em toda memória individual não significa, necessariamente, que exista “uma memória coletiva, isto é, uma presença e, portanto, uma representação do passado que sejam compartilhadas nos mesmos termos por toda uma coletividade” (Rousso, 2002, p. 95). Vejo isso num diálogo tido com uma estudante do curso de Pedagogia:

- “- *Professor, o que são brizoletas?*
- *Brizoletas são escolas construídas no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963.*
- *Ahhh! Brizoletas são escolas.*
- *São escolas. Você pensou que fossem o quê?*
- *Eu pensei que fossem flores.*
- *Flores?!*
- *Sim, flores. Eu vi o título do seu livro *As brizoletas cobrindo o Rio Grande e fiz a associação com flores que cobriam o Estado.*” (arquivo pessoal).*

Esse diálogo indica que a passagem do tempo faz com que uma experiência educacional marcante, ocorrida no Rio Grande do Sul, tenha caráter coletivo apenas para aqueles que lhe foram contemporâneos. O passar do tempo e a sucessão das gerações fazem com que a memória, em relação a um amplo leque de acontecimentos – excetuando-se aqueles para os quais foram seletivamente construídos lugares de memória e rituais de celebração –, constitua-se na crônica de uma morte anunciada, como vislumbra Catroga (2001):

A raiz da memória mergulha, portanto, num espaço de experiência aberto tanto à recordação como às expectativas, horizonte que o recebe como herança e como possibilidade de se vencer a morte, num jogo ilusório que finge esquecer que, tarde ou cedo (duas ou três gerações?), também os mortos ficarão órfãos de seus próprios filhos. (p. 52)

A memória é seletiva, ou seja, nem tudo fica gravado ou registrado, já que “ela esquece e lembra no mesmo movimento” (Lovisol, 1989, p. 16). Por conseguinte, existem nas “lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, não-ditos” (Pollak, 1989, p. 8) ou ainda, “buracos negros deixados pelo esquecimento” (Catroga, 2001, p. 46). Nesse jogo proposto por uma memória parcial e interessada, é possível tanto lembrar, quanto afirmar que se esqueceu, reinventar ou até modificar certos aspectos do passado pessoal e coletivo por diversos motivos, sobretudo, para adequá-los às necessidades do presente. Errante (2000) explica que

cada uma das memórias individuais e [...] coletivas tenta validar a visão do passado que se tornou importante [...] no presente. Esquecer ou modificar memórias [...] faz o presente significativo e também alinha o presente com um passado que logicamente aponta para um futuro que o indivíduo ou o grupo considera aceitável. (p. 163)



Tendo isso em vista, reconhece-se que o passado não é plenamente cognoscível. Muitas vezes, sua voz é inaudível, e diversos aspectos tornam-se inacessíveis ou se extinguem, seja por perdas materiais, doenças, morte de quem poderia lembrar, ou mesmo pela escolha deliberada de não recordar.

A memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é, evidentemente, o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (Pollak, 1992, p. 204)

A partir da seletividade, a memória passa por um constante trabalho de enquadramento e de gestão, no sentido proposto por Pollak (1992): “Cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização” (p. 206). As memórias que se escolhe rememorar e, especialmente, os sentidos a elas atribuídos podem se modificar ao longo do tempo. Isso ocorre porque, à medida que a pessoa é atravessada por discursos, reinventa-se cotidianamente e tem sua subjetividade em constante constituição; ela reescreve a relação entre passado e presente, ressignificando as experiências que recorda. Sendo a memória um processo contínuo de reelaboração, está diretamente ligada à constituição da identidade individual ou coletiva. Pollak (1992), por exemplo, vê uma estreita relação entre memória e identidade, na medida em que

ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (p. 204)

A memória, portanto, não se refere, única e exclusivamente, à recordação de um vivido individual que permaneceu estático e fixo, a uma presença pura do passado, mas envolve-se num sentido eminentemente relacional – de si consigo mesmo, com o outro, com a sociedade –, na medida em que a sua constituição

é uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente. [A memória] não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (Larrosa, 2000, p. 68)

Dessa maneira, se a memória exerce um papel ativo na constituição da subjetividade que o indivíduo projeta ao longo da vida, influenciada tanto pelas experiências vividas quanto pela presença igualmente ativa do outro, é plausível inferir que nela não reside uma essência individual capaz de revelar o que, de fato, teria acontecido. É necessário perceber, portanto, que há uma distinção substancial entre o que foi vivenciado e o que é rememorado. O vivenciado se refere às experiências do indivíduo, enquanto que a rememoração, “por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência” (Amado, 1995, p. 131). A memória é, portanto, um fenômeno da atualidade de cada indivíduo que

retém do passado apenas o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém; ela se produz no presente, com representações do passado. Por isto, não se pode resgatar a memória como se resgata um menino que caiu no poço ou o barco que naufragou. (Félix, 1998, p. 43)

A memória é constituída pelos acontecimentos vividos pela pessoa, mas pode também ser herdada, ter sido vivida por outros. Seria a memória vicária ou prótese, que “são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (Pollak, 1992, p. 201). Assim, apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo e que está sujeito a ficcionalização, no sentido de que

toda narrativa articula alguns elementos, como: quem narra, o quê narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra. As formas de articulação entre esses elementos resultam do uso de códigos culturais à disposição dos autores, em determinada época, e, também, da contribuição individual oferecida por cada autor, ao escolher os códigos que utilizará em sua narrativa, e os modos como o fará. [...] Toda narrativa, no entanto, possui uma dose, maior ou menor, de criação, invenção, fabulação, isto é: uma dose de ficção. (Amado, 1995, p. 133)

Nesse contexto, recorro ao exemplo clássico apresentado por Amado (1995), que relata uma entrevista sensacional cujo depoimento se revelou ficcional ou inventado. O episódio remete à discussão sobre a confiabilidade da memória e, por extensão, das narrativas e dos relatos orais. Invoco esse exemplo para projetar a questão importante: uma memória não é nem confiável e nem não-confiável, caso pressuponha que “a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emerga enquanto discurso” (Fischer, 1997, p. 13). A partir dessa perspectiva, a

discussão sobre o estatuto da confiabilidade, ou não, da memória toma uma outra dimensão: aquilo que é rememorado não é o reflexo do real, mas uma prática produtora de sentido, de significado.

Desse modo, se entendermos que a memória ou a sua *secreção voluntária e organizada* produz sentido, confere-se uma outra dimensão à narrativa: uma dimensão discursiva. A memória não pressupõe uma “uma essência frágil que necessita de cuidados especiais para não se deteriorar ou perder uma substância preexistente” (Meneses, 1999, p. 12). Logo, não deve ser tratada como natural ou imutável, mas como uma forma como sujeitos históricos significam suas condições de existência. Neste sentido, Larrosa (2000) afirma que

as práticas discursivas, nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais, não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos. (p. 71)

A memória se relaciona com o individual e com o coletivo; é seletiva; está sujeita a um permanente trabalho de enquadramento e gestão; relaciona-se com a constituição da identidade da pessoa ou do grupo. Embora seja constituída pelos acontecimentos vividos, também pode ser herdada e encontra-se sujeita à ficcionalização. Além disso, está intrinsecamente vinculada à narrativa e, sobretudo, à produção de um discurso, ou seja, a um processo contínuo e cotidiano de ouvir, ler, mesclar e contar histórias, contrapondo ou misturando algumas a outras. Ao se constituir como narrativa e discurso, a memória assume a dimensão de prática produtora de sentido, inserida numa “ordem do discurso” já estruturada e anterior “ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa já se encontra imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (Larrosa, 2000, p. 70). Desse modo, compomos nossas memórias “utilizando as linguagens e os significados conhecidos de nossa cultura” (Thomson, 1997, p. 56), sempre situados num tempo e num espaço.

As ações e transformações humanas (ou permanências) [...] se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, mais longo ou mais curto. Tem-se aqui o estudo de certos processos que se referem à vida humana numa *diacronia* - isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo - ou que se relacionam de outras maneiras, mas sempre muito intensamente, com uma idéia de temporalidade. [...] As ações

e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se num espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social. (Barros, 2006, p. 461)

Assim, situado num dado tempo e espaço – Rio Grande do Sul 1968/2025 –, selecionei, para compor esse memorial de formação, momentos marcantes de uma vida inteira na escola, que serão abordados a partir de uma perspectiva bibliográfica, documental, memorialística e descritiva, com ênfase para o itinerário formativo e para a atuação profissional. Passeggi (2010) define o memorial de formação como um “texto acadêmico, autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (p. 1). Num memorial,

adota-se a hipótese de que [...] a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas. (Passeggi, 2010, p. 1)

O memorial pode ser um dispositivo de formação, assim como de avaliação, em que o narrador se preocupa com a objetividade da escrita e envolve-se com a autenticidade da História, que procurei demonstrar a partir da perspectiva documental: fotografias, assentamentos funcionais, publicações etc. Esta escrita de si é uma ação de linguagem, pela qual estruturei a vida interior, que assumiu uma expressão mais definida e estável, tal como indica Passegui (2021):

A experiência narrada no memorial não é nem uma ilusão biográfica, como afirmava Bourdieu (1998), nem uma ficção, como insistem teóricos da suspeição, nem tampouco uma prática terapêutica. A reflexividade autobiográfica, central nesse tipo de escrita institucional, me permite retomar o que afirmava Dilthey (2010) ao fundar as Ciências Humanas. Essa reflexividade estaria na base da consciência história diante do que a cultura nos oferece. É com ela que retraçamos nossa própria historicidade, marcada por incertezas e ambigüidades, em busca de sentido, que é em suma a busca de coerência no emaranhado em que vivemos, entre acontecimentos caóticos, contraditórios, sem sentido, informes, entre presente, passado e devir. Para um olhar menos avisado, o memorial, como toda narrativa autobiográfica, tende a ocultar essa visão prospectiva que lhe dá vida, corpo, sangue e espírito. Esse gênero discursivo se conclui quando o ponto final coincide com o presente de quem narra, deixando em aberto o horizonte para novas histórias a serem narradas. Afinal a vida é uma história a ser narrada! (p. 8)

Uma vez que a vida é uma história a ser narrada, estruturei esta narrativa em capítulos, partindo de uma ordem cronológica e de situações relacionadas às atividades de formação – 1º e 2º grau, graduação, especialização, mestrado, doutorado –, e de exercício profissional – ensino, pesquisa, publicações, avaliação, administração e editoria de periódicos. Além disso, explicitam-se contextos e relações interpessoais que marcaram uma vida.

No capítulo 2 – *Escola: parte da paisagem num até aqui breve parêntese do tempo* –, enfatiza-se a emergência da *escola instituição*, tal como conhecemos hoje. Há uma tentativa de demonstrar, em linhas gerais, como ela se constituiu sem ter ancestrais institucionais. Pautado pela perspectiva da História da Educação, duas dimensões estruturam esse capítulo: 1) por um lado, o fato de a *escola instituição* ser reconhecida como uma realidade naturalizada – parte da paisagem –, que foi apropriada pelo Estado para cumprir determinadas funções, como socialização, educação, custódia. Destaca-se, sobretudo, a mudança de uma escola, que era uma relação entre indivíduos, para um sistema escolar nacional que se impôs aos demais modos de socialização, principalmente pelas leis de escolarização obrigatória; pela invenção de um sujeito – o aluno –; pelo seu vínculo com uma forma de administração social da população; 2) por outro, busca-se perceber uma infinidade de sentidos e significados contemporâneos atribuídos para a *escola instituição* que, apesar de ser confrontada com uma infinidade de redes paralelas de informação e socialização, inspira-se numa gigantesca diversificação de modelos e demonstra força e pujança capazes de estruturar tempos e espaços de funcionamento da sociedade.

No capítulo 3 – *Formação inicial: entre um bom argumento para ir à escola e fantasmagorias curriculares* –, destacam-se elementos relacionados à frequência aos anos iniciais de formação escolar, a partir do ingresso na escola em 1975, num município do interior do Estado do Rio de Grande do Sul, até a conclusão do curso de licenciatura em História, na Universidade de Passo Fundo, em 1991. É um capítulo marcado por dois aspectos: 1) pela expressão *vá à escola para ser alguém na vida* e o coerente comportamento de um estudante dedicado e exemplar, que se destacava pela disposição e atenção acentuada; 2) pelo itinerário escolar, a partir do qual pode-se perceber como diferentes perspectivas curriculares – distintas, mas sempre marcadas pelo *mais do mesmo* –, propostas no âmbito das políticas educacionais de diferentes governos, estruturaram um campo de ação e de pensamento possível, assim como concorreram para a regulação social de um sujeito. Seja pelo currículo do 1º Grau, formulado a partir das referências da reforma do ensino de 1971; pelo currículo do 2º Grau, que priorizava a preparação para o

trabalho; pelo currículo mínimo para os cursos de graduação, nota-se que, por diferentes mudanças curriculares, propõem-se regras de conduta e se constituem técnicas de poder voltadas para os indivíduos e destinadas a constituí-los e a dirigi-los de modo contínuo e permanente. Em outras palavras, por meio dos currículos dos cursos que realizei, dos boletins escolares, dos guias informativos das escolas, pode-se perceber como certos discursos se instituíram como verdades e estruturaram o funcionamento das políticas educacionais; os modos pelos quais a legislação organizou o que podia ser pensado sobre o currículo; as práticas postas em ação pelas instituições para atender ao prescrito nas perspectivas curriculares estabelecidas pelas políticas e pela legislação, e, sobretudo, como, em diferentes tempos e espaços, os estudantes e os professores foram confrontados com o poder – não um poder que “somente cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe; mas um poder que suscita, incita e produz, um poder que não é apenas olho e ouvido, mas que, sobretudo, faz agir e falar” (Foucault, 1992, p. 123) –, e que, portanto, estrutura o seu itinerário formativo.

No capítulo 4 – *A pós-graduação como espaço de aprendizagens e de inserção na pesquisa e na produção do conhecimento* –, destaca-se o itinerário formativo no Curso de Especialização em História do Brasil, no Mestrado e no Doutorado em Educação. A partir desses espaços de aprendizagem, meu itinerário se constituiu na pesquisa na área da História da Educação, o qual ganhou visibilidade a partir da publicação de artigos; de livros e de capítulos; de textos em jornais de notícias; de trabalhos completos e resumos em anais de eventos; da apresentação de comunicações em eventos; de entrevistas; da participação em mesas redondas e palestras; da elaboração de relatórios de pesquisa; do desenvolvimento de material didático ou instrucional; da participação em bancas de comissões julgadoras e de concurso público; da participação de comissões de organização de eventos e em comissões científicas; de orientações e participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso, monografias e dissertações; assim como a elaboração de pareceres de avaliação de projetos e de artigos para vários periódicos. Foi com a História da Educação que me situei numa área e entre pessoas e, nesse âmbito, tive o privilégio de trabalhar com um tema que teve ampla repercussão na sociedade: a experiência das *brizoletas* no Rio Grande do Sul. A ressonância desse trabalho não se circunscreveu à dissertação, a artigos, a comunicações em eventos e à publicação de livros, mas reverberou num conjunto de ações de mobilização, que têm sido desenvolvidas com vistas à conservação e restauração de remanescentes desses prédios escolares, bem como na justificativa para a proposição de novas legislações na Assembléia Legislativa do Estado.

No capítulo 5 – *Nada começará sem que você chegue: aprendendo a ser professor a partir da experimentação, da ação, das relações, da reflexão* –, são destacadas as experiências no ensino de graduação e pós-graduação, tanto presencial, quanto a distância, em duas instituições: o Centro Universitário Franciscano (1999-2009) e a Universidade Federal de Santa Maria, desde 2009. A ênfase do capítulo recai sobre o desenvolvimento profissional, especialmente sobre como mudei – e fui mudado – diversas vezes pelas relações com colegas e estudantes; pela adesão e pelo uso de diferentes tecnologias; pelas oportunidades de aprendizagem profissional oferecidas pelas instituições em que atuei; pela atenção às discussões da área da Educação; e pela disposição para rever e superar crenças. Comparecem relatos de momentos de entusiasmo e alegria, em que predominava o sentimento de realização, bem como de expectativas frustradas, encontros e desencontros. Nele, é possível perceber como alguém que, no início da vida profissional, tinha uma forte vontade de ensinar algo a alguém, tornou-se outro: alguém que, mais do que ensinar, está disposto a propor entendimentos sobre pautas relevantes para a formação docente, por meio de um exercício de pensamento voltado a despertar no outro a vontade de aprender.

No capítulo 6 – *Professor nota dez, professor nota zero: os burocratas em ação e a avaliação do docente pelo discente* –, presta-se atenção para os resultados do funcionamento da avaliação do docente pelo discente no âmbito da avaliação institucional na UFSM. Esse capítulo é marcado por duas dimensões: 1) por um lado, a relação da avaliação institucional com as políticas educacionais implantadas na América Latina desde a década de 1990, que redefiniram as funções dos governos, atribuíram novas condutas para os diferentes atores educativos e novos valores de socialização. Nesse âmbito, percebe-se o esforço institucional em centrar na legislação o argumento privilegiado para essa avaliação que, ao fim e ao cabo, implicou o estabelecimento do que Ball (2001) denomina *performatividade na educação*, ou seja, uma espécie de cultura ou sistema que, a partir de julgamentos, comparações e exposição, estrutura modos de controle e de medida de desempenho – de indivíduos ou instituições –, no que se destacam produtividade, resultado, exposição e inspeção, sem que haja um intento formativo voltado para análise, revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores; 2) por outro lado, libertando-se das perspectivas institucionais, procura-se demonstrar outras formas de reconhecimento profissional que não são captadas pelo projeto institucional, mas que podem servir para indiciar um dado tipo de desempenho.

No capítulo 7 – *Acalme-se, coisas já começarão a chegar até você: participação em atividades de administração* –, é abordada a participação em atividades relacionadas com administração, dentre as quais em conselhos, colegiados, núcleo docente estruturante, comitês, comissões, coordenações de curso de graduação e de pós-graduação e subchefia de departamento. Dentre as diversas atividades desenvolvidas, destaca-se a participação na coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, bem como nas coordenações do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e do curso de Pedagogia noturno. Nesse capítulo, procura-se realçar a expressiva dedicação de tempo, energia e relações dedicadas às atividades administrativas que abarcaram realizações, sucessos, fracassos e dúvidas.

No capítulo 8 – *Chegamos ao Céu, digo, ao Scielo: o trabalho na editoria de periódicos* –, é feito o relato da atuação na editoria de dois periódicos: *Revista História da Educação*, mantida pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe –, e *Regae: Revista de Avaliação e Gestão Educacional*, mantida pela UFSM. No decorrer do tempo em que trabalhei nesses periódicos, foi possível acompanhar um intenso movimento de mudança, que pode ser percebido no âmbito de práticas de editoria; nos formatos e modos de apresentação, com destaque para a digitalização; nas relações entre editores e autores; nas ações de instâncias governamentais; no posicionamento de concorrência no mercado e na constituição de indexadores e indicadores bibliométricos.

Por fim, nas *considerações finais*, busca-se argumentar o que pode tornar este memorial algo singular, além de esboçar algumas perspectivas de continuidade na profissão. Como complemento da leitura, seja como prova documental, registro afetivo ou simples ilustração, são disponibilizados, nos *anexos*, diversos documentos: Currículo Lattes, boletins e históricos escolares, carteiras estudantis e assentamentos funcionais. Esses registros evidenciam a aquisição gradual de capital cultural por um indivíduo, bem como revelam interconexões institucionais que conferem significados ao seu percurso escolar e remetem a algum tipo de distinção, elementos essenciais para o reconhecimento, seja pelas próprias instituições, seja por terceiros ligados a esse universo.



## 2 – Escola: parte da paisagem num até aqui breve parêntese do tempo

O que é, afinal, a escola? De onde veio essa instituição? Como se configurou ao longo do tempo e assumiu as formas que se conhece hoje? Como se expandiu tanto e para todos os lugares? Por quais motivos tornou-se tão naturalizada, ao ponto de fazer parte da paisagem cotidiana de nossas vidas? E incontáveis outras perguntas!

Para Sacristán (2000), há algumas realidades sociais e culturais que compõem a paisagem do que percebemos como natural – como se sempre tivessem estado ali, fazendo parte da vida que molda nossa consciência –, sustentadas pela idéia de uma experiência originária e de uma continuidade que se impõe como soberana. A escola é uma dessas. Porém, a escola é uma criação humana que emergiu por muitas razões e cuja manutenção continuará possível até que cumpra determinadas funções. Hoje, é uma instituição ligada a diversos significados, valores, aspirações e expectativas, tanto de indivíduos, quanto da sociedade, assim como é a promessa de desenvolvimento, de progresso, de vida plena com bem-estar, ao ponto de converter-se – incongruência –, de obrigação em direito. Há, nesse ideal, uma utopia implícita: todos nós escolarizados, juntos, por muito tempo, geração após geração, com a esperança de que, n’algum momento no futuro, sejamos pessoas melhores, mais civilizadas ou, numa palavra, mais educadas. No entanto, nem sempre foi assim. Varela e Alvarez-Uria (1992) informam que a

universalidade e a pretendida eternidade da escola são pouco mais do que uma ilusão. Os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiosas, especialmente na Grécia e na Roma clássicas, a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica. Desta forma, procuram ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo em que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sócio-política. Este hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas. (p. 68)

Perspectiva similar é compartilhada por Narodowski (2017), para quem,

a pesar de que estamos acostumbrados a la idea de que en nuestras sociedades las personas deben educarse en escuelas, como si esto fuera un mandato de la naturaleza, la investigación ha demostrado sobradamente que el ser humano transcurrió la casi totalidad de su historia como especie transmitiendo saberes sin escuelas y que las mismas se originan recién en el siglo XVII europeo y se difunden globalmente solo desde la segunda mitad del siglo XX. (p. 47)

Nas sociedades primitivas, o cenário dominante e quase exclusivo da educação era a comunidade (Alt, 2021). Nas sociedades agrárias, além das famílias, surgiram outras formas de comunidade mais especializadas, como os ginásios, grêmios, ordens religiosas e militares. De acordo com Fernández-Enguita (2018), na Grécia Clássica – Atenas –, haviam ações educativas entre os sete anos e a puberdade e, posteriormente, uma segunda etapa, denominada *palestra ou ginásio*, em que se destacavam a ginástica, música, escrita e poesia, que não têm relação com uma escolarização de crianças e adolescentes. Algo a ser enfatizado é que o termo *escola* nesse contexto se refere aos nomes desses ginásios atenienses. Há quem traduza, de modo equivocado, essa expressão como sinônimo de *escola instituição*, tal como conhecemos hoje.

Es esencial no confundir los usos del término escuela para poder siquiera empezar a hablar de ella. Desde luego, no confundir el origen del término, la *skholé*, o *skholê*, griega, o más bien ateninse, en la que jóvenes privilegiados desarrollaban lo que hoy llamaríamos un *ocio activo* [...], con la institución disciplinaria a la que la práctica totalidad de los niños del mundo y la inmensa mayoría de los adolescentes acuden hoy conscriptos, por obligación. [...] La otra confusión a evitar [...], es entre la escuela en sentido estricto, como institución o establecimiento singulares y la *escuela* como metonimia para referirnos al sistema escolar en su conjunto, al sistema educativo no universitario, a *todo* establecimiento escolar o a la estructura que les es común. (Fernández-Enguita, 2023, p. 20)

No Império Romano, que incorporou os termos *palestra ou ginásio*, a ginástica e a música cederam espaço para a leitura, escrita, gramática e retórica, mas preponderava a educação familiar, sem relação com uma organização simultânea, pautada pelo tempo relógio ou pela orientação de um professor das aulas atuais. Nesse sentido, para Hamilton (1989),

escolaridade não é o mesmo que educação. A escolaridade é extensa e elaborada pela instituição humana. Começou a tomar a forma atual na Idade Média, e foi repetidamente reformada desde então. No processo, a escolaridade emergiu como um instrumento maleável do poder político – Estado –, uma agência encarregada da transformação de seres humanos imaturos em seres humanos cidadãos adultos e adequadamente socializados. (p. vii)

Varela e Alvarez-Uría (1992) estimam que os principais elementos que concorreram para o surgimento da escola como *instituição*, tal como a conhecemos hoje, envolveram: a definição de um estatuto da infância; a criação de um espaço específico destinado à educação das crianças, no qual as congregações religiosas tiveram papel preponderante; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, os professores,

Figura 1 –

Jean-Baptiste-Siméon Chardin, *A pequena professora*, c. 1736 [1ª versão]. Óleo sobre tela; 62 x 67 cm. National Gallery, Londres.



Fonte: web.

dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos elaborados; a destruição de outros modos de educação, socialização e transmissão de saberes – relativamente autônomos em relação ao poder político – que foram relegados e desqualificados; e, por fim, o estabelecimento propriamente dito da escola como *instituição*, mediante a imposição da obrigatoriedade escolar pelos poderes públicos e sancionada por leis. Fernández-Enguita (2023), por sua vez, argumenta que as grandes mudanças na educação foram mediadas pela comunicação e pela informação, destacando três marcos principais: 1) a linguagem e a

educação; 2) a escrita e a escola; 3) o impresso e a escolarização de massas e universal. Assim, até o século 18, o comum era que a escola típica consistisse de uma sala sem bancos ou mesas alinhadas para escutar ou escrever, com a maioria dos alunos sentada no chão, em pé ou distribuída aleatoriamente em diferentes tipos de assento.

En la primeras representaciones medievales [...], puede no haber realmente un grupo en un aula, o en la única sala, sino un pequeño grupo formado por un maestro y un alumno, o unos pocos de ellos, muy pocos, contra un fondo indiferenciado que lo mismo podría ser una escuela, un rincón de una iglesia, la casa del maestro o incluso la del alumno. Esto no es casual, ni una abstracción artística, sino expresión de que el lugar de enseñanza podía ser contingente: muchas escuelas funcionaban simplemente em un rincón o en el exterior, a la sombra del muro de un templo; o el maestro podía rentar un local no equipado a esos efectos, o un maestro artesano podía ampliar la tutela de sus aprendices para para enseñar las primeras letras también a otros. (Fernández-Enguita, 2018, p. 64)

Após a segunda metade do século 19, paulatinamente, começou a aparecer uma organização que se converteu no normal e habitual nas escolas: a imagem da aula ordenada, de mesas alinhadas, alunos sedentarizados, imóveis e em posição de revista,

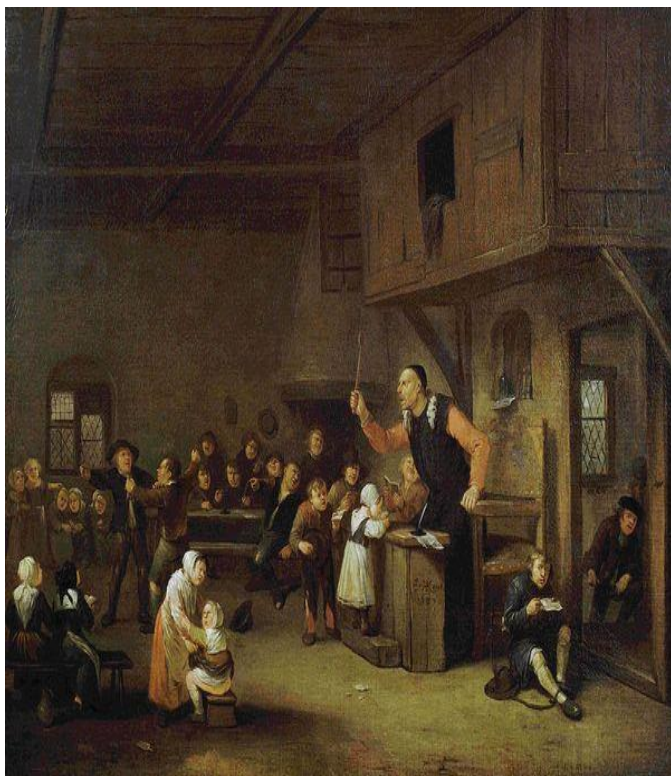
maior homogeneidade nas idades, de frente para o professor e com atividades de leitura e escrita. Na expressão de Nóvoa e Alvim (2021, p. 5), essa organização se definiu como uma imagem fixada que perdura.

O que é uma escola? Antes de 1870 há várias respostas possíveis. Depois de 1870 há apenas uma: é um edifício próprio, separado do resto da sociedade, constituído sobretudo por várias salas de aula, com dimensões bastante semelhantes em todo o mundo ( $\pm 50 \text{ m}^2$ ), no interior das quais um grupo relativamente homogêneo de alunos (entre 25 e 40), agrupados sempre que possível por idades e por nível de progresso nos estudos, sentados em carteiras escolares arrumadas em fileiras, ouvem em silêncio as lições dadas por um mestre, titulado e formado para esta função, que recorre no seu trabalho pedagógico a vários suportes didáticos, em particular ao quadro negro.

Mas o que aconteceu para que esse espaço desordenado que, até então havia sido a pequena escola, fosse rapidamente substituído pelo espaço ordenado da aula? Para Fernández-Enguita (2018), assistiu-se a um processo de racionalização – ordenação dos meios com vistas a um fim –, que foi estruturado por três importantes atores – Jesuítas, Comenio e La Salle –, e que significou a transformação da escola e da aula.

Figura 2 –

Egbert van Heemskerck, *O mestre-escola*, 1687. Óleo sobre tela; 63 x 76 cm. Musée National de l'Éducation, Rouen, França.



Fonte: web.

Os Jesuítas centraram-se nos estudos superiores para filhos da nobreza e, com a elaboração do *Ratio studiorum*, promoveram a sistematização dos estudos em duas etapas: Superior e Inferior, de três e cinco anos. Cada Curso, chamado de Grau, formava uma Classe, separada em Ordens, ou seja, a escola graduada. Além disso, estruturou-se uma regulação detalhada de tempo, com distribuição das horas de Classe e fora dela, tarefas simultâneas para os alunos, atribuição de livros únicos para cada Grau, assim como as condições para promoção ou repetição de Grau. Nesse contexto, destaca-se o controle e o acompanhamento permanente do aluno; a emulação e competição: o

prestígio, o status e a popularidade como forma de mobilização; a regulamentação do exame de forma escrita e oral. As congregações religiosas foram, portanto, estruturantes para as formas de escolarização institucionalizadas. Para Hunter (1998),

el cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela como una ideología o sistema de creencias. En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología específica, de un conjunto especial de disciplinas espirituales (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo), personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno. (p. 23)

Popkewitz (2007) aproxima-se desse entendimento, ao propor que

las historias sobre la salvación estaban relacionadas con la transformación de los principios rectores de una democracia liberal en la cual se pretendía que los ciudadanos participaran en la sociedad. Mientras que el mundo anterior buscaba su salvación en la divina providencia, el conocimiento pedagógico moderno tomó algunos puntos de vista religiosos acerca de la salvación y los combinó con disposiciones científicas acerca de cómo la verdad y el dominio personal debían perseguirse. La nueva historia de la salvación se contó en nombre del ciudadano que debía desechar las creencias y disposiciones religiosas anteriores y un orden social heredado para reemplazarlas por las obligaciones, responsabilidades y la disciplina personal representadas por los ideales democráticos liberales. (p. 3)

Hunter (1998) e Popkewitz (2000; 2007) compreendem que os sistemas escolares também operam como mecanismos de administração social da população. Nessa perspectiva, o poder não se exerce prioritariamente pela força ou repressão, mas por meio das formas como o saber científico constrói os objetos e os modos pelos quais cada indivíduo deve agir na vida cotidiana. Trata-se, nas palavras de Popkewitz (2000, p. 8), de compreender “o saber como um sistema de governo”.

Para Fernández-Enguita (2018), Comenio era um entusiasta do impresso e o adotou como modelo para uma escola mais eficiente: o livro texto como organizador da aula. Com o impresso, podia-se ensinar em série, pois os alunos aprenderiam do mesmo professor, a mesma matéria, na mesma ordem, pelo mesmo método e ao mesmo tempo:

Comenio anticipa también algo que hoy es un lugar común, pero entonces no lo era: la gradación de la materia y la distribución de los alumnos por cursos. El sistema educativo se dividirá en cuatro grandes etapas de seis años cada una, correspondientes a las fases vitales de la infancia, la niñez o puericia, la adolescencia y la juventud. (Fernández-Enguita, 2018, p. 72)



Figura 3 –  
Jean Geoffroy – *Aula da escola primária*, 1889.



Fonte: web.

Os Lassalistas estruturaram a escola em Classes que percorriam Lições, etapas sucessivas de aprendizagem dentro de cada Classe. Vai-se passando da escola unitária, com alunos de todos os níveis que estudam conteúdos e realizam tarefas diferentes, a formas cada vez mais estritas de graduação e compartimentação entre grupos e homogeneização de cada grupo: Classes ou grupo de aula; Lições num programa sequencial; e Ordens, hoje conhecidas como níveis.

Mas não convém entender esse processo de modo linear ou como resultado de uma evolução.

Hamilton (2001) defende que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais e que a sua emergência resultou de

idéias desordenadas [que] combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos. A justaposição e interação dessas idéias gerou novas premissas e práticas. E a relevância dessa nova constelação de idéias e práticas – a sopa primordial da escolaridade moderna – foi contemporaneamente reconhecida e divulgada por inovadores europeus e norte-americanos, entre eles Hoole e Comenius. Seus esforços abraçaram tanto a agregação de idéias (re)tiradas do passado e, conseqüentemente, a criação de uma base de lançamento para a nova ordem mundial que projetavam para o futuro. (p. 69)

Para Hamilton (1993), a escola medieval caracterizava-se, sobretudo, por uma relação individualizada entre professor e aluno. Não se pressupunha que todos aprendessem os mesmos conteúdos simultaneamente, nem que permanecessem o tempo todo na presença do professor, tampouco se esperava que continuassem na escola após alcançarem suas metas pessoais:

Em síntese, a escolarização medieval era uma formação organizacionalmente frouxa que podia abarcar com facilidade grande número de estudantes. Sua aparente frouxidão (por exemplo o absenteísmo

ou o fato de que as inscrições não correspondiam a frequência) não significa fracasso da organização escolar; era mais uma resposta perfeitamente eficiente às demandas que se formulavam. (Hamilton, 1993, p. 2)

Paulatinamente, essas práticas foram sendo reordenadas a partir de três espaços principais: a Universidade de Bolonha, vinculada à Igreja de Roma; a Universidade Paris, que de escola diocesana passou para o controle secular e para o interesse político nacional; e as escolas que, no século 15, estavam associadas à Irmandade da Vida Comum, dos Países Baixos. Nesses locais, teria emergido a expressão *currículum*,

que fazia referência ao curso multianual total que seguia cada estudante, não a uma unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, se utilizava a formulação: 'havendo completado o currículo de seus estudos'. Assim, o termo currículo parece confirmar a idéia – já referida na adoção do termo classe – de que os distintos elementos de curso educativo seriam tratados de modo unitário. Qualquer curso digno deste nome deveria incorporar *disciplina* (no sentido de coerência estrutural) e *ordem* (no sentido de seqüência interna). Portanto, falar de currículo implica algo tanto para ser seguido como ser concluído; implica seqüência, extensão, formatura estudantil, a emergência do currículo aumentou o sentido de controle no ensino e na aprendizagem. (Hamilton, 1993, p. 7)

Em direção similar, Southwell (2011) argumenta que, sob a designação escola, remete-se a uma configuração sócio-histórica surgida nas sociedades europeias que se impôs aos demais modos de socialização.

Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida – no sin dificultades – en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas [...]. A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social se realiza en un espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica instaura un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela. Este espacio es cuidadosamente concebido y organizado. Aparece un tiempo específico, el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. (Southwell, 2011, p. 68)

Fernández-Enguita (2018) compartilha dessa perspectiva ao argumentar que, no século 19, houve a institucionalização da escola na Europa, com as leis de escolarização obrigatória, o que a tornou, progressivamente, um fenômeno de massas.

Figura 4 –

Eduard Ritter – *Sala de aula no Tirol* (c. 1840)

Fonte: <https://escolapt.wordpress.com/category/arte/>.

A lo largo del siglo comienza ya a aparecer otra ordenación del espacio que nos resultará más familiar: pupitres alineados y encarados al maestro, alumnos sentados en ellos e preferentemente inmóviles, mayor homogeneidad en la edades, el profesor sobre la tarima o, al menos, en el frente; la lectura y escritura como actividades principales ... en suma, un aire de mayor racionalización, es decir, de una regulación más estricta de la presencia y la actividad en la escuela, o mejor dicho, en el aula. (Fernández-Enguita, 2018, p. 76)

Para esse autor, a *aula* é uma descontinuidade no significado de escola: não mais um espaço em que se reúnem escolares para uma atividade coletiva, mas um conjunto de espaço, tempo e atividades estruturadas que afasta a escola moderna da *skholé* antiga para convertê-la numa maquinaria: crianças com níveis de

desenvolvimento diferentes, capacidades distintas, necessidades diversas, inclinações variadas, meios de procedências díspares, expectativas e projetos desiguais para objetivos impostos, procedimentos únicos, tempo simultâneo, espaço restrito, com arquitetura, mobiliário, livro/texto, agrupamentos por idades e/ou matérias e a atuação de um profissional, o professor.

Fueron los monjes (jesuitas, escolapios, lasalleanos y otros) quienes poco a poco diseñaron el aula convencional, pero si alguien supo darle una formulación sistemática y hacerlo en el lenguaje amable de la pedagogía, hasta el punto de que ésta aceptase el legado durante siglos, ése fue el obispo moravo Jan Amos Comenius, o Comenio en su *Didáctica Magna*. Y hay que señalar que su inspiración fue, ante todo, la imprenta. La admiración incondicional de Comenio por el salto que para el libro significó la imprenta de Gutenberg respecto de los códices y los escribas lo impulsó a la búsqueda de algo que supusiera otro tanto respecto al deficiente desempeño de las escuelas y los maestros de su época, y ese algo sería el aula normalizada con todo su entorno normalizado: la clase, el libro de texto, el maestro (más adelante normalista). (Fernández-Enguita, 2020, p. 64)



A configuração e consolidação da *escola instituição* foi uma das transformações mais relevantes experimentadas no mundo da educação durante os últimos séculos. É um fenômeno resultante de um processo de longa duração (Viñao Frago, 2002), que não teve no Estado a origem do seu modelo. A escola foi uma tecnologia improvisada, um habitus que acolheu os escassos recursos que a cultura tinha ao dispor para imaginar e orientar a educação.

Nesse contexto, foi necessário inventar um sujeito: o aluno. Segundo Sacristán (2005), é o aluno quem confere sentido ao ofício do professor, sendo que a condição de ser aluno, assim como a própria escola, não é natural. Ao contrário, resulta da convergência de diversas tradições que, incorporadas à vida cotidiana, passaram a compor modos socialmente instituídos de tratar os menores.

Figura 5 –

Ensino simultâneo. Classe. Escola Caetano Campos, 1901. Acervo Arquivo Público de São Paulo.



Fonte: <https://escolapt.wordpress.com/category/artes/>.

A escolarização em massa, ao universalizar os menores na condição de escolares, fez da infância uma etapa peculiar da vida, dedicada a se preparar, a se educar em instituições especializadas. Antes de os sistemas educacionais modernos se tornarem universais – o que ocorre ao longo do século XIX e não é definitivo nos países desenvolvidos até aproximadamente a metade do século XX –, já se tinha experiência sobre como ensinar ou orientar os menores e jovens em instituições de caridade para crianças pobres, em hospícios, em universidades, em escolas que ensinavam as primeiras letras etc., além da experiência de ensino em âmbitos como o familiar. Como seria a figura do sujeito escolarizado era algo que estava pré-elaborado numa cultura dispersa, muito antes de a escolarização ser generalizada. (Sacristán, 2005, p. 109)

A constituição dos sistemas escolares nacionais<sup>6</sup> foi sacramentada por um conceito muito relevante: o da

<sup>6</sup> No Rio Grande do Sul, um dos momentos privilegiados para se perceber a constituição de um sistema escolar, assim como a destruição de outras experiências escolares constituídas e mantidas fora ao âmbito estatal, foi o processo da Nacionalização do Ensino, promovido a partir de 1937 e que impactou de modo intenso as políticas dedicadas à escolarização e à educação no Estado. Ver Quadros (2006, 2014; 2023; 2024a; 2024b).

obrigatoriedade escolar. Concomitante à estruturação e à ampliação da obrigatoriedade escolar, desenvolveu-se uma vasta rede de instituições escolares formais. Essas instituições passaram a se diferenciar por níveis e ciclos, articulando-se entre si; são administradas, supervisionadas e controladas por agentes governamentais; financiadas pela sociedade; operadas por professores formados, selecionados e supervisionados por instâncias estatais; e responsáveis pela certificação ou diplomação, com base em credenciais reguladas. Trata-se, portanto, da constituição de uma instituição massiva, capaz de absorver o ensino, a educação e a aprendizagem de todos ou da maioria dos indivíduos, durante um período significativo de suas vidas. Isso se deu por meio da apropriação de funções de socialização, educação e custódia que, até então, eram desempenhadas por outras instituições sociais. A essa forma de organização denomino *escola instituição*.

Hunter (1998), Popkewitz (2007) e Sacristán (2000) partilham do entendimento de que a escolarização também se vincula à constituição de um determinado tipo de pessoa. Na perspectiva de Hunter (1998), na Inglaterra, por meio da atuação de reformadores sociais, o aparato burocrático governamental capturou diversas iniciativas educativas que coexistiam na sociedade e as converteu: “la escuela pastoral en un sistema experto de administración local, con lo que se conjuntaba el interés cristiano por las almas autoreflexivas, con el interés gubernamental por unos ciudadanos autodisciplinados” (p. 37). Nesse contexto, o *habitus* pedagógico consistia em substituir a coação pela consciência, promovendo o governo moral das crianças por intermédio da formação de comportamentos específicos e socialmente desejáveis.

Popkewitz (2007) propõe que

la educación reúne la administración social del progreso y la libertad y el derecho a la individualidad, dos registros centrales de la modernidad. Los fundadores de la República francesa y estadounidense reconocieron que el ciudadano no nacía, sino que se hacía. El Estado moderno dependía de la formación del ciudadano de cuya participación la nueva nación era dependiente para su propia existencia. La educación contribuyó en la construcción de la nueva sociedad al formar al nuevo niño. Estas teorías de la formación del niño de finales del siglo XIX fueron tecnologías para transcribir las esperanzas de la Ilustración con respecto a la acción humana, la razón y la racionalidad de la ciencia a partir de principios de la vida diaria. (p. 2)

Sacristán (2000) reconhece essas perspectivas, ao indicar que

los inicios de la idea de la escolaridad masiva, hasta a llegar convertirse en la obligatoriedad real para toda la población, arrancan en el siglo XVIII, especialmente desde que Rousseau publica en 1762 su obra *Emilio*, en la que muestra a la educación como el medio de construir seres humanos

plenos, una forma de hacer hombres felices. Una visión optimista que se vería estimulada por las ideas y esperanzas que dimanaran de la Revolución Francesa. El mensaje ilustrado era claro: cultivando al pueblo se le podía hacer salir del oscurantismo, de la tiranía, de la dependencia de los poderes irracionales y de la minoría de edad intelectual y política. (p. 14)

Com isso, pode-se considerar que a escolarização obrigatória carrega uma perspectiva redentora e salvacionista, ao sustentar a idéia de progresso como um processo histórico ascendente, bem como a esperança dos indivíduos numa sociedade mais justa e num futuro melhor<sup>7</sup>. Pela escola, tornou-se possível “que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional” (Sacristán, 2000, p. 19). Popkewitz (1997) reforça isso, quando afirma que “os sonhos de democracia, abundância material e realização espiritual – visões que sustentam a confiança da nação em si mesma – dependem do sucesso e do progresso da escolarização. O futuro é um futuro a ser alcançado através das realizações das crianças da sociedade” (p. 159).

Por meio da escola de massas, organizada na forma de um sistema escolar nacional, pôs-se no centro o ensino e adotou-se como meio de comunicação fundamental a leitura e a escrita, mediada por um corpo docente. Não se tratava mais de evangelizar, vigiar ou castigar, como podia fazer qualquer adulto, mas ler, escrever e ser capaz de ensinar a outros como fazê-los. Para Viñao Frago (2002), os elementos básicos da configuração dos sistemas escolares nacionais foram a

consideración de la educación como un asunto de interés o competencia de los poderes públicos, como una cuestión más de su campo de acción e intereses. El consiguiente desplazamiento hacia organismos públicos de funciones o tareas hasta entonces ejercidas, de modo no integrado o con un grado de sistematización débil, por instituciones eclesíásticas, societarias o privadas, y, correlativamente, un cierto control o inspección sobre los establecimientos educativos a cargo de grupos o individuos particulares a fin de asegurar su inserción en el sistema establecido. La configuración de una administración – central y periférica en el caso del Estado – de gestión, ejecución e inspección. Elementos de dicha configuración serían un presupuesto estable para el mantenimiento del sistema o red de instituciones, un boletín o publicación periódica para la difusión de la legislación, de las ideas en cada momento dominantes y de la gestión efectuada, y un sistema periódico de recogida de información cuantitativa y cualitativa sobre el estado y situación de dicha red. La renovación e introducción desde los poderes públicos, mediante planes de estudio u otras regulaciones semejantes, de unos determinados contenidos, disciplinas,

<sup>7</sup> Essa perspectiva serve para inúmeras finalidades e agentes: aos professores, que se ufanam da sua presença como indispensável na sociedade; aos diretores das escolas, que o usam para a justificar a sua demanda infinita por mais recursos; aos governos, que a relacionam com motor para desenvolvimento econômico e social; aos políticos, que atribuem à escola a missão de promover a solução de problemas da sociedade etc.

métodos y modos de organización escolar. La profesionalización de los docentes del sector público mediante su selección, nombramiento y pago por organismos públicos, la creación de unos establecimientos específicos para su formación (academias, escuelas-modelo, escuelas normales), la exclusión legal de la docencia de quienes careciesen del título correspondiente, la dedicación exclusiva a la función docente, y la difusión, entre los profesores, de un ethos o conjunto de normas y valores acordes con su estatus social y profesional de agentes públicos o sociales y mediadores culturales. La configuración de una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios al menos en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar – o sea, encuadrar y clasificar – al menos a toda la población infantil y adolescente. La estructura articulada, en la que se inserta dicha red, de niveles educativos, ciclos y etapas, con sus requisitos de entrada en cada uno de ellos y grados o títulos finales, constituye el sistema educativo en un sentido estricto. (Viñao Frago, 2002, p. 10)

Tal como indicia Fernández-Enguita (2018, 2020b), se a aula foi estruturante do modelo escolar e que, uma vez adotada, tudo se adaptou a ela – a arquitetura, os móveis, o livro texto, o agrupamento por idades ou matérias etc. –, na atualidade há uma série de outros espaços e de concepções concorrentes que se manifestam cotidianamente e que buscam estruturar, em termos discursivos e de práticas, as finalidades da *escola instituição*. Uma dessas finalidades é a custódia, afinal,

nada mejor, hoy, para asegurar la custodia y el cuidado de la infancia y la adolescencia, que un recinto seguro, cerrado y protegido a la vez que equipado de manera razonablemente confortable y atractiva; en el que niños y adolescentes puedan convivir con otros de su edad, o parecida, en un conjunto tan diverso como la sociedad a la que deben incorporarse poco a poco; en el que puedan encontrar los objetos, actividades y situaciones que favorezcan su desarrollo personal y social; en el que, en fin, estén al cuidado de adultos cualificados para valorar sus necesidades y sus posibilidades y propiciar su crecimiento personal. En suma, eso que ordinariamente llamamos y que es, o queríamos que fuera, una escuela. (Fernández-Enguita, 2018, p. 54)

Em outras palavras, “a escola tem um espaço próprio, protegido das agitações do mundo. Onde se ensina e se aprende” (Perrenoud, 2001, p. 1). Nesse espaço, as novas gerações não apenas estão a salvo do tráfico, da violência, da desocupação ou do abandono parental, mas também podem alcançar o desenvolvimento, o progresso e, sobretudo, o sucesso pessoal e coletivo. É relativamente comum encontrar, no cotidiano, imagens que sugerem essa relação direta e necessária entre a frequência à *escola instituição* e a idéia de uma pessoa bem-sucedida.

Figura 6 –

A representação do sucesso.



Fonte: Ctism/UFSM.

As instituições escolares, assim como inúmeros outros agentes sociais – professores, famílias, políticos, jornalistas, entre outros – reforçam de modo intenso essa perspectiva salvacionista e redentora atribuída à escola. Nesse contexto, a publicidade não apenas banaliza o uso da palavra *mudança*, como também desempenha um papel constitutivo de distintos significados atribuídos à instituição escolar.

O Colégio Marista Santa Maria é um espaço de aprendizado, descoberta e construção de novos conhecimentos. [...] Assim, contribuimos para a formação de cidadãos comprometidos e protagonistas na construção de uma sociedade justa e fraterna” (Rede Marista, 2024)<sup>8</sup>.

Colégio Sant’Anna, descobrindo, construindo e transformando histórias (Colégio Sant’anna, 2024)<sup>9</sup>.

As escolas Maple Bear proporcionam um programa de aprendizagem centrado no aluno, num ambiente seguro e estimulante, despertando a paixão por aprender ao longo de toda a vida. Em que as chaves do futuro são empatia, excelência, autonomia comprometimento, criatividade (Maple Bear, 2024)<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://colegios.redemarista.org.br/santa-maria/sobre>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.colegiosantanna.net>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://santamaria.maplebear.com.br/pt/a-escola>. Acesso em: 4 maio 2025.

O diferencial do Colégio Marco Polo está no atendimento humanitário e personalizado. [...] A instituição acredita que é através da convivência e do acolhimento que se constrói uma relação sólida e confiante (Colégio Marco Polo, 2024)<sup>11</sup>.

A escola busca além de excelência acadêmica, a formação dos jovens em todas as dimensões ética, espiritual, física, afetiva, valorativa, além de possibilitar aos alunos, a integração ao mundo contemporâneo nos aspectos fundamentais da cidadania e do trabalho (Colégio Maria Rocha, 2024)<sup>12</sup>.

Atividades lúdicas favorecendo o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social, os quais contribuem para a integração e convivência produtivas na sociedade, marcada por valores de solidariedade, cooperação e respeito (Instituto São José, 2024)<sup>13</sup>.

Somos uma escola de educação infantil e ensino fundamental, que tem como missão possibilitar que cada criança viva experiências, realize descobertas e aprenda a aprender, por meio de um projeto pedagógico de excelência, que promova o seu desenvolvimento emocional, intelectual, cultural e social, num ambiente seguro, acolhedor, diverso e com amplo acesso à natureza (Escola Heróica, 2024)<sup>14</sup>.

Posiciona-se por uma educação sólida, voltada para a formação integral do aluno – humana e acadêmica, – o cuidado da vida, a sustentabilidade do planeta, a paz entre as pessoas e a formação de líderes para a transformação da sociedade. A busca incessante por novas metodologias torna o estudo dinâmico e prazeroso, atento às exigências de um mundo digital, globalizado e em constante transformação” (Escola Providência, 2024)<sup>15</sup>.

A Elite Rede de Ensino, a maior rede de educação básica do Brasil, tem como missão diária transformar vidas por meio da educação” (Elite Rede de Ensino, 2024)<sup>16</sup>.

Uma escola que educa pessoas para transformar o mundo num lugar melhor, possível para todos” (Escola Móbile, 2024)<sup>17</sup>.

Trabalhamos oferecendo cursos para crianças nas áreas de tecnologia, programação, educação financeira, oratória e língua inglesa, desenvolvendo habilidades e competências que ajudarão seu filho a construir um futuro brilhante (Happy, 2024)<sup>18</sup>.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://marcopolocolegio.com.br/sobre-o-colegio/quem-somos/>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>12</sup> Disponível em: [https://mariarocha.org.br/site/inicio/quem\\_somos](https://mariarocha.org.br/site/inicio/quem_somos). Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://institutosaojosesm.com.br/>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.escolaheroica.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://escolaprovidencia.org.br/institucional/>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/elite-rede-de-ensino-a-maior-rede-de-educacao-basica-do-brasil.htm>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.escolamobile.com.br>. Acesso em: 4 maio 2025.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://happy.com.br>. Acesso em: 4 maio 2025.



Nas universidades não é diferente. Há um discurso amplamente estruturado que vincula a freqüência a determinadas instituições de ensino superior à promessa de um futuro promissor, à realização de sonhos, à conquista de objetivos, à transformação pessoal e social, à mudança de vida, ao protagonismo e à construção de um mundo maior e melhor.

Figura 7 –

Escola: futuro, sonho e conquista.



Fonte: web.

Pode-se ver, portanto, que a *escola instituição* constitui um mito ligado à crença no progresso, amplamente aceito como algo bom e conveniente para todos. Mais do que isso, para Sacristán (2000), a obrigatoriedade escolar reflete objetivos ambíguos originados na idéia de escolarizar a todos e a cada um. Foi defendida como meio de emancipação social e individual, desde a perspectiva ilustrada; legitimou uma nova ordem social nascente; atuou como mecanismo de integração dos Estados Nacionais modernos; e converteu-se em instrumento de vigilância e disciplinamento dos indivíduos. As primeiras leis que a propuseram destacavam sua utilidade social e seu caráter de dever moral; posteriormente, ela foi reconhecida como obrigação de estrito cumprimento e como um direito das pessoas.

Para outros, ou no âmbito das políticas públicas no Brasil, a *escola instituição* é, sobretudo, uma engrenagem do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, pois

a escola compõe a rede de proteção de crianças e adolescentes<sup>19</sup> e possui um relevante papel na garantia dos direitos infantojuvenis, sendo responsável por manter uma atitude de constante observância sob seus alunos e, quando detectada qualquer tipo de violência, deverá adotar as medidas necessárias para fazer cessar a violação de direitos, realizando os encaminhamentos necessários aos demais órgãos competentes, para que sejam adotadas as medidas capazes de salvaguardar a criança/adolescente em situação de risco. (<https://www2.mppa.mp.br/areas/institucional/cao/infancia/dia-nacional-da-escola.htm>)

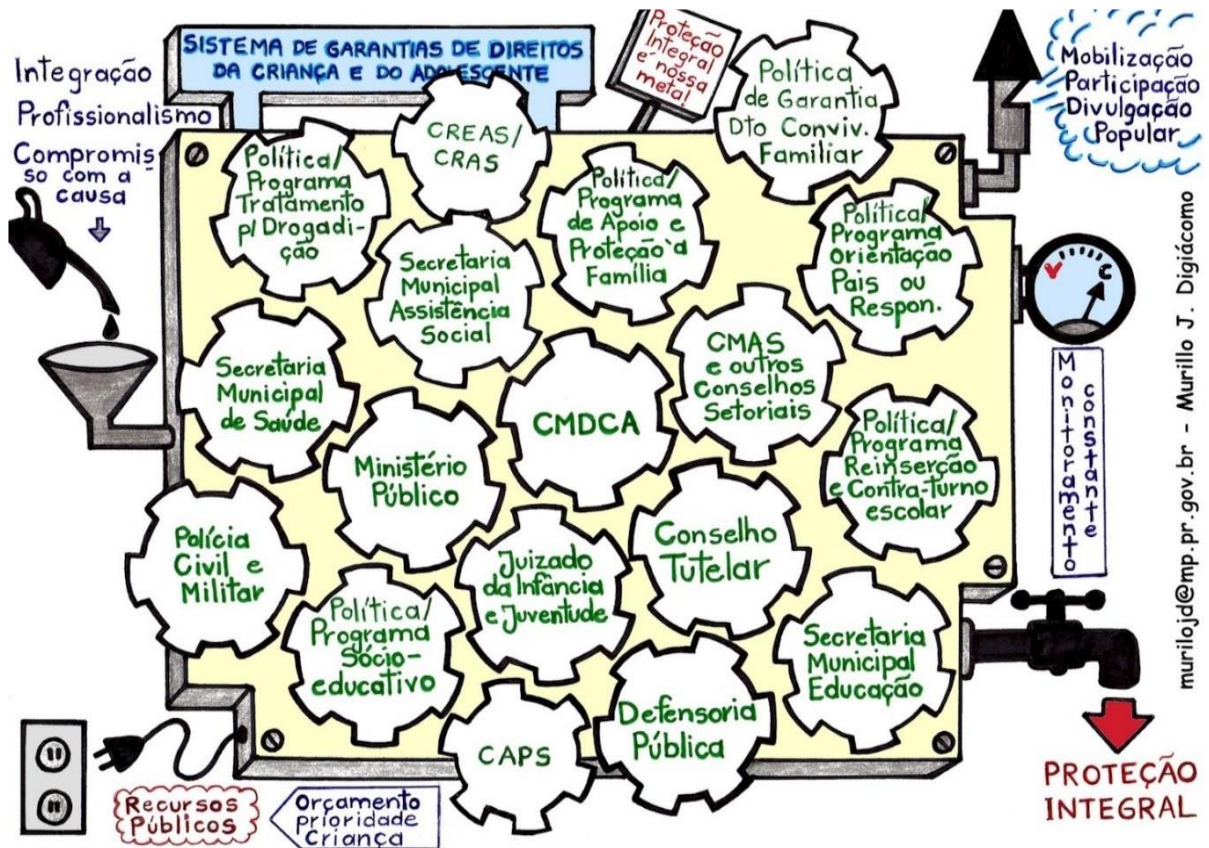
---

<sup>19</sup> Ver: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>.



Figura 8 –

Escola: apenas uma engrenagem de um sistema.



Fonte: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Representacao-grafica-do-Sistema-de-Garantias>.

Uma das dimensões dessa rede de proteção – também uma forma de custódia<sup>20</sup> – é a campanha *Fora da escola não pode*, usada como suporte ou justificativa para o Programa de Busca Ativa Escolar<sup>21</sup>:

O *Fora da escola não pode!* é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para garantir que cada criança e adolescente esteja na escola e aprendendo. Desenvolvida por meio de diversas frentes de atuação, a iniciativa procura conscientizar diferentes atores responsáveis pela inclusão escolar, e também a sociedade em geral, sobre o problema da exclusão escolar e sugerir planos práticos para chegar a uma solução. A Busca Ativa Escolar é uma das estratégias do *Fora da escola não pode!* para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar. (<https://buscaativaescolar.org.br/>)

<sup>20</sup> A perspectiva da escola como rede de proteção ou custódia prospera. Um dos candidatos a prefeito municipal de Santa Maria na eleição de 2024, Moacir Alves, do Partido Renovação Democrática, afirmou que “queremos a escola permanente justamente para proteger as nossas crianças, para dar oportunidade às mães que trabalham, pela segurança delas estarem lá. A escola permanente, no fim de semana, é um espaço cultural, lúdico.” Disponível em: <https://diariosm.com.br/noticias/politica/queremos-a-escola-permanente-justamente-para-proteger-nossas-criancas-diz-candidato-moacir-alves-sobre-educacao.612873>. Acesso em: 11 set. 2024.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>.

Figura 9 –

Escola: o Sol da minha vida.



Fonte: <https://escolapt.wordpress.com/category/artes/>.

Nesse caso, suponho que a escola deveria ter menos professores e mais terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psicólogos, advogados, conselheiros tutelares, tecnólogos em práticas integrativas e complementares, educadores especiais, animadores sociais, psiquiatras etc. Numa instituição que se constitui como uma engrenagem do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e que tem por finalidade “possibilitar maior proteção e inclusão social a todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social<sup>22</sup>” (MEC, 2024, p. 3), a atuação de um professor pode fazer pouco sentido. Destaca-se,

ainda, que a *escola instituição*, enquanto lugar de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, tem sido cotidianamente confrontada pela ação dos governos e por uma infinidade de práticas mal informadas de professores e de estudantes. Em muitos espaços, a presença do professor é percebida como incômoda por parte dos alunos, que frequentam a escola para usufruir da alimentação, do ambiente com ar condicionado durante o verão, para namorar, encontrar amigos ou, em casos extremos, por imposição judicial, para não comprometer benefícios assistenciais da família, entre outros motivos.

N’outra dimensão, destacam-se as edtechs, designação dada às startups direcionadas para a oferta de serviços escolares ou educacionais. Num mapeamento recente (Abstartups, 2022), foram identificadas 813 edtechs ativas no Brasil. Pelo “Learning Streaming Platform damos uma experiência de aprendizagem contínua e escalável, através do nosso streaming de educação” (p. 13); “uma plataforma de tecnologia inovadora

<sup>22</sup> A escola como lugar preponderantemente destinado a aplicação de políticas sociais e de proteção é o que orienta os termos dos documentos governamentais do tempo presente. Em publicação recente da Seduc/RS, por exemplo, afirma-se que “não sendo unicamente um espaço de desenvolvimento cognitivo e social, a escola também cumpre um importante papel protetivo de direitos dos estudantes. Muitas vezes, é na escola que violações de direitos, em diversas esferas da vida de crianças e adolescentes, são identificadas pelos profissionais da educação. Para que a escola possa ser um lugar de proteção, é necessário, antes de tudo, garantir o direito à educação” (Seduc/RS, 2025, p. 9).

projetada para ajudar a fortalecer as relações professor-aluno e melhorar o sucesso do aluno. O Intellispark oferece avaliações baseadas em pesquisas e check-ins focados em resiliência, senso de pertencimento, bem-estar e outros fatores, juntamente com recursos de comunicação e colaboração que ajudam educadores e famílias a trabalhar mais de perto para atender às necessidades de cada aluno” (p. 20); “a Jovens Gênios é um jeito mais divertido e inteligente de aprender. Com nossos algoritmos de Machine Learning, identificamos as principais necessidades do aluno e individualizamos seu aprendizado, recomendando atividades que ele mais precisa estudar” (p. 51). Nesse aspecto, há uma produção discursiva de outra natureza.

As edtechs representam uma força transformadora no cenário educacional contemporâneo. [...] As edtechs quando integradas podem navegar pelas águas turbulentas da educação, oferecendo interoperabilidade entre as soluções inovadoras e adaptáveis, além de serem únicas em que se pode escolher uma ou algumas, e seu portfólio se monta de forma única e coesa. Ao unirem esforços, as edtechs têm o potencial de revolucionar o setor educacional, tornando a tecnologia na maior aliada do aprendizado. (Yoneshige, 2023, s/p)

Ou ainda: “Brasil lidera mercado LatAm de edtechs e movimenta US\$ 475M em 10 anos”<sup>23</sup>; “EdTechs: tecnologias que estão mudando a forma de ensinar”<sup>24</sup>; “Crescimento das edtechs propõe o futuro da aprendizagem”<sup>25</sup>; “A revolução silenciosa das EdTechs”<sup>26</sup>; “Edtechs abrem portas para profissionais do futuro”<sup>27</sup>; “O que são edtechs e como estão transformando a educação brasileira?”<sup>28</sup>; “Como as EdTechs estão revolucionando o sistema educacional no Brasil”<sup>29</sup>. Nesse contexto, sobressai-se um tipo específico de professor: os professores youtubers.

<sup>23</sup> <https://startups.com.br/pesquisas/brasil-lidera-mercado-latam-de-edtechs-e-movimenta-us-475m-em-10-anos/>.

<sup>24</sup> <https://www.monitoretec.com.br/blog/edtech/>.

<sup>25</sup> <https://startups.com.br/artigo/crescimento-das-edtechs-propoe-o-futuro-da-aprendizagem/>.

<sup>26</sup> <https://exame.com/inovacao/revolucao-silenciosa-edtechs/>.

<sup>27</sup> <https://exame.com/colunistas/crescer-em-rede/edtechs-abrem-portas-para-profissionais-do-futuro/>.

<sup>28</sup> <https://www.napratica.org.br/o-que-sao-edtechs-transformando-a-educacao/>.

<sup>29</sup> <https://ascenty.com/blog/artigos/edtechs/>.

Vídeo 1 –  
Professores youtubers.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k3nsR7oFQrk> .

Enquanto no início dos anos 2000 Perrenout (2001, p. 2) alertava que a lenta mutação da forma escolar concorria para dissuadir uma mudança relacionada com o uso de tecnologias –

nos cinquenta últimos anos nós ensinamos, no entanto, a não sucumbir muito depressa à tentação da pedagogia-ficção. Nem a televisão, nem o vídeo, nem o cd-room, nem a informática, nem a internet alteraram radicalmente a forma escolar. Pode ser, esta é a tese dos modernistas, em razão de um conservadorismo sem limites da escola e dos professores. Pode ser, esta é a tese dos humanistas, porque nada substitui a relação face-a-face pedagógica. Quaisquer que sejam as razões de uma fraca mutação na forma escolar, há uma espécie de dissuasão de fugir uma vez mais da utopia de uma educação inteiramente repensada em função das tecnologias e abrir, por consequência, os tempos e os espaços pedagógicos atuais –

passados mais de vinte anos, esse movimento se aprofundou e, embora alguns possam considerar as tecnologias digitais de informação e comunicação<sup>30</sup> simplesmente como uma forma tecno-salvacionismo, essa não somente tornou-se o sinônimo de inovação, assim como logrou estruturar um discurso no âmbito do qual se enfatiza a mudança, a transformação, a revolução, a reinvenção e o futuro da sala de aula.

Ao fazer a transição do empreendedorismo e tecnologia para o mundo da educação, não esperava encontrar uma revolução silenciosa em andamento. A inteligência artificial (IA) está remodelando fundamentalmente a paisagem educacional, e como alguém com um pé em cada mundo, tenho uma perspectiva única sobre essas mudanças. No Inteli, a faculdade de tecnologia onde trabalho, foi notável a diferença nas redações dos candidatos entre os processos seletivos de 2022 e 2023. O culpado? O advento de ferramentas de IA como o ChatGPT. Os alunos agora usam IA não apenas para escrever redações, mas também para resolver exercícios e gerar código. Isso cria um novo desafio: como identificar o trabalho genuíno do aluno em meio ao conteúdo gerado por IA? Na área de tecnologia, o impacto é ainda mais profundo. As IAs geram código com uma facilidade impressionante, levantando questões sobre como ensinar programação neste novo contexto. Mas nem tudo são desafios. A IA oferece oportunidades incríveis para melhorar a educação. Professores podem preparar aulas mais envolventes e encontrar novas abordagens pedagógicas. Os alunos, quando orientados adequadamente, podem usar a IA como uma poderosa aliada de aprendizagem. O futuro da educação provavelmente será um modelo híbrido, onde IA e educadores humanos trabalharão em sinergia. A IA pode lidar com tarefas repetitivas e personalizar conteúdo, enquanto os professores se concentram no que é mais valioso: inspirar, orientar e desenvolver o pensamento crítico. Para os educadores, o desafio é adaptar métodos antigos de ensino e avaliação, focando menos na memorização e mais no desenvolvimento de habilidades como criatividade e resolução de problemas complexos. Para os alunos, é importante aprender a usar a IA como uma ferramenta, não como uma muleta. A revolução da IA na educação está acontecendo agora e de forma muito rápida. Como alguém que transitou da tecnologia para a educação, vejo isso não como uma ameaça, mas como uma grande oportunidade de reinventar o ensino e a aprendizagem. O futuro será moldado por aqueles que conseguirem harmonizar o melhor da inteligência humana com o poder da IA criando um sistema educacional mais eficaz e preparado para o futuro. (Matos, 2024, s/p)

Também fazem parte desse cenário as notícias sobre a negociação de ações de empresas do setor educacional na Bolsa de Valores: “Ânima (ANIM3), Cogna (COGN3), Cruzeiro do Sul (CSED3), Ser Educacional (SEER3) e YDUQS (YDUQ3). Essas empresas representam oportunidades de investimento e diversificação no segmento educacional, especialmente no ensino privado”<sup>31</sup>; “O Brasil tem cerca de 53 milhões de estudantes no

<sup>30</sup> Há muito tempo diferentes tecnologias de informação e comunicação prometem mudar, transformar ou revolucionar a escola: livro texto, cinema educativo, rádio educativo, televisão educativa, computador, tablet, smartphone e, mais recente, a inteligência artificial. No geral, muitas das promessas resultaram esquecidas ou, em função de usos pouco competentes, aportaram poucos resultados.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://blog.toroinvestimentos.com.br/bolsa/acoes-educacao/>.



ensino básico e médio, sendo que mais de nove milhões estudam em escolas privadas. Os maiores grupos de escolas, sozinhos, tem menos de 1% desse mercado, o que tem sido visto como uma grande oportunidade de crescimento desses grupos”<sup>32</sup>; “O país possui algumas das melhores instituições particulares de ensino de todo o mundo. E nós separamos algumas delas que, além de serem excelentes opções de investimento para quem quer abrir um negócio, fazem parte do time das 20 maiores franquias de educação do Brasil”<sup>33</sup>; “Ibovespa hoje: ações ligadas à educação são os destaques positivos do dia”<sup>34</sup>.

Nota-se que, também nesse espaço, o discurso se estrutura a partir da oferta de um serviço por uma organização que transforma, revoluciona o mundo e abre portas para o profissional do futuro. Afinal, o credenciamento ao mercado de trabalho, assim como a função de custódia, é também uma das finalidades e sustentáculos da *escola instituição*<sup>35</sup>. A perspectiva escolar tornou-se hegemônica e, mais do que isso, conquistou mentes e corações, além de ocupar o mundo do trabalho. Para Pineau (2008), a escola é uma instituição historicamente vencedora, no sentido de que conquistou e escolarizou a sociedade. Num duplo movimento, recebeu a atribuição e assumiu como prerrogativa a preparação para o trabalho. O que antes era feito em outros espaços sociais, migrou para as escolas e, em grande medida, passou-se a entender que

trabalho e educação têm muitos vínculos, e são inseparáveis na nossa busca pela rota do bem-estar humano. [...] A almejada equidade social, pela rota educacional, estará disponível para a ascensão se o trabalho contar com o suporte da educação plena. Pela educação abrem-se portas para as oportunidades compensadoras e benéficas aos trabalhadores. (Paviani, 2015, s/p)

Ou seja, a relação entre escola e trabalho define a fórmula do sucesso: escola + trabalho = +desenvolvimento e +felicidade. Nesse caso,

o propósito [...] é o de ressaltar a importância estratégica da educação para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Uma atenção especial é dada ao papel da educação de boa qualidade para elevar a produtividade do trabalho, que está estagnada há muitos anos no país. [...] A

<sup>32</sup> Disponível em: <https://mercadoeeducacao.com.br/grupos-educacionais-de-ensino-basico/>.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.portaldofranchising.com.br/franquias/maiores-franquias-de-educacao/>.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://investidor.estadao.com.br/mercado/ibovespa-hoje-acoes-educacao-alta/>.

<sup>35</sup> Os dois principais pilares de sustentação da escola são a obrigatoriedade da frequência, na escola básica, e a certificação, no ensino superior. A obrigatoriedade sustenta-se na legislação e garante a custódia, enquanto que a certificação é requerida para o exercício profissional. Para Fernández-Enguita (2020), a obrigatoriedade sustenta também o imobilismo da organização escolar: “Mientras que una empresa tiene que ganar y conservar a sus clientes, así como un sindicato a sus afiliados, un partido a sus militantes y votantes, una iglesia a sus fieles, una asociación a sus socios, etc., la escuela descansa en la obligatoriedad (desaparecidos la corvea y el servicio militar y social, es ya la última institución basada en la conscripción), lo cual, combinado con la financiación pública y la planificación de recursos escasos, da forma a un público prácticamente cautivo para los centros de titularidad estatal y, en menor medida y siempre que no perjudique a los primeros, para los de titularidad privada y financiación pública” (p. 11).

rápida incorporação de avanços tecnológicos nos sistemas produtivos está a exigir profissionais que, além de terem uma boa capacitação em seus ofícios, tenham uma boa educação básica, que lhes permita dominar adequadamente a linguagem e a matemática, e bons conhecimentos gerais. O trabalho moderno é cada vez mais realizado em equipe, o que exige uma boa preparação. (Pastore, 2014, p. 68)

Mais do que relevantes, escola e trabalho são estruturantes da sociedade: um é lugar de formação – a *escola instituição* –, que antecede o outro – o trabalho. Antes: formar, preparar, aprender, conhecer. Depois: labutar, cair no mercado, ganhar a vida, ganhar o pão de cada dia. Às vezes, não necessariamente nesta ordem! Apesar de se tratarem de tempos e espaços distintos, com outros valores, preocupações e marcados por distanciamentos – e até desconfianças, como se expressa no dito popular *mais vale a prática que a gramática* –, ao longo do tempo resultou que a sociedade se organizou em torno desse dueto: escolarização e trabalho. Porém, o mundo do trabalho está a mudar e já faz algum tempo que se encontra notícias segundo as quais

asistimos a una nueva revolución industrial. Los avances tecnológicos y científicos se suceden a una velocidad de vértigo. Su impacto no se limita a mejorar los productos y servicios existentes; el proceso innovador actual tiene un calado disruptivo, es decir, se están cambiando las reglas de juego en múltiples ámbitos. La robotización a gran escala, el *big data*, los teléfonos inteligentes, las *fintech*, el Internet de las cosas, la secuenciación del genoma humano, el *bitcoin*, las energías verdes, las plataformas digitales de intercambio entre particulares... En menos de una década, el mundo ha asistido a una cascada de novedades tal que el resultado es una transformación radical de muchas industrias con la entrada de nuevos competidores (Fernández, 2016, s/p).]

ou que a

Suíza acelera su conversión a una economía robotizada. En un país con un desempleo de poco más del 3% los trabajadores no se inquietan (aún) demasiado por su futuro profesional. Pero Suíza acelera su conversión a una economía robotizada. La principal razón de esta estrategia no es otra que la inusitada fortaleza del franco suizo sumada a unos salarios entre los más elevados del mundo. Estos factores obligan a las empresas a abaratar costes de producción si quieren mantenerse competitivas en un mercado globalizado cada vez más arduo. (Couto, 2017, s/p)

Mas não só o mundo trabalho está a mudar ou a ser mudado: as pessoas também, pois uma mentalidade tecnológica alterou e produziu comportamentos que afetam as relações entre elas. Greenfield (2018) afirma que o ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita. Segundo ela,

as tecnologias digitais afetaram nosso cérebro da mesma forma que qualquer elemento de interação que faça parte do nosso cotidiano. O que a pesquisadora aponta de mais crítico é a forma como nossa vida em rede

mudou a formação de nossa identidade, tornando-a dependente da visão das outras pessoas. [...] e isso altera a forma como nos relacionamos com os outros e a distribuição do nosso tempo para determinadas atividades. (Greenfield, 2018, s/p)

Todo esse conjunto de enunciados está sendo reposicionado por outras vozes, que não mais somente a dos professores ou das escolas. A voz autorizada e reconhecida acerca dos assuntos escolares está sendo deslocada para as edtech ou outras instituições que se instalaram no mercado: Instituto Unibanco<sup>36</sup>, Instituto Ayrton Senna<sup>37</sup>, Itaú Social<sup>38</sup>, Todos pela Educação<sup>39</sup>, Instituto Reúna<sup>40</sup>, Iungo<sup>41</sup>, Centro de Inovação para a Educação Brasileira<sup>42</sup>, Ação Educativa<sup>43</sup>, Movimento pela Base<sup>44</sup>, CER/Sebrae<sup>45</sup>, Plataforma Qedu<sup>46</sup>, Iede: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional<sup>47</sup>, Ioeb: Índice de oportunidades da educação brasileira<sup>48</sup>; Fundação Telefônica Vivo<sup>49</sup>; Fundação Santillana<sup>50</sup>. Pode-se relacionar uma infinidade dessas instituições, que confrontam a escola com outras perspectivas, pautas, formatos etc. Ou seja, há uma infinidade de redes paralelas de informação e socialização e, nesse contexto, para Sibila (2012, s/p),

a educação formal, tal como nós a conhecemos, é um instrumento idealizado na era moderna e industrial para dar substância aos cidadãos de cada nação. O que sugiro em meu ensaio é que tanto o mundo como seus habitantes mudaram muito nos últimos dois séculos. Era inevitável que essas transformações afetassem também a escola, daí a incompatibilidade que se observa agora entre nossas crianças e essa velha instituição. Empurrado por uma série de mudanças econômicas, socioculturais e políticas que sedimentaram nas últimas décadas, o Estado tem perdido sua capacidade de dar coesão e sentido às demais instituições modernas, entre elas, a escola. Essas ficaram mais ou menos à deriva e com a urgência de se adaptarem às novas regras do jogo. Por sua vez, o mercado tem expandido sua abrangência de modos que teriam sido impensáveis algum tempo atrás.

Para Campagnucci (2014, p. 10), esse movimento também implicou o crescente desprestígio dos professores:

<sup>36</sup> <https://www.institutounibanco.org.br/>.

<sup>37</sup> <https://institutoayrtonsenna.org.br/>.

<sup>38</sup> <https://www.itausocial.org.br/>.

<sup>39</sup> <https://todospelaeducacao.org.br/>.

<sup>40</sup> <https://www.institutoreuna.org.br/>.

<sup>41</sup> <https://iungo.org.br/>.

<sup>42</sup> <https://cieb.net.br/>.

<sup>43</sup> <https://acaoeducativa.org.br/projeto/observatorio-da-educacao/>.

<sup>44</sup> <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>.

<sup>45</sup> <https://cer.sebrae.com.br/observatorio/>.

<sup>46</sup> <https://novo.qedu.org.br/>.

<sup>47</sup> <https://www.portaliede.com.br/>.

<sup>48</sup> <https://ioeb.org.br/>.

<sup>49</sup> <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/>.

<sup>50</sup> <https://www.fundacaosantillana.org.br/>.



A análise do tratamento da imprensa brasileira à educação [...] revela que, dentre outros agentes envolvidos no processo educativo ou na execução das políticas educacionais, o professor da etapa básica de ensino é aquele que menos é tomado como fonte pelos meios de comunicação. Se, ainda que em diferentes níveis de legitimidade e autoridade, pesquisadores, empresários, pais, mães e estudantes são chamados a se manifestar suas opiniões, os docentes tendem a aparecer nas reportagens como ‘personagens’ – jargão jornalístico para designar pessoas que apenas ilustram determinada abordagem desenvolvida pelo repórter.

Nesse momento, até um dos alicerces do modelo escolar e da aula – o livro texto –, é confrontado por outras possibilidades.

Recentemente, um velho amigo meu da escola primária passou a mão na minha estante, parou e disse: Você roubou isto.

Eu não!

Sim, você fez. Você roubou totalmente da escola.

Ela pegou meu exemplar de *The once and future king* e me mostrou o interior da capa. Estava carimbado: “Conselho de Educação, Cidade de Nova York.”

Ok, então eu roubei. Mas eu tinha um bom motivo. Eu amei tanto aquele livro. Eu não suportaria devolvê-lo à biblioteca da escola.

Minhas memórias da escola primária estão cheias de livros: quadros de avisos que acompanhavam as maratonas de leitura da turma, relatórios de livros escritos à mão, listas de leituras de verão. Mas um estudante que cresceu, como eu, no Distrito 20 da cidade de Nova Iorque, terá hoje uma experiência muito diferente. A cidade adotou um novo regime de alfabetização ao abrigo do qual muitas escolas primárias públicas estão, na realidade, a abandonar completamente o ensino de livros – livros de histórias, livros narrativos de não-ficção, livros com capítulos infantis. (Gonzalez, 2024, s/p)

Assim, se tal como propõe Popkewitz (2000), “a mudança não está na progressão evolutiva ou nos esforços conscientes de pessoas para influenciar eventos. A mudança está na maneira e nas condições nas quais os conceitos mudam” (p. 199), pode-se ver fortemente, nesse momento, a mudança nos significados de educação, de escola, de aula, de aprendizagem, de ser professor e aluno. O Youtube é um espaço privilegiado para perceber uma profusão discursiva, pela qual se busca estruturar significados apropriados de escola contemporaneamente. Alguns exemplos.

#### Quadro 1 –

Profusão discursiva dos significados de escola.

Enunciados	Link do vídeo
No Brasil Central, em Alto Paraíso de Goiás, uma pequena escola com 65 alunos do infantil ao 9º ano foi reconhecida como referência em inovação e criatividade na educação básica pelo Ministério da Educação: a Escola Vila Verde. Esta escola, em parceria com uma ONG internacional, tem como alvo incentivar a formação de empreendedores sociais. Ao atribuir a cada	Escola Vila Verde, Alto Paraíso de Goiás/GO  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mYF4TRV6l1Y">https://www.youtube.com/watch?v=mYF4TRV6l1Y</a>

<p>estudante o protagonismo de sua própria aprendizagem, a escola busca estimular que manifestem em suas individualidades e que isso os leve a uma participação ativa em suas comunidades, de modo que possam idealizar e cooperar em projetos que resultarão em melhorias na cidade em que vivem e também a fortalecer o seu futuro profissional. Aqui, estudantes com voz ativa escolhem os temas dos projetos educacionais a serem realizados durante o ano, dentro dos quais são abordados os conteúdos curriculares. Os estudantes também deliberam sobre questões do espaço físico da escola, das atividades extraclasses, que abrangem toda a comunidade, dos grupos de estudo e da convivência entre os alunos. O objetivo dessa escola é fortalecer a formação de lideranças, algo fundamental no momento em que estamos vivendo.</p>	
<p>A experiência que vamos mostrar hoje discute, entre outras coisas, o espaço escolar e amplia o conceito de educação, propondo uma cidade escola. Fundada em valores como sustentabilidade, ética e amor, a escola afirma o afeto como necessidade fundamental para que a educação aconteça. A cidade escola Ayni está sendo construída como um espaço de experimentação e compartilhamento de novas práticas em educação. Não se trata de uma escola formal, mas de uma experiência complementar à educação escolar, que busca inspirar novas práticas. Eles trabalham com o desenvolvimento da consciência das crianças e dos adultos. A intenção é tornar as crianças parceiras dos adultos, criando uma troca que é muito benéfica para ambos. Ayni significa compartilhar na língua dos antigos indígenas. Dentro da Ayni, crianças e adultos aprendem a compartilhar e conviver através de oficinas que os conectam uns com os outros e com a natureza. A intolerância e a violência são desafios da escola em todo o mundo, porque são os desafios do mundo. Precisamos encontrar formas de acessar os afetos de professores e alunos, bem como encontrar formas de lidar para caminharmos na direção de uma cultura da paz.</p>	<p>Cidade Escola Ayni, Guaporé/RS</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=-SvyK_RgB0k">https://www.youtube.com/watch?v=-SvyK_RgB0k</a></p>
<p>Uma das características da sociedade do conhecimento, essa que nasceu com as novas mídias, é exatamente a democratização do acesso à informação. Utilizando áudio, vídeo e, acima de tudo, liberdade e criatividade, novos tipos de professores, com humor e intimidade com os temas, tornam as aulas muito mais atrativas, atingindo diretamente aqueles alunos que não se interessam pela escola tradicional. O <i>Me salva</i> começou como um canal de ajuda para quem fazia Engenharia. Feito por um estudante que era monitor que via a necessidade de ampliar as metodologias de aprendizagem. E ele encontrou essa possibilidade no Youtube. Vários professores do canal não são professores, têm, inclusive, outras profissões. Mas o canal oferece um curso para aprenderem a dar aula no formato. A sede deles, em Porto Alegre, é um mini Google e tem uns trinta funcionários fixos, mas os professores só vão lá para gravar. Esse novo formato de aulas não tem apenas ajudado na aprendizagem de muitos alunos, mas tem contribuído para uma mudança do papel do professor na sala de aula tradicional.</p>	<p>Professores youtubers</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=k3nsR7oFQrk">https://www.youtube.com/watch?v=k3nsR7oFQrk</a></p>
<p>Um dos ganhos do bom uso da conectividade na educação é a liberdade que ganhou o professor em relação aos conteúdos. Acessando informação qualificada pela rede, o professor pode se dedicar à interpretação e utilização destes conteúdos em situações específicas. A tecnologia mudou o lugar do professor,</p>	<p>Escola Zeferino Lopes de Castro, Viamão/RS</p>

<p>que deixou de ser o porta voz dos conteúdos e passou a ser aquele que oferece as ferramentas para o acesso e bom uso destes conteúdos pelos estudantes. O projeto desenvolvido na Escola Zeverino Lopes de Castro, busca articular tecnologia e conteúdo e tem muitas coisas a ensinar. Eles partem sempre de um momento disparador, inspirado em situações concretas que geram perguntas individuais. Essas perguntas vão se agrupando em perguntas guarda-chuva, ou seja, perguntas mais amplas que abarcam outras até chegarem aos projetos que serão desenvolvidos no ano. Os professores são os responsáveis por conectar estes três projetos com as bases nacionais do conteúdo curricular. Todos os alunos, professores e funcionários fazem uso de tablet ou notebook, aliados a uma rede de fibra ótica. A tecnologia, a internet e a robótica eliminam o isolamento geográfico do campo e colocam estas crianças conectadas ao mundo. Não apenas as crianças, mas suas famílias que passaram a frequentar a escola.</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=dbEI1nN0XvU">https://www.youtube.com/watch?v=dbEI1nN0XvU</a></p>
<p>Levar escolarização de qualidade para comunidades ribeirinhas, indígenas e extrativistas localizadas em zonas de difícil acesso no Acre é a principal diretriz do programa Asas da Florestania. Criado em 2005, já beneficiou mais de 73 mil alunos em todo o Estado entre educação infantil, ensino fundamental e médio. O Asas da Florestania Infantil foi apelidado de Asinhas e atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Em 2016, foram atendidas 2.524 crianças em 16 municípios do Estado, que conta com 283 agentes de educação e 18 técnicos municipais. No Asinhas, o atendimento acontece pelo agente de educação, como são chamados os professores que vão até a casa da criança duas vezes na semana e cada encontro, como são chamadas as aulas, têm a duração de duas horas. O programa busca garantir a permanência de crianças, jovens e adultos nas suas localidades de origem, adequando as metodologias às peculiaridades da realidade rural da Amazônia. A escola tem que ir onde a criança está.</p>	<p>Projeto Asinhas da Florestania, Transacoreana/AC</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=-8V7QosGetU">https://www.youtube.com/watch?v=-8V7QosGetU</a></p>
<p>O analfabetismo é, ainda, uma realidade para muitos brasileiros que nunca sentaram num banco escolar e quanto mais ficam distantes, mais difícil se torna trazê-los para a escola. A maior dificuldade atualmente para diminuir estes índices é que as pessoas se envergonham de não saber ler e não procuram ajuda. Maceió é a capital com maior índice de analfabetismo do país e tem conseguido transformar essa realidade com a ajuda do Sesi, que vem mudando a vida de centenas de trabalhadores da construção civil. O projeto leva a sala de aula para dentro dos canteiros de obra, aproximando a educação dos alunos e incentivando o seu desenvolvimento humano. As aulas ocorrem no próprio espaço de trabalho, entre 5h30min e 8h da noite. Os alunos também fazem visitas a teatros, centros culturais, museus e por serem adultos eles têm uma gama de habilidades em áreas diversas que extrapolam qualquer limite da educação formal. Zé Maria, por exemplo, que narra o Cordel do documentário, já fazia poesia falada antes de aprender a ler e a escrever. Os índices de analfabetismo em Maceió melhoraram muito. No final de 2015, a incidência de pessoas que não sabiam ler e escrever na capital caiu para 8% da população jovem e adulta contra um 11% registrado em 2010. Ainda assim, a maioria dos que são alfabetizados são crianças e jovens, mostrando a enorme dificuldade da população mais velha em ter acesso à educação.</p>	<p>Educação de Jovens e Adultos - Maceió/AL</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=DUYcGijWM_4">https://www.youtube.com/watch?v=DUYcGijWM_4</a></p>

<p>Nós precisamos mudar essa realidade no Brasil, atingir essas pessoas e erradicar de uma vez por todas o analfabetismo.</p>	
<p>A música é um dos pontos fortes da Otílio de Oliveira, escola que atende 500 alunos de 1º a 5º ano em São Bernardo do Campo, região metropolitana de São Paulo. A consistente formação musical dada pela Fundação Baquiana tem melhorado a qualidade de vida das crianças e aumentado o interesse por outros conteúdos. Com o aprendizado da música, as crianças ganham foco, desenvolvem a disciplina, apuram o ouvir, aprendem a silenciar. O desenvolvimento pedagógico da escola é todo baseado em projetos. No começo do ano, as turmas escolhem um tema que guiará os conteúdos. Já foram feitos projetos relacionados a brinquedos, Vinícius de Moraes, evolução da vida, que provam a interdisciplinaridade e atenção com o mundo fora da escola. Atualmente, os alunos desenvolvem um projeto de robótica. As aulas de robótica também incentivam as crianças, principalmente as meninas, a pensar na possibilidade de descobrir carreiras que tenham a ver com ciência e tecnologia. Os alunos adoram essa escola.</p>	<p>Emeb Professor Otílio de Oliveira, São Bernardo do Campo/SP</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=1D5k2rQ-g_Q&amp;t=7s">https://www.youtube.com/watch?v=1D5k2rQ-g_Q&amp;t=7s</a></p>
<p>Localizada na periferia de Guarulhos, a Escola Manoel Bandeira desenvolve uma prática essencial hoje, a gestão democrática e consciente do espaço público. Essa é uma escola de ensino fundamental gerida por meio da participação ativa e efetiva dos seus alunos na aplicação de verbas, na avaliação, no calendário de eventos, nas decisões sobre o uso do espaço escolar, mas também na definição dos conteúdos a serem estudados. No conselhinho, eles discutem todo tipo de questão e aprendem a se colocar a argumentar e, principalmente, a ouvir. O resultado é surpreendente e pode ser visto no dia a dia da escola: crianças, que se sentem pertencendo ao espaço e por isso cuidam dele, se preocupam com ele. Ao mesmo tempo, confiam em seus mestres, professores e educadores, porque conseguem ser ouvidos e atendidos em suas demandas. As crianças mais velhas, que começaram a mais tempo esta prática, mostram uma desenvoltura cada vez maior, aprendendo a lidar com as responsabilidades e propondo soluções para os obstáculos que encontram. É fundamental dar voz às crianças e incentivá-las a propor, executar, rever, fazer, consertar. Essas são ferramentas fundamentais para a vida em sociedade: viver em sociedade é uma competência que nós temos urgência em desenvolver.</p>	<p>EPG Manuel Bandeira, Guarulhos/SP</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=yWnqhbQZ89U">https://www.youtube.com/watch?v=yWnqhbQZ89U</a></p>
<p>A inclusão é um dos grandes desafios da escola brasileira. A Escola Municipal Grandjean de Montigny é uma escola da rede pública do Rio de Janeiro que, com verba do governo federal e muita criatividade, montou a sala de recursos multifuncionais para atender a Educação Inclusiva. Mas ela construiu um modo muito especial de lidar com essas crianças. A professora Mara Malheiros, responsável pela sala, é especialista em informática educativa e utiliza tecnologia como ferramenta pedagógica e propõe uma adaptação do material para atender à necessidade das crianças. O computador auxilia na elevação da autoestima da criança com deficiência, além de permitir novas interações com os saberes, aumentando o aprendizado. São, no máximo, dez crianças por turno da educação infantil até o 7º ano. Dependendo da necessidade, elas podem freqüentar a sala até duas vezes na semana. O atendimento de alunos incluídos na sala de recurso da Grandjean atende ainda alunos de outras escolas da região que não possuem uma sala de recursos</p>	<p>EM Grandjean de Montigny, Rio de Janeiro/RJ</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=kzn5rioBly0">https://www.youtube.com/watch?v=kzn5rioBly0</a></p>

<p>multifuncionais. Dentro da sala, é realizado um trabalho complementar à sala de aula: a maioria das crianças tem deficiências intelectuais, sendo a principal o autismo. O trabalho de inclusão é fundamental para toda a escola, não apenas para a criança incluída, porque ensina a todos a conviver com a diferença.</p>	
<p>O Instituto Pandavas é uma escola rural que está se transformando. O instituto nasceu há 33 anos em Monteiro Lobato, aos pés da Serra da Mantiqueira, no interior de São Paulo. A escola tem uma área de 12 hectares, sendo dois terços de mata nativa preservada. O Instituto recebeu o selo da reserva da biosfera da Mata Atlântica pela Unesco. Os espaços de aprendizagem incluem piscina natural, museu de história natural, oficinas de marcenaria, reciclagem e uma biblioteca infanto-juvenil com mais de cinco mil volumes. Parte da comida servida pelo refeitório vem do pomar e da horta cultivada no local. É uma escola em plena transformação que ainda utiliza o espaço da sala de aula e das séries, mas insere a metodologia de projetos propondo que todos trabalhem em grupos por tema. Adota o sistema de tutoria e prima pelo acompanhamento individual dos alunos, incentivando que se ajudem mutuamente. Essa é uma escola muito voltada para a questão ambiental, mas também adota novas metodologias.</p>	<p>Instituto Pandavas, Monteiro Lobato/SP</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mn6EC34klxc&amp;t=562s">https://www.youtube.com/watch?v=Mn6EC34klxc&amp;t=562s</a></p>
<p>Bem-vindo a uma nova escola de pensamento. A Avenues São Paulo foi inaugurada em 2018 com mais de 700 alunos e um corpo docente formado por educadores excepcionais vindos de instituições renomadas do Brasil e do mundo, incluindo a Avenues New York. Inaugurada em agosto de 2018, a Avenues São Paulo é o segundo campus global da Avenues: The World School, atendendo estudantes entre 2 e 18 anos de idade. O campus da Avenues São Paulo é uma instalação educacional inovadora que se estende por 40 mil metros quadrados, com instalações esportivas e espaços ao ar livre, um amplo pátio coberto e um agradável café para os pais. A Avenues São Paulo compreende a Primary Division (dos 2 anos ao 5th Grade) e a Secondary Division (do 6th ao 12th Grade). Os alunos da Avenues São Paulo têm oportunidades frequentes de colaborar com os colegas dos campus de Nova Iorque e Shenzhen, seja virtualmente, pessoalmente ou em programas internacionais. A Avenues São Paulo cumpre padrões educacionais brasileiros e internacionais com a mesma seriedade – o currículo nacional é complementado pelo nosso programa brasileiro integrado.</p>	<p>Avenues School/SP</p> <p><a href="https://www.avenues.org/pt/sp/">https://www.avenues.org/pt/sp/</a></p>

Fonte: Youtube.

Nesses poucos exemplos – há centenas deles no Youtube –, pode-se ver uma incrível abundância discursiva<sup>51</sup>, pela qual se busca constituir uma dada experiência como proeminente e digna de visibilidade, assim como produzir um sujeito de uma outra subjetividade que envolve inovação e criatividade; empreendedorismo social;

<sup>51</sup> Para Stephanou (2018, p. 1), a abundância discursiva pode suscitar no leitor uma sensação de presenciar batalhas das palavras: “Umhas palavras foram habilmente domadas, outras ainda estão em disputa ou em excesso, algumas estão desgarradas, perdidas, escorridas, mais outras orquestram uma arquitetura poética ou um hábil argumento que nos surpreende porque formula o não pronunciado até o momento. Assim, diversas estão habilmente costuradas, lançam luz a tramas complexas e inspiram a percorrer seus labirintos.”

protagonismo; participação ativa; convivência; formação de lideranças; valores – sustentabilidade, ética, amor –; novas práticas; novas mídias; professores bem-humorados; aulas muito mais atrativas; conectividade; ciência e tecnologia; metodologia de projetos; acompanhamento individual; uso consciente do espaço público; vida em sociedade; responsabilidades; inclusão; autoestima; novas interações; acompanhamento individual; escola de pensamento; instalação educacional inovadora; padrões educacionais internacionais<sup>52</sup> etc. Nesse sentido, para Popkewitz (2000), é fundamental compreender que, nas escolas,

a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. Não se trata apenas de que notas são obtidas e diplomas são concedidos. O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. Junto com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu eu. Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar. (p. 192)

Analisar quais e como as palavras são posicionadas é perceber toda uma infinidade de sentidos e significados atribuídos para uma instituição que hoje se inspira em total diversificação de modelos. Isso pode demonstrar, também, a força e a pujança – ou voracidade expansiva – dessa instituição que, cotidianamente – entre continuidades e descontinuidades –, distribui-se, desloca, reorganiza, adota outros temas, outros objetos,

---

<sup>52</sup> Esse discurso, essas palavras, essa vontade de poder de constituir todos e cada um como um novo sujeito, está em todos os lugares, seja no Brasil ou na Indonésia: “O objetivo deste artigo é identificar as habilidades necessárias no século 21 e suas implicações no sistema educacional da Indonésia. Esta pesquisa descobriu que a aplicação das habilidades do século 21 tem benefícios mais mensuráveis em algumas seções da vida, como pensamento crítico e resolução de problemas, iniciativa, criatividade e empreendedorismo, comunicação, trabalho em equipe, metacognição (mudança de mentalidade), literatura digital. Este estudo aplicou análise qualitativa de dados. Os dados foram retirados de diferentes fontes e literatura. A análise mostrou que a implementação do conceito de educação do século 21 pode ser aplicada no currículo da disciplina necessária que é abordada para atingir a competência em habilidades de aprendizagem e inovação e também a competência em habilidades de tecnologia e mídia de informação. Ao mesmo tempo em que apoia o grupo de disciplinas direcionado para atingir a competência em habilidades de vida e carreira. Todas as disciplinas são derivadas da disciplina principal 3R, que são leitura, escrita e aritmética. Com base na descrição acima, pode-se concluir que as necessidades de habilidades do século 21; (1) um planejamento de vida; (2) flexibilidade e adaptabilidade; (3) iniciativa e autogestão; (4) empreendedorismo; (5) interação social e cultural; (6) produtividade e responsabilização; (7) liderança; (8) pensamento crítico, (9) resolução de problemas; (10) comunicação; (11) colaboração e trabalho em equipe; (12) aprendizagem ao longo da vida; e (13) literacia digital” (Wrahatnolo; Munoto, 2018, p. 2).

outros formatos, mas se mantém como modelo dominante na sociedade<sup>53</sup>. Apesar de todas as nuances, tem-se a persistência de que a escolarização massiva é uma realidade ou é ideal, que define as sociedades como tais e que se julga como uma condição de progresso material e espiritual dos indivíduos de modo indiscutível. De acordo com Nóvoa (2005), não só é indiscutível, quanto é algo que ninguém tem dúvidas.

Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões. É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do

Figura 10 –

A espera dos bárbaros?



Fonte: web.

país. Evidentemente. Os reformadores oitocentistas não hesitam quanto ao papel da educação. Menos dúvidas ainda têm os políticos republicanos, e os conservadores nacionalistas, e os tecnocratas liberais, e os democratas progressistas. Evidentemente. Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente. Os educadores laicos conhecem as razões da decadência civilizacional. Os educadores religiosos as da decadência moral. Uns e outros sabem que tudo se resolverá pela educação. Não há outro lugar

da sociedade tão carregado de crenças e convicções. O meu trabalho pára em 1974. Mas poderia continuar até hoje. Pouco ou nada se alterariam as evidências. Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente. Tudo isto nasce de um equívoco, tantas vezes denunciado e sempre ignorado: a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária (Pierre Furter, 1970). É outra a força da educação. É outra a sua importância. Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. Evidentemente, a educação. Ainda iremos a tempo? (Nóvoa, 2005, p. 14)

<sup>53</sup> A escola instituição é tão poderosa que consegue, por exemplo, alterar o fluxo do trânsito nas cidades; estruturar os horários da organização das tarefas das famílias; pôr em funcionamento um ecossistema gigantesco de oferta de bens de consumo; e mobilizar para si uma das maiores fatias do orçamento dos governos.

Parece ser inescapável a vinculação da *escola instituição*, embora os seus diferentes formatos e concepções, como uma forma de porvir. Mas um porvir que, se por um lado pode ser mediado pela inteligência artificial, tendo em vista que

na era digital atual, a integração das tecnologias digitais, incluindo as avançadas ferramentas de inteligência artificial, transformou profundamente a comunicação, o trabalho e as interações sociais, redefinindo também o ambiente educacional. Essa evolução destaca a importância de desenvolver habilidades e competências digitais, não apenas para utilizar essas tecnologias, mas também para entender e coexistir com elas. A IA, em particular, desafia conceitos tradicionais ao introduzir capacidades que vão além de respostas binárias, incluindo a geração de conteúdo criativo, que era considerada uma prerrogativa exclusivamente humana. A educação deve, portanto, adaptar-se para preparar os alunos para um mundo em rápida transformação, onde competências digitais são essenciais no mercado de trabalho e onde o pensamento computacional se torna uma ferramenta valiosa para a resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento. Os educadores enfrentam o desafio de formar indivíduos preparados para o presente, em um contexto de constantes mudanças tecnológicas que afetam todos os aspectos da vida cotidiana (IA@escola, 2024, s/p),

por outro, escapa da instituição escolar e das políticas públicas:

Al mismo tiempo vemos, por un lado, que la universidad crece, que los precios aumentan, que las diferencias de ingresos en empleo entre quienes van y los que no se ensanchan, pero, por otro lado, vemos que esto satisface cada vez menos, y que muchos siguen estudiando como algo necesario. Esto parece que seguirá aumentando, por eso hay que cambiar la universidad. Bueno, por eso y porque, como el mismo profesor dice, “hoy prácticamente no hay nada en el sistema educativo que no se pueda aprender sin él”. (Delgado, 2019, s/p)

Apesar de toda a força potencial da *escola instituição* indicada por Sacristán (2000), Nóvoa (2005), Popkewitz (2000) – cultura, arte, ciência, lucidez, razão, invenção –; de toda a abundância de expectativas em relação a essa instituição e da diligência dos governos na administração social da população; o esforço discursivo de governos, intelectuais, políticos, jornalistas, juristas *et cetera* têm dificuldades em produzir as subjetividades propostas por uma instituição que se pretende redentora da sociedade.



Figura 11 –

Os problemas, as vantagens e a civilização.



Fonte: web.

Nesse aspecto, no quadro que segue há a reprodução de alguns diálogos recentes que presenciei ou me foram contados acerca de eventos em diferentes escolas situadas no Rio Grande do Sul.

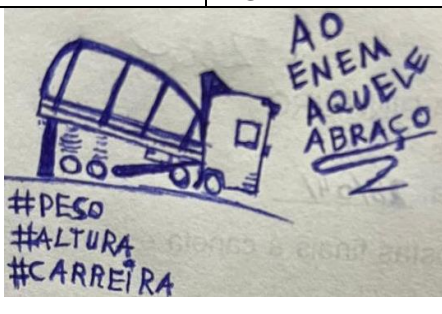
Quadro 2 –

Escola: savana distópica.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- E aí fulano, como foi na redação do Enem do ano passado?</li> <li>- Mó nem lembro. Acho que larguei tudo num parágrafo só.</li> <li>- Ahh sei!!!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor, como se chupa?</li> <li>- Hã? O que?</li> <li>- Como se chupa uma menina?</li> <li>- Ahhh!! Como uma laranja. Nunca chupou laranja?</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opa! Sofá novo na sala dos professores.</li> <li>- Sim. A diretora vendeu para a escola.</li> <li>- Hã!</li> <li>- Trezentos reais.</li> <li>- Ah é?</li> <li>- E nem cobrou o frete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E aí fulano, fez o tema?</li> <li>- Bah fessora. Não deu tempo de copiar do beltrano.</li> <li>- Mentira dele fessora. Ele não fez nada no período de português.</li> <li>- Bom. De qualquer modo, dez pela honestidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora, estou cansadíssimo.</li> <li>- Por que?</li> <li>- Vim na escola todos os dias nessa semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ohhh fulano! Estudar um pouco mais nesse ano.</li> <li>- Capaz ssora. Se no ano passado eu estava na sétima série, não estudei nada e nesse ano estou na oitava série, capaz que vou estudar mais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora, tem um aluno ali na porta.</li> <li>- O que foi?</li> <li>- ssôra, a minha nota.</li> <li>- Que nota?</li> <li>- A minha ficou muito baixa.</li> <li>- E você quer que eu tire nota pra ti da onde? Quer que eu tire do cu com pauzinho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova de Matemática:</li> <li>Questão 1: Elabore um problema sobre o tema função de primeiro grau e resolva-o.</li> <li>- Professora, por que tem o número zero depois da palavra resolva?</li> <li>- Hããã?! Como?</li> <li>- Por que tem o número zero depois da palavra resolva?</li> <li>- Ohhhh céus!</li> </ul>
<p>O fulano é encaminhado para a sala da diretora.</p> <p>A diretora o recebe e diz: O que aconteceu? Está com o tico pequeno? Tem problema nas bolas? Volta para a sala. Ao voltar para a sala o Joãozinho ouve o seguinte: Não se preocupe guri, ela diz isso para todo mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hahahahaha</li> <li>- hehehehehe</li> <li>- kkkkkkkkkk</li> <li>- hahahahaha</li> <li>- O que vocês têm hoje? Não vão parar com esses bilhetes. Deixa-me ver isso.</li> <li>- “Você prefere sexo oral, anal ou normal”.</li> <li>Mas gente, o que é isso!!!! Vocês têm 12 anos.</li> <li>- hahahahah</li> <li>- hahahahah</li> </ul>
<p>8h. 9h. 10h.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fulano, o que faz sentado nesse corredor a manhã inteira?</li> <li>- Esperando a namorada.</li> <li>- Mas você não entrou na aula?</li> <li>- Não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gente, vocês receberam o tablet, mas está na mesa criando pó. Então ficou de vir aí uma professora da universidade X pra ensinar vocês usar nas aulas.</li> <li>- Quando ela vem?</li> <li>- Amanhã às 11 horas.</li> <li>Dia seguinte 11h. 11h15min. 11h30min.</li> <li>- E a professora X vem ou não?</li> <li>- Nem veio nem avisou que não viria!!</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olha, há uma informação de que a escola receberá uma lousa digital.</li> <li>- Quando vai chegar? Vamos instalar em qual sala?</li> <li>- Na sala que não tenha goteira.</li> <li>- Não é melhor esperar a reforma? O engenheiro já veio fazer a vistoria?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recebemos um recurso do governo para comprar material escolar, lápis de cor.</li> <li>- Ninguém mais usa lápis de cor. Podemos colocar cortinas nas salas?</li> <li>- Não, só dá pra gastar com lápis de cor.</li> <li>- Então devolve o dinheiro.</li> <li>- Se devolver no próximo ano não vem. Se não gastou é porque não precisa.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vieram dois. Um veio e não avisou que já tinha vindo e veio outro depois.</li> <li>- E o que aconteceu?</li> <li>- GENTE. EU PRECISO TERMINAR ESSA REUNIÃO.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que vocês fazem no corredor?</li> <li>- A professora foi lanchar.</li> <li>- O que vocês estudam com ela em artes?</li> <li>- Nada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora, quantos anos a senhora tem?</li> <li>- Nasci em 1966. Faz o cálculo. 15 minutos depois.</li> <li>- Acharam a resposta?</li> <li>- Eu achei 45.</li> </ul>
<p>O professor recebe, no final de abril mais uma turma. Entra na sala, numa quinta-feira à noite, véspera de feriado prolongado e com a metade dos matriculados presentes: a sala pobre, com um quadro todo riscado e impossível de usar, com um ar condicionado que não funcionava e com um computador e projetor de multimídia que também não funcionavam. Lá pelas tantas, rola o diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ohhh professor!! Tem prova na sua disciplina?</li> <li>- Óbvio!!!! Tem chamada de presença e prova no final do semestre.</li> <li>- Eu sabia. Quando o sr. entrou eu pensei: esse aí tem jeito que faz prova. Eu olhei e vi isso - não errei!!!</li> <li>- Garota esperta você!</li> <li>- Pelos menos é verdadeiro e falso?</li> <li>- Podemos negociar - hahahaha.</li> </ul>	<p>Enquanto isso numa grande universidade brasileira, na aula daquele professor que utiliza transparência no retroprojetor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então, vocês estão vendo esses dois traços aqui?</li> <li>- Não professor, não dá para ver nada nessas suas lâminas.</li> <li>- Então imagina.</li> </ul>
<p>Em certa aula duas alunas tentando descobrir qual teria a caligrafia mais bonita. Uma escreveu no caderno: "Neste dia a prof não deu nada!" E a professora viu a escrita no caderno!!!!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem gente, hoje vamos trabalhar matemática e relacionar com geografia, valores de moedas, etc. Para isso, procurem nos celulares de vocês o preço dos combustíveis em vários países, depois faremos gráficos dos valores, conversão de moedas e aproveitamos para ver algo sobre geografia, continentes, etc. Podem começar. tic-tac-tic-tac</li> <li>- Ohh fulano!!! Não vai fazer??</li> <li>- Eu não. Não tenho carro, pra que quero saber de preço de gasolina??!!</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ohhh professora. Que horas são?</li> <li>- Olha no celular. Está com ele na mão o tempo todo.</li> <li>- Aii. Por que a senhora é tão grossa!??</li> <li>- E você, esteve preso por que mesmo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teremos que desligar o estagiário. Aquele...</li> <li>- O que houve agora?</li> <li>- Há suspeita de que se masturbou na sala do depósito.</li> <li>- Gente!!!! Mas o que é isso!!!</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- E a fulana não vem mais?</li> <li>- Ela fica cuidando da avó de manhã. A mãe dela sai cedo para o trabalho e o pai está preso.</li> <li>- O que houve?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que cheiro é esse na escola?</li> <li>- Não soube da novidade do dia?</li> <li>- Não!! Qual é a boa nova?</li> <li>- Na turma da tarde, eles vão ao banheiro e fazem o número dois na tampa do vaso. Depois espalham pelas paredes do banheiro. Acho que alguns fazem com as mãos, pois</li> </ul>

- Ele ficava com uma menina que mentia a idade. Dizia que tinha 16 mas tinha 12. Daí foi preso.	tem os dedos nas paredes. Como não tem sabão no banheiro, eles andam por aí e o cheiro os acompanha. - Gente!!!! Isso é doença!!!
	

Fonte: arquivo pessoal.

Esses diálogos<sup>54</sup> não são a escola, tampouco a representam enquanto instituição, mas são indícios de que há uma multiplicidade de modos de ser, agir e sentir em distintos espaços escolares, em que prepondera o absenteísmo e nos quais os seus partícipes nem sempre priorizam a aprendizagem dos temas curricularizados, mostrando que não há uma relação direta e necessária entre os discursos feitos circular pelas instâncias formais e as práticas e apropriações de quem vive no cotidiano das escolas. Do mesmo modo que a escola não veio junto com a poeira cósmica, não será eterna, pois,

não é algo isolado do resto da sociedade, portanto ela também vai mudando ao compasso das transformações socioculturais, políticas e econômicas. No entanto, essa capacidade de adaptação é limitada: seu formato não tem uma flexibilidade total, e pode chegar um momento em que não dê mais conta das mudanças que ocorrem ao seu redor e se quebre, perdendo sua eficácia e seu sentido. Assim como num tempo passado nem muito distante, essa instituição não existia, ela pode muito bem vir a desaparecer no futuro, ou a se transformar tão radicalmente que deva ser redefinida. (Sibila, 2012, s/p)

Mais do que isso, pode ser que a *escola instituição* seja apenas um parêntese no tempo e no espaço.

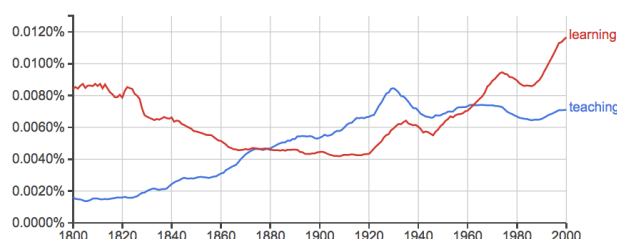
### El paréntesis escolar

Aunque muchos piensen que hay escuela desde que hay historia, la institución es reciente, producto y productora a la vez de la modernidad. Antes fue una excepción: para las clases acomodadas de las ciudades en un mundo rural y para las elites burocráticas y hierocráticas en un mundo de trabajo manual. Sólo con la modernidad, es decir, con la reforma protestante, el Estado-nación, la fábrica, el mercado, la urbanización, la codificación... llega la necesidad y la oportunidad de la escuela.

<sup>54</sup> Ao ouvir ou presenciar diálogos como esses, sempre lembro d'*A vida nas escolas*, de Peter MacLaren (1997): "Para estudantes considerados de grupos inferiores, o tempo na escola pode ser mais um peso do que uma vantagem. Tais estudantes geralmente vêem o conhecimento como não tendo relação com as suas vidas e a instrução como uma perda de tempo. A escola torna-se um lugar para matar o tempo, no lugar de ser usada como um meio de conferir poder para o *self* e para o social" (p. 21).

Se puede buscar tantos antecedentes y precedentes como se quiera, pero, si hay que datar el despegue de la escuela de masas, parece razonable fijarse en el surgimiento de la *common school* impulsada por Horace Mann (inspirado por Prusia) en Massachusetts, pronto generalizada a la Unión (y que inspirará a su vez a Giner de los Ríos, entre otros) y en la école unique francesa, promovida por Ferry, Buisson y Durkheim; es decir, entre las décadas de los cincuenta y los ochenta del siglo XIX.

Hasta entonces la infancia aprendía, incluso era educada, pero raramente escolarizada ni, por tanto, *enseñada*. En ese dicho africano según el cual *hace falta una aldea para educar a un niño*, que tanto gusta a los docentes cuando demandan, con razón, apoyo, pocos reparan en que para nada se menciona a la escuela. La escolarización representa un cambio drástico respecto a toda la historia anterior de socialización familiar, aprendizaje en el trabajo, moralización religiosa, etc., cambio que consiste en acotar y especificar el espacio, el tiempo, el contenido, el método, la evaluación y los agentes del aprendizaje (ahora enseñanza) en ese conjunto de dimensiones y relaciones que llamamos escuela, o sistema educativo.



Numerosos signos anuncian que ese monopolio ha llegado a su fin. Seguramente no será muy distinto de lo que está sucediendo con la prensa y los medios de difusión (mal llamados de *comunicación*), que han perdido el monopolio de la información, con la publicidad, con la política, etc. Si la mayor parte de la enseñanza no fuera obligatoria, si no cumpliera además la importante función de custodiar a niños y adolescentes, si no fuese que estos aceptan e incluso quieren ir a la escuela porque allí están sus pares sin alternativa a la vista, o si la universidad no conservase todavía el monopolio de títulos que son la llave para las profesiones, la crisis del sistema educativo estaría al menos tan avanzada como la de los medios, la publicidad o las discográficas.

El problema, en el fondo, es que el aprendizaje necesita cada vez menos de la enseñanza, o más en concreto de la escuela. Puede ser útil, pero ya no es imprescindible. O puede ser imprescindible por otros motivos (como la custodia o la mera socialización), pero ya no para el aprendizaje. Puede, en fin, que la concentración de aprendizaje y educación en la escuela resulte, a la postre, un mero paréntesis, es decir, una etapa histórica con un principio y con un fin. Un indicio de ello podría ser el peso relativo de *enseñanza* y *aprendizaje* en las preocupaciones sociales. El *ngrama* que acompaña a este texto sugiere precisamente eso a través de un indicador indirecto pero relevante como es el de los títulos de libros publicados en los últimos doscientos años. Al principio era el aprendizaje; durante un tiempo, que viene a coincidir con el periodo halcónico de la escuela que discurre del surgimiento de los grandes sistemas de masas a la democratización del acceso, quedó subordinado a la enseñanza; ahora, en un proceso que arrancaría con los movimientos críticos de los sesenta y estalla con el desarrollo de las tecnologías y de las redes, se libera de nuevo. Y así se cierra el paréntesis. (Fernández-Enguita, 2015, s/p)

Em síntese, embora ao longo do século 20, a escolaridade tenha se expandido como um fenômeno mundial – ainda que não tenha sido a única responsável pela educação das pessoas –, atualmente destacam-se outros espaços formativos não escolares, que também contribuem para a socialização e para a difusão da cultura de massa. Em outras palavras, as práticas escolares não são as únicas encarregadas de apresentar o mundo, tampouco as mais relevantes: “la educación y la enseñanza se reducen cada vez menos a la escuela y la escuela ve cómo se le demandan cada vez más otras funciones o prestaciones que las tradicionales (Fernández-Enguita, 2020, p. 11). Assim, por que não pensar a *escola instituição* como um elemento da cultura pop, entendida como um produto<sup>55</sup> cultural voltado ao grande público e como forma de entretenimento para amplas audiências, tal como filmes, shows, músicas, vídeos e programas de televisão? Pensar na *escola instituição* somente a partir das referências das políticas públicas, abordagem comum nas universidades, pode ser uma limitação considerável do ponto de vista do conhecimento. Por isso, talvez seja pertinente considerar outros referenciais analíticos, como os da Publicidade, da Cultura, da *Mass media*<sup>56</sup>, da Etnografia, das Culturas Juvenis, da Sociologia, do Comportamento Organizacional, entre outros.

A escola foi significada e ressignificada de diferentes modos, em diferentes lugares e tempos, a partir de diversas perspectivas – políticas, ideológicas, econômicas, culturais etc. Por conseguinte, são inumeráveis, incontáveis os sentidos possíveis que lhes são atribuídos cotidianamente. Tal como definiu Sacristán (2005, p. 139),

as escolas são meios de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano. Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio social, bem como propõem um programa para aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Todo esse currículo explícito e oculto está regido por normas claras e não declaradas. É um impressionante invento cultural que demonstrou uma grande capacidade de sobreviver sem alterar muito suas nervuras essenciais. Sua solidez se deve não só à simples presença na história da qual todos participamos, mas à utilidade de suas funções.

<sup>55</sup> A *escola instituição* é, apenas e tão somente, uma das tantas commodities disponíveis.

<sup>56</sup> Ainda na década de 1990, Green e Bigum (1995) alertavam para as relações entre escola e diferentes tipos de mídias, ao proporem “que um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova. Descrevemos esse fenômeno, por enquanto, e com toda a dúvida devida, utilizando o termo ‘subjetividade pós-moderna’, compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano” (p. 214). Salvo melhor juízo, essa pauta prosperou pouco nos cursos de licenciatura e continuamos com a perspectiva de que temos, ou somos, alienígenas na sala de aula.

Idéias, demandas e discursos aparecem e desaparecem; são retomados, redirecionados, reformulados. Existem escolas internacionais e nacionais; voltadas para as elites e para as classes populares; urbanas e rurais; com centenas de alunos ou com turmas reduzidas; mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, por associações e comunidades. Da mesma forma, são múltiplas as funções que lhes são atribuídas: socialização; custódia; crença na integração e emancipação social; vigilância e disciplinamento de indivíduos; atuação como engrenagem do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; papel como rede de proteção; confiança no progresso material e espiritual; promoção do sucesso individual; credenciamento e preparação para o trabalho; elemento de políticas públicas; e constituição de modos de ser, agir e sentir etc. Talvez existam tantas expectativas, idealizações, vontades e esperanças em relação às escolas quanto ao número de pessoas envolvidas com cada uma delas.

Apesar de não representar a quinta-essência das instituições sociais, a escola ainda compõe a paisagem da vida de todos e nela habita um universo repleto de significados. Foi nesse espaço que minha vida se configurou de tal forma que dificilmente consigo me ver, compreender ou existir, em termos profissionais, fora dela ou sem ela.

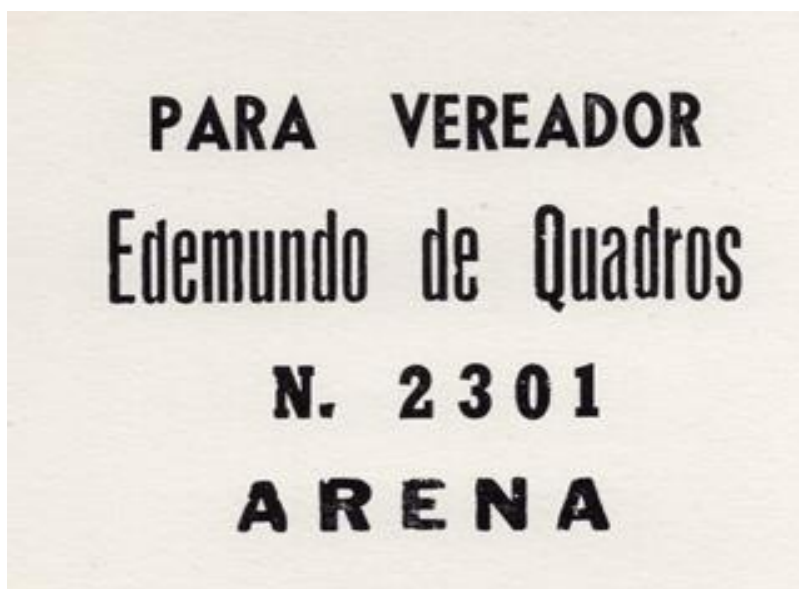


### 3 – Formação inicial: entre um bom argumento para ir à escola e as fantasmagorias curriculares

**N**asci em 1968 e ingressei na escola em 1975, com um pouco mais de seis anos de idade. A minha primeira experiência escolar ocorreu no Grupo Escolar Tiradentes, situado na localidade de Campo Bonito, que se vinculava administrativamente a Vila Alegre, 4º distrito de São Valentim/RS. Esse distrito emancipou-se em 1988 e denomina-se Município de Entre Rios do Sul, localizado na região Norte do Rio de Grande do Sul.

Nas proximidades desse local não havia escola e foi por iniciativa da minha família que se tornou possível a instalação do Grupo Escolar Tiradentes. O meu pai era o capataz de uma propriedade agrícola de uma pessoa que morava em Passo Fundo/RS e que tinha filhos e sobrinhos universitários. Um deles fez o estágio de conclusão do curso de Agronomia com o meu pai e, reza a lenda, que mais aprendeu do que ensinou. *Mais vale a prática que a gramática*, diziam alguns. Na minha imaginação, possivelmente ao ver ou perceber o movimento de escolarização dos filhos e sobrinhos do patrão, a minha família tenha percebido que a escola poderia ser algo interessante para os seus também. A expressão *vá à escola para ser alguém na vida*, usada com frequência pela minha mãe, talvez seja um indício de um movimento que valorizava a escola enquanto um lugar que poderia possibilitar outras condições de vida e de trabalho, pois a *caneta é mais leve que a enxada*. Possivelmente, essa perspectiva os mobilizou para conversar com os vizinhos, com os demais empregados e a solicitar ao patrão um espaço para a instalação da escola primária

Figura 12 –  
Eis o candidato.



Fonte: arquivo pessoal.



na sua propriedade: a demanda foi atendida, o patrão cedeu o terreno e a madeira para construção do prédio, a Prefeitura designou a professora e foi constituído o Grupo Escolar Tiradentes.

O mundo em que eu vivia era o da propriedade agrícola: um mundo de silêncio, de agricultura, de máquinas, de animais, de relações entre as pessoas, das quatro estações, um mundo em que o dia era para trabalhar e a noite para descansar, sem televisão, sem jornais, sem revistas, sem bens culturais. Nesse aspecto, lembro de Claude Lévi-Strauss que, no longínquo 2005, afirmou que “estamos num mundo ao qual já não pertencemos. O que eu conheci, o que eu amei, tinha 1,5 bilhão de habitantes. O mundo atual tem 6 bilhões de humanos. Já não é mais o meu mundo” (Lévi-Strauss, 2008, p. 1). Não chego a tanto, mas esse primeiro mundo em que eu vivi também não existe mais!

Nas figuras que seguem, estão a professora da 1ª série do 1º Grau, Rita de Souza Guedes, parte do prédio e os doze alunos. A professora Rita permaneceu apenas um ano na escola, devido a um afastamento para frequentar o Curso Normal. A fotografia é de um dia festa, provavelmente de festa junina. A segunda imagem é da professora Joana Bodaneze, da 2ª e 3ª séries do 1º Grau (1976-1977).

Figura 13 –  
Grupo Escolar Tiradentes, 1975.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 14 –  
Professora Joana Bodaneze.



Fonte: arquivo pessoal.



Nessa escola, permaneci por três anos (1975-1977), entre pessoas conhecidas: vizinhos, próximos e distantes, primos. Era um lugar situado num contexto do qual eu me sentia parte: campo, lavoura, floresta, rio, atividades, assuntos, brincadeiras. Tinha a sensação de que estava entre os iguais.

Figura 15 –

Boletim escolar do ano de 1975<sup>57</sup>.

DIVISÃO DO ENSINO MUNICIPAL SÃO VALENTIM											
Boletim Escolar											
ESCOLA: Tiradentes						LOCALIDADE: Campo Bonito					
ALUNO: Claudemir de Quadros						ANO: 1975 SÉRIE 1º					
MESES	Linguagem	Matem.	Est. Soc.	Ciências	Religião	Ed. M. C.	Ed. Física	Desenho	Faltas	OBSERVAÇÕES	Assinatura do Pai ou Resp.
Março	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Abril	100	95	80	75	-	80	-	80	-		E. de Quadros
Maio	80	75	70	70	80	75	80	90	1		
Junho	80	80	75	80	75	80	85	95	-		
Julho											
Agosto	70	70	80	75	70	70	90	90	-		
Setembro	75	85	75	70	80	75	80	90	-		E. de Quadros
Outubro	60	70	65	70	80	55	90	90	2		
Novembro	70	75	55	80	70	65	80	90	-		
Média	76	78	70	73	75	70	84				
Prova Final	88	88	90	80	80	75	84				
Nota Final	80	82	70	75	77	72	84				
Classificação para o próximo Ano: Aprovado 2ª série											
Professor: (Ass.) Rita de Fátima Louza Quadros (Nome):						Diretor: (Ass.) Rita de Fátima Louza Quadros (Nome):					

Fonte: arquivo pessoal.

Passado o primeiro ano (1975), em que havia um grupo de alunos, 1ª série, a escola se tornou o que hoje se denomina multisseriada: em 1976, dois grupos e, em 1977, três grupos: cada um em frente a certa direção do espaço, demarcado por um quadro fixado na parede.

<sup>57</sup> Veja, no anexo 3, todos os boletins escolares do meu itinerário, da 1ª série do 1º grau ao doutorado.

Caso se preste atenção aos boletins escolares desses três anos, pode-se perceber que, em termos de disciplinas ou de temas, não há muitas novidades, ao menos do ponto de vista da formalidade. Óbvio que as perspectivas conceituais, metodológicas e de distribuição de tempo foram mudadas de modo considerável, mas, com exceção de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, a nomenclatura usada para as disciplinas nos meus boletins permanece nos currículos atuais.

### Quadro 3 –

Currículo de 1975 e de 2024.

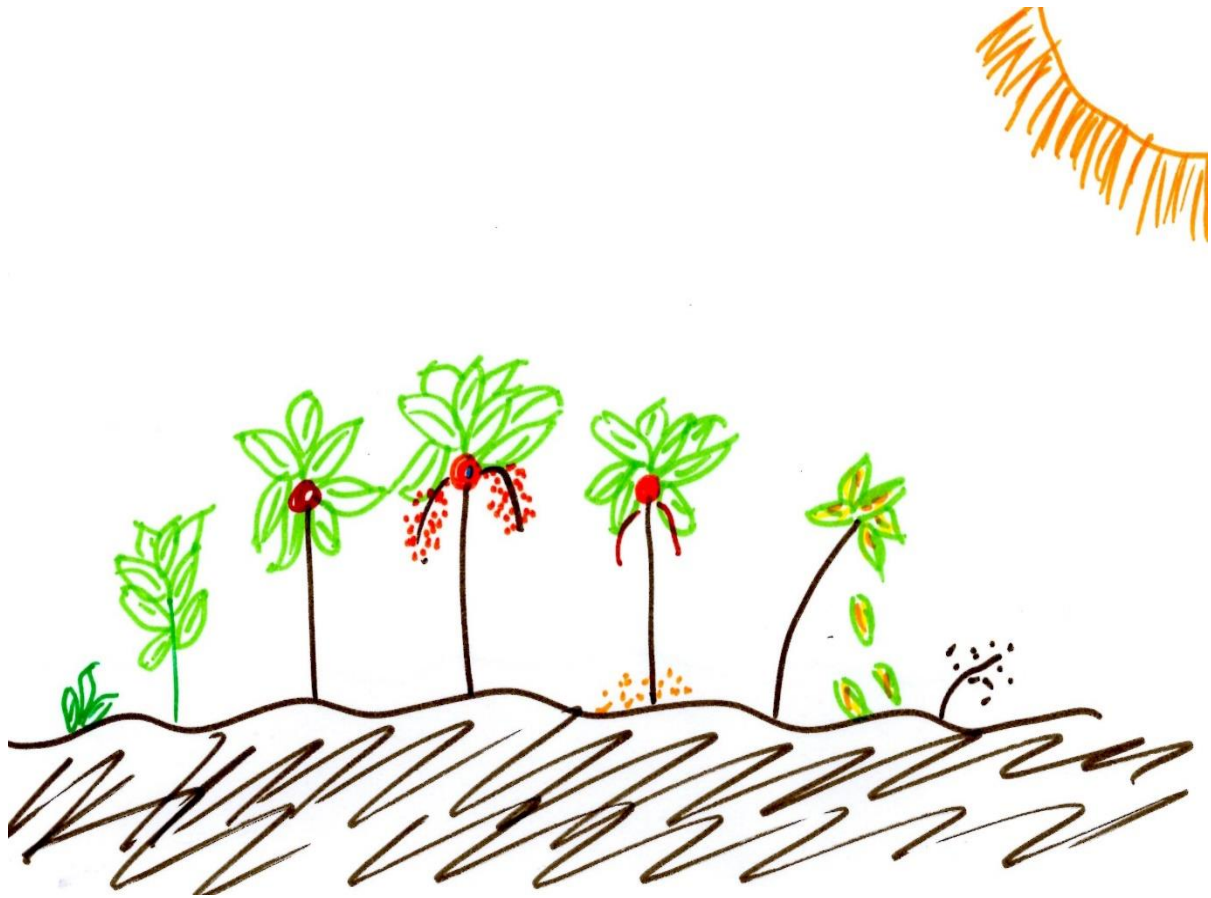
1975: boletim	2024: BNCC <sup>58</sup>
Linguagem	Linguagens: Língua Portuguesa, Arte e
Matemática	Educação Física
Estudos Sociais	Matemática
Ciências	Ciências da Natureza: Ciências
Religião	Ciências Humanas: Geografia e História
Educação Moral e Cívica	Ensino Religioso
Educação Física	
Desenho	

Fonte: boletins escolares e BNCC.

Da Matemática, lembro-me da recitação da tabuada: era preciso saber *decor e salteado*, como dizia o meu pai. Recordo-me, com total clareza, de outras duas situações. A primeira foi uma atividade para a disciplina de Linguagem: escrever uma redação – que a professora designava de *composição* –, acerca do tema *A primavera*. Havia o requisito de que o texto abrangesse um número mínimo de linhas. Mas como escrever, e o quê, quando não se tinha repertório, livros ou revistas para se inspirar? Não guardei o texto – em que possivelmente, uma das expressões usadas foi *a primavera é a estação das flores* –, mas lembro que foi escrito com letras grandes e bem espaçadas para alcançar o limite mínimo de linhas. A segunda situação foi uma aula de Ciências que me impacta até hoje: *todo ser vivo nasce, cresce, envelhece e morre*. Essa definição caracterizaria o ciclo natural, ou esperado, da vida. A aula estava ilustrada no quadro com um desenho, que tentei reproduzir.

<sup>58</sup> Conforme *Guia de matrizes curriculares/RS*, 2024, p. 4. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>.

Figura 16 –  
Spoiler de vida.



Fonte: arquivo pessoal.

Esse conteúdo permanece com pauta nos anos iniciais do ensino fundamental e pode ser encontrado, por exemplo, no site da revista *Nova Escola*. Um plano de aula de Ciências (Goulart, 2019, s/p), alinhado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>59</sup> –, com atividades para 3º ano do ensino fundamental sobre etapas da vida, é assim descrito:

Esta aula aborda conceitos relacionados às etapas que compõem o ciclo de vida de diferentes seres vivos. Para o desenvolvimento desta proposta, os alunos são convidados a analisar imagens de espécimes em diferentes situações. Realizada a análise, as imagens deverão ser organizadas de maneira cronológica, considerando os fatos ocorridos. Para concluir, os alunos deverão comparar seus esquemas com os de outros colegas. Essa comparação servirá para que os alunos reconheçam que todos os seres vivos nascem, crescem, reproduzem, envelhecem e depois morrem. (Goulart, 2019, s/p)

<sup>59</sup> Agora os planos de aula surgem prontos e disponíveis online. Milhares deles. A web é fantástica, divago!

Concluída a 3ª série, entrou em cena uma outra personagem: minha avó, Joana Rocha de Quadros. Ela trabalhava em Passo Fundo/RS como cuidadora de uma idosa da família do patrão do meu pai: a dona Faní. O itinerário dessa senhora é um caso à parte. Consta que, enquanto era transferida por um trem nazista para o campo de concentração de Auschwitz, ela pulou, correu, fugiu, caminhou dias e noites, escondeu-se, foi ajudada e chegou ao Brasil, onde a vida seguiu: casou-se, teve filhos, netos, muitos bisnetos e trinnetos. As paredes da casa, pintadas de azul bem claro, eram repletas de fotografias de toda a família. Aos noventa anos, ela ainda cozinhava – sinto ou imagino, até hoje, o cheiro da comida. Ouvi muitas de suas histórias – sobre a guerra, os nazistas, a perseguição, a chegada ao Brasil, o trabalho –, que ela contava sem cansaço e sem lamentos. O lamento agora é meu, por não ter aprendido bem o iídiche!

Em 1978, fui transferido para Passo Fundo para estudar numa escola melhor. Fui morar com a minha avó, na casa da dona Faní e matriculado no Colégio Marista Conceição<sup>60</sup>. Esse desenraizamento me acompanhou ao longo do tempo: eu tenho a vontade de voltar para *lá*, embora esse *lá* não exista mais. Para Llosa (2019), esse lugar é a verdadeira pátria.

É verdade que a primeira língua, aquela em que se aprende a dar nomes à família e às coisas deste mundo, é uma verdadeira pátria, que, mais tarde, com o aglomerado de coisas da vida moderna, às vezes se perde, sendo confundida com outras coisas. [Há pois, a] tarefa de aprender a viver em outro idioma, isto é, uma outra maneira de entender o mundo e expressar a experiência, crenças, as pequenas e grandes circunstâncias da vida cotidiana. Mas [tudo sobrevive] possivelmente enterrado no mais profundo e secreto da personalidade, aquela raiz, esse ponto de partida, feito de paisagem, memória, linguagem, família, que, de repente, se torna exigência peremptória, uma nostalgia que reivindica seus privilégios. (p. 1)

A mudança para Passo Fundo, portanto, implicou na necessidade de adaptar-se e aprender a viver n'outro idioma – o idioma urbano –, com uma outra maneira de entender o mundo e expressar as experiências, crenças, as pequenas e grandes circunstâncias da vida cotidiana – a escola grande e com muitos alunos e professores, a cidade, as pessoas, o trânsito, o barulho, as limitações de movimento –, com a latente e persistente vontade de voltar a um ponto de partida, feito de paisagem, memória, linguagem e família, as quais não existem mais ou são outras coisas. Mesmo que às vezes tenha a sensação de que herdei algumas lembranças sem tê-las vivido, marcas do passado permanecem e não há como esquecer-las, tal como nos lembra a poesia de Gregório Molina e Ricardo Ramon Visconti.

<sup>60</sup> Ver: <https://colegios.redemarista.org.br/conceicao>.

**A Villa Guillermina<sup>61</sup>**

¿Cómo olvidarte, oh, Villa Guillermina,  
 si entre tus calles soñé por vez primera,  
 en tus veredas, aroma de azahares,  
 que perfumaron mi loca juventud?

Entre el follaje de tu selva bravía  
 forjé ilusiones y trace mil caminos  
 tuve la dicha de amores y destinos.  
 ¿Cómo olvidarte, Villa Guillermina?

Yo soy uno de tus hijos,  
 que en la distancia siempre recuerda  
 y aún escucho en mis oídos  
 voces y cantos tan queridos.

Despertaban las mañanas  
 el trinar de pajaritos;  
 el arroyo Los Amores  
 fue testigo de mi adiós.

Bailando junto con esa china amada,  
 sentí en mi pecho latir una esperanza:  
 esos amigos, recuerdos de la infancia  
 y esa maestra que bien me aconsejó.  
 ¿Cómo olvidarte, oh Villa Guillermina,  
 si ese tu cielo es tan azul divino  
 y las estrellas aún más fulgurantes  
 es manto eterno que cubre mi orfandad?

Yo soy uno de tus hijos,  
 que en la distancia siempre recuerda  
 y aún escucho en mis oídos  
 voces y cantos tan queridos.

Cursei a 4ª série no Colégio Marista Conceição e, ao final do ano, lembro que o desempenho e a conseqüente aprovação foram comemorados. Afinal, para quem havia vindo do interior, de uma pequena escola com poucos recursos e estímulos, ser aprovado numa das escolas de referência da cidade foi considerado um sucesso. No ano seguinte, 1979, fui transferido para a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nicolau de Araújo Vergueiro, onde cursei da 5ª a 8ª série do 1º Grau.

---

<sup>61</sup> Ouça essa poesia na interpretação de Algacir Costa, em: <https://www.youtube.com/watch?v=5KqDQXMmgCY>. Ouça também Jujos do coração: <https://youtu.be/ISmKcdU93I8?si=tR8lw7YTMjzpArGz>. É como se eu estivesse ali.



Figura 17 –  
Turma A da 5ª série da Eenav, 1979.



Fonte: arquivo pessoal.

No ano de 1979, o jornal *Diário da Manhã* publicava excertos sobre estudantes que se destacavam nas escolas públicas na cidade. Fui mencionado numa publicação devido a minha notável *disposição e atenção acentuada*. O recorte não preservou a página inteira do jornal, nem mesmo a data da publicação: eu ainda não conhecia a importância dos detalhes para a pesquisa documental!



Figura 18 –

O estudante do dia.



Fonte: arquivo pessoal.

Talvez esta publicação expresse o significado de aluno dedicado e exemplar, de Karnal (2024, s/p):

Fui aluno dedicado e exemplar no ensino fundamental e médio. Era o que se chamava de nerd. Não era bom em exatas, mas tentava. Meu campo de destaque eram as humanas. Onde eu era bom? Era brilhante no comportamento, na assiduidade, na disciplina, nas roupas impecáveis e até nos cabelos perfeitamente ordenados. Ouvia na escola e em casa: somente bons alunos e obedientes seriam vitoriosos. Minha avó advertia, meus pais instruíam, as freiras do colégio São José exaltavam... Todos sabiam durante os anos do regime militar: o futuro pertenceria aos disciplinados! De alguma forma, há meio século, existia um alinhamento entre ideal educativo médio, sociedade, famílias e carreiras. Quando me tornei professor universitário aos 23 anos, quando ingressei na pós-graduação da USP ou quando fui aprovado no concurso para professor de História da América Colonial na Unicamp, meus mestres e parentes fizeram coro uníssono: Ele sempre foi um bom aluno! Havia a coerência entre o sucesso e o respeito à hierarquia. Eu tinha vencido pelo sacrifício, pelo silêncio em sala e pela incorporação das regras. Meu cabelinho arrumado tinha sido uma mola propulsora em meio a hippies e cabeludos rebeldes.

O currículo do 1º Grau, formulado a partir das referências da reforma do ensino de 1971, estruturava-se a partir

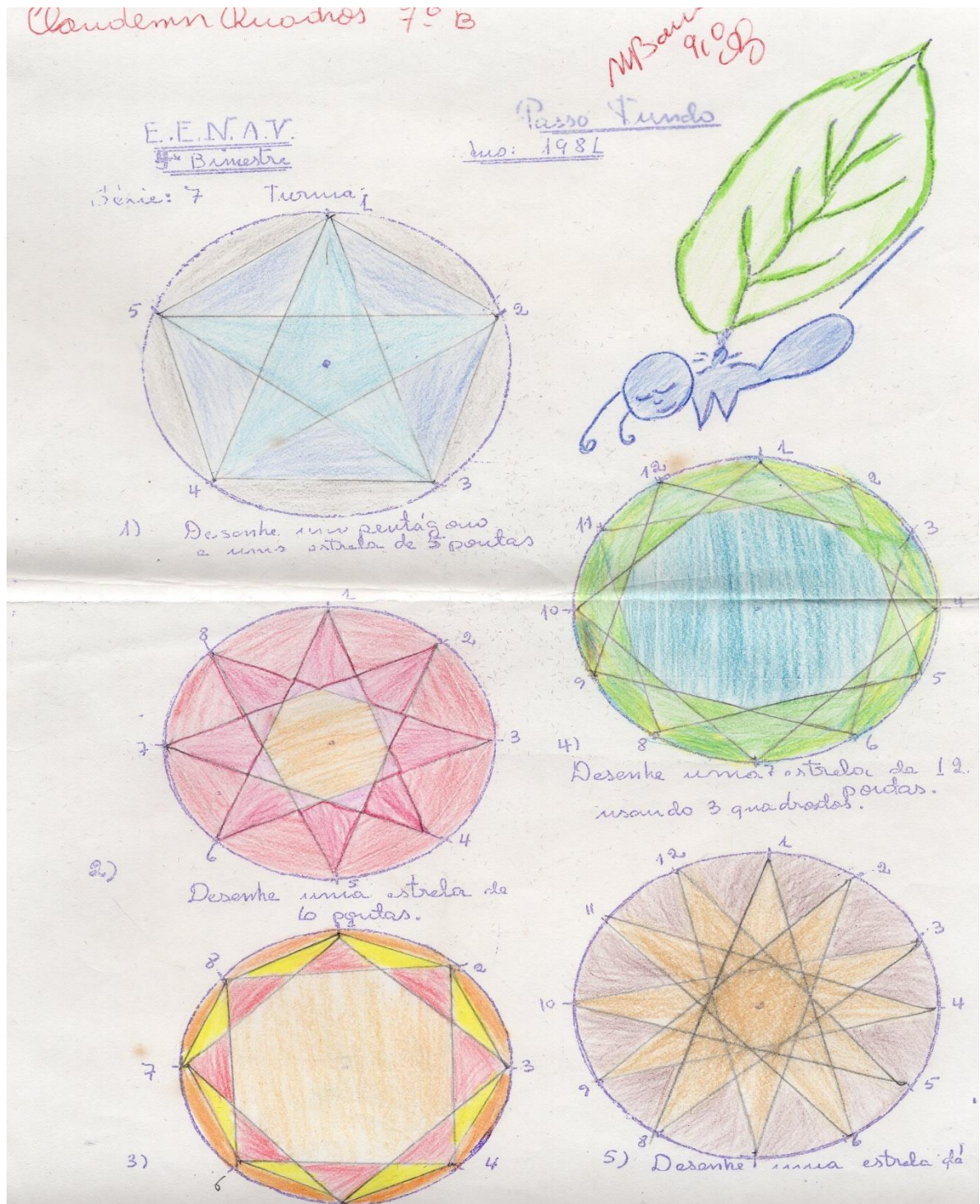
de duas dimensões: o Núcleo Comum, obrigatório em todo o país, e a Parte Diversificada. O Núcleo Comum envolvia Comunicação e Expressão; Educação Artística; Estudos Sociais; Ciências; Ensino Religioso. A Parte Diversificada, por sua vez, deveria ser relacionada com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Nos meus boletins escolares, nota-se que esta se operacionalizou pelo componente denominado Iniciação à Técnica. Essa formação deveria se constituir numa iniciação para o trabalho:

Não se trata de sondar aptidões para artes ou práticas muito especializadas. [...] O que se pretende é um primeiro conhecimento de aptidão para a prática industrial ou agrícola ou comercial ou de serviço, de um modo geral, e não para uma ou outra de suas subdivisões; e, depois, a iniciação do aluno nas

técnicas fundamentais de uma dessas áreas gerais, e não - pelo menos em regra geral - em práticas específicas como, por exemplo, de serralheria, vitrinismo, cestaria etc... É preferível que o aluno destinado a trabalhar logo depois de concluído o primeiro grau, tenha certo domínio, não de um, mas de alguns instrumentos, para que - como já dissemos antes - possa escolher com alguma flexibilidade, dentre as áreas oferecidas pelo mercado de trabalho, a ocupação mais de acordo com a sua aptidão. (Brasil, 1980, p. 21)

Figura 19 –

Folha mimeografada, com cheiro de álcool.



Fonte: arquivo pessoal.

Com base nos meus boletins escolares, pode-se ver a estruturação desse currículo.

Quadro 4 –

Componentes curriculares por ano (1979-1982).

Ano	Componente	Disciplina
5ª série, 1979	Comunicação e expressão	Língua Portuguesa
		Educação Física
		Desenho
		Música
	Estudos sociais	Geografia
		História
		Educação Moral e Cívica
	Ciências	Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
	Ensino Religioso	Ensino Religioso
6ª série, 1980	Comunicação e expressão	Língua Portuguesa
		Educação Física
		Desenho
		Música
	Estudos sociais	Geografia
		História
		Educação Moral e Cívica
	Ciências	Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
	Ensino Religioso	Ensino Religioso
7ª série, 1981	Comunicação e expressão	Língua Portuguesa
		Educação Física
		Desenho
		Música
	Estudos sociais	Geografia
		História
		Educação Moral e Cívica
	Ciências	Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
	Iniciação à Técnica	Técnicas Agrícolas
8ª série, 1982	Comunicação e Expressão	Técnicas Domésticas
		Ensino Religioso
		Língua Inglesa
		Língua Portuguesa
	Estudos sociais	Educação Física
		Desenho
		Música
	Ciências	Geografia
		História
	Iniciação à Técnica	OSP
		OSP



		Técnicas Industriais
	Ensino Religioso	Ensino Religioso
	Língua Inglesa	Língua Inglesa

Fonte: boletins escolares de 1979 a 1982, arquivo pessoal.

As disciplinas Técnicas Agrícolas, Técnicas Domésticas, Técnicas Comerciais e Técnicas Industriais ocorriam em outro espaço escolar: o Centro de Integração Municipal João de César, hoje denominada Escola Estadual de Educação Profissional João de César. Essa escola tinha oficinas bem equipadas, horta, cozinha e laboratórios. Dois resultados da frequência a esse espaço estão com a minha mãe até hoje: um porta chaves e um caderno de receitas.

Esse currículo expressava uma série de novos discursos que passaram a orientar a organização do sistema educativo no Brasil e no Rio Grande do Sul. Desde meados da década de 1950, enunciados acerca do planejamento da educação circulavam internacionalmente. Na América Latina, um evento importante foi a Segunda Conferência Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em Lima, Peru, em 1956. Nesse evento, foi aprovada uma resolução que marcou a inserção do planejamento no quadro do Projeto Maior de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Primário na América Latina. As principais recomendações se referem à organização, à metodologia do planejamento educacional, à administração e ao financiamento. Como decorrência dessa conferência, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e a Organização dos Estados Americanos organizaram em Washington, em junho de 1958, o Seminário Interamericano sobre o Planejamento Global da Educação.

Segundo Cunha (1998), a aceitação das teses de planificação foi ampla e imediata. A Unesco foi solicitada a fornecer especialistas nessa matéria, como parte do Programa de Assistência Técnica das Nações Unidas. Em 1959, realizou-se, na Colômbia, o primeiro Curso Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação. Em 1962, a Unesco criou o Instituto Internacional de Planejamento da Educação. Além dessas iniciativas, foi instalado em Santiago, Chile, sob os auspícios da Comissão Econômica para a América Latina, o Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social. A seguir, ocorreu no Chile a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, que concorreu para impulsionar a implantação das idéias de planejamento no continente. Em síntese, a partir das formulações dos técnicos desses organismos, difundiu-se um discurso planificador que apontava que a solução dos problemas educacionais dependia da ciência,

apenas que, agora, numa versão mais aprimorada do aproveitamento dos recursos científicos na área educacional, uma versão inspirada nas inovações técnicas, na mentalidade e nos esquemas teórico-metodológicos desenvolvidos para o gerenciamento científico de organizações, empresas e sistemas sociais complexos. (Cunha, 1998, p. 138)

Outro enunciado que emergiu nesse contexto foi a teoria do capital humano, cujos principais expoentes foram os economistas norte-americanos Frederick H. Harbison e Theodore Schultz. Segundo Manfredi (1998), essa concepção de qualificação de recursos humanos – nascida em associação ao ideário de desenvolvimento socioeconômico das décadas de 1950 e 1960, bem como à necessidade de planejar e racionalizar os investimentos estatais na educação escolar – buscava garantir a adequação ou uma aproximação entre as demandas dos setores ocupacionais e o sistema educacional.

Mas o impulso importante que promoveu a circulação ampliada desses discursos foi a assinatura da *Carta de Punta Del Este*, também denominada *Declaração aos Povos da América*, em 17 de agosto de 1961. A *Carta de Punta Del Este* foi uma iniciativa que integrava a Lei de Assistência ao Exterior, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos em 1961, cujo objetivo consistia na implantação e manutenção de sucessivos compromissos diplomáticos de auxílio e cooperação entre as agências internacionais, representadas por instituições interamericanas e os países da América Latina.

Por meio da *Carta*, os governos dos países americanos engajavam-se na *Aliança para o Progresso*, programa multilateral de ajuda estado-unidense à América Latina. No âmbito desse programa, os Estados Unidos prontificavam-se a investir 20 bilhões de dólares anuais, durante dez anos, a fim de aumentar a renda per capita; distribuir a renda nacional; estabilizar os preços dos produtos básicos; intensificar a industrialização; aumentar a produtividade e a produção agrícola; eliminar o analfabetismo e reduzir a mortalidade infantil na América Latina.

Para os governos receberem os recursos da *Aliança para o Progresso*, tinham de comprometer-se a aplicá-los nessas metas. Cada governo elaborava projetos de desenvolvimento e determinava as prioridades nos investimentos. Os programas nacionais tinham que estar respaldados em projetos setoriais minuciosos e específicos. Assim, sob os auspícios de agências internacionais, foi proposta uma série de medidas que impactaram a educação. Entre elas, destacam-se: o ajuste das estruturas administrativas dos ministérios da educação, de modo a assegurar a integração do desenvolvimento educacional aos planos gerais de desenvolvimento; o incremento da formação de pessoal técnico-administrativo, essencial à elaboração, implantação e avaliação dos planos

educativos; a ampliação da oferta de assistência técnica, por meio de peritos em educação; e, por fim, a definição do orçamento destinado à educação com base nas metas estabelecidas pelo setor de planejamento.

Nesse contexto, consolidou-se um discurso que concebia a educação como o principal instrumento para qualificação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento, além de ferramenta estratégica para viabilizar o planejamento governamental, o progresso econômico e científico e a consolidação da democracia. Em síntese, a educação passou a ser orientada pelas metas traçadas nos planos de desenvolvimento econômico. Coube, então, ao planejamento educacional o duplo propósito de articular a educação às necessidades do desenvolvimento geral e de estabelecer as condições para um processo contínuo de inovação nos fatores considerados determinantes da eficiência dos sistemas de ensino: estrutura, administração, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos.

A *Carta de Punta del Este* propôs a reformulação das bases das políticas educacionais na América Latina, elencando objetivos estratégicos, como a erradicação do analfabetismo entre adultos, a garantia de pelo menos seis anos de instrução primária a todas as crianças em idade escolar, a modernização e expansão dos sistemas de ensino secundário, técnico, vocacional e superior, além do fortalecimento da capacidade de pesquisa – tanto pura quanto aplicada – e do provimento de pessoal qualificado para impulsionar o desenvolvimento. Como destacou o senador norte-americano Robert Kennedy (1967, p. 68), “a educação é a chave para o progresso. Mas ela está faltando seriamente à América Latina”.

No Brasil, um dos principais documentos a nortear as diretrizes educacionais foi o *Relatório Meira Matos*, elaborado por uma comissão incumbida de planejar e propor ações que viabilizassem a implantação das orientações governamentais para o setor. Após uma extensa análise da situação educacional do país, o relatório destacou questões críticas, como a inadequação da estrutura do Ministério da Educação, a crise de autoridade no sistema, a baixa remuneração do magistério e a ociosidade dos recursos disponíveis. Como resposta, propunha-se uma ampla reestruturação do sistema educacional, orientada pelos princípios da administração e da planificação, com vistas a alinhar a educação ao modelo de desenvolvimento capitalista-industrial vigente. A justificativa era clara: a ampliação do acesso à educação promoveria a democratização da escolarização, possibilitaria maior mobilidade social e, em última instância, contribuiria para a redução das desigualdades sociais. Descobria-se, assim, um novo fator essencial para o desenvolvimento:

Quanto maior o número daqueles que, ascendendo dos degraus mais baixos da escada social, atingem os níveis mais altos da educação geral e técnica, maior o campo de ação que o sistema oferecerá à iniciativa individual e maior o seu impacto sobre o progresso econômico. (Prebisch, 1962, p. 79)

Nesse aspecto, era importante estabelecer uma relação de eficácia entre os recursos aplicados e a produtividade do sistema escolar, no sentido da adequação de conteúdos, métodos e técnicas de ensino para tornar as escolas e as universidades agentes eficazes para o desenvolvimento. A modernização administrativa deveria promover a otimização da utilização dos recursos disponíveis, mediante o planejamento sistemático e a aplicação de métodos que proporcionassem os melhores resultados por unidade de despesa. Em poucas palavras, a reforma do Estado demandava a reformulação e a adequação do sistema educativo que deveria desempenhar papel fundamental na dinamização da atividade produtiva.

Argumentava-se que as profundas transformações ocorridas nos setores da vida produtiva, econômica e social repercutiam na educação, a qual passou a ser considerada como fator decisivo para o desenvolvimento social e econômico. Estabeleceu-se uma estreita correlação entre o desenvolvimento educacional do país e sua produtividade econômica. Assim, “a elevação do potencial produtivo do homem, o aumento de sua capacidade criadora, de sua qualificação profissional e do trabalho são medidas indispensáveis ao desenvolvimento do país” (SEC/RS, 1971, p. 16).

A perspectiva da reforma é clara, especialmente quanto à ação renovadora na educação. No âmbito da educação, o ensino devia ser atualizado cientificamente e ajustado à realidade nacional e regional, assim como era preciso se preocupar com a produtividade do sistema educacional, com vistas a buscar uma relação custo-rentabilidade social, pelo aproveitamento da capacidade ociosa, pela fixação de prioridades, pela racionalização das construções e equipamentos escolares e pela valorização do magistério. Além disso, insistia-se na integração da educação com o desenvolvimento científico e tecnológico global do país. N'outras palavras,

a escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Deste modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo, mais adequado às inovações, mais ágil, mais prático, reduzindo alguns dos conteúdos teóricos considerados, a partir de então, dispensáveis ao novo profissional, inserindo as descobertas científicas mais recentes e métodos para soluções de problemas em qualquer área, além de enfatizarem a necessidade de tornar os indivíduos mais autônomos e independentes. (Mimesse, 2007, p. 106)

A partir disso, educar passou a ter um novo significado: tratava-se de promover o desenvolvimento e de integrar as massas a esse processo. Nesse contexto, a educação e a formação de recursos humanos tornaram-se elementos indispensáveis para viabilizar tanto o crescimento econômico quanto o progresso social. Esses enunciados marcaram os currículos das escolas que freqüentei: no 1º Grau, com a Iniciação à Técnica – pelas disciplinas Técnicas Agrícolas, Técnicas Domésticas, Técnicas Comerciais e Técnicas Industriais –, e no 2º Grau, pela perspectiva de preparação para o trabalho, que deveria ser predominante<sup>62</sup>.

A indústria dos materiais escolares apenas se pronunciava para além das enciclopédias. Guardei a *Pesquisa Escolar Focus*, figura 20, um livro acompanhado de um encarte com 226 cromos recortáveis. No livro, consta a imagem e um texto que a descreve. No encarte, há apenas a imagem. Assim, tinha-se acesso à informação no livro e podia-se recortar a figura do encarte para adornar o texto transcrito no caderno. De acordo com os editores,

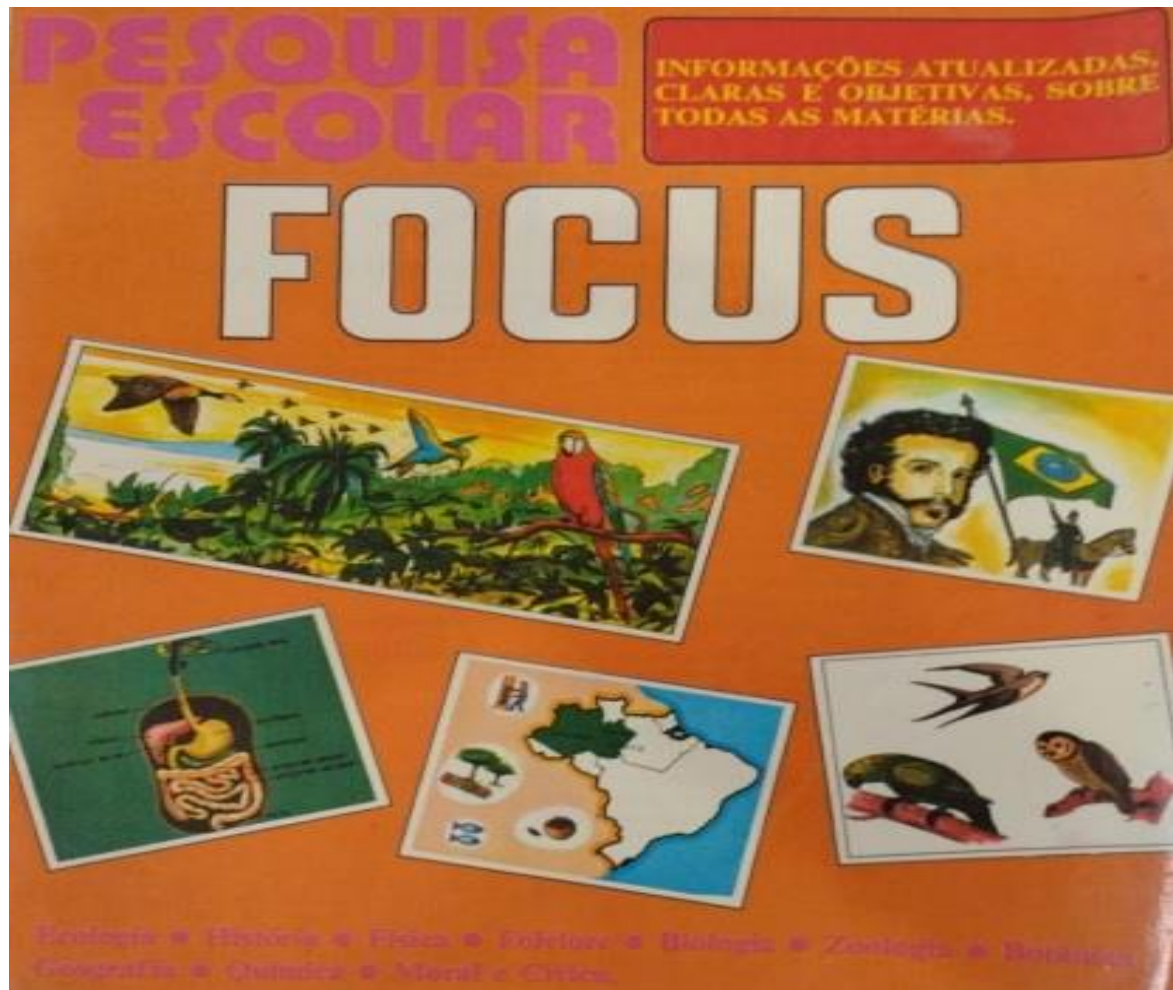
a Pesquisa Escolar Focus oferece em linguagem adequada e simples, com magníficas ilustrações, os conhecimentos necessários para uma perfeita formação do alicerce cultural. Facilita sobremaneira o acesso às informações ligadas ao seu estudo, motivando-os ao hábito da pesquisa pela facilidade apresentada<sup>63</sup>, além de concorrer substancialmente no desenvolvimento da coordenação motora. (*Pesquisa escolar focus*, s/d, p. 2)

<sup>62</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044impressao.htm).

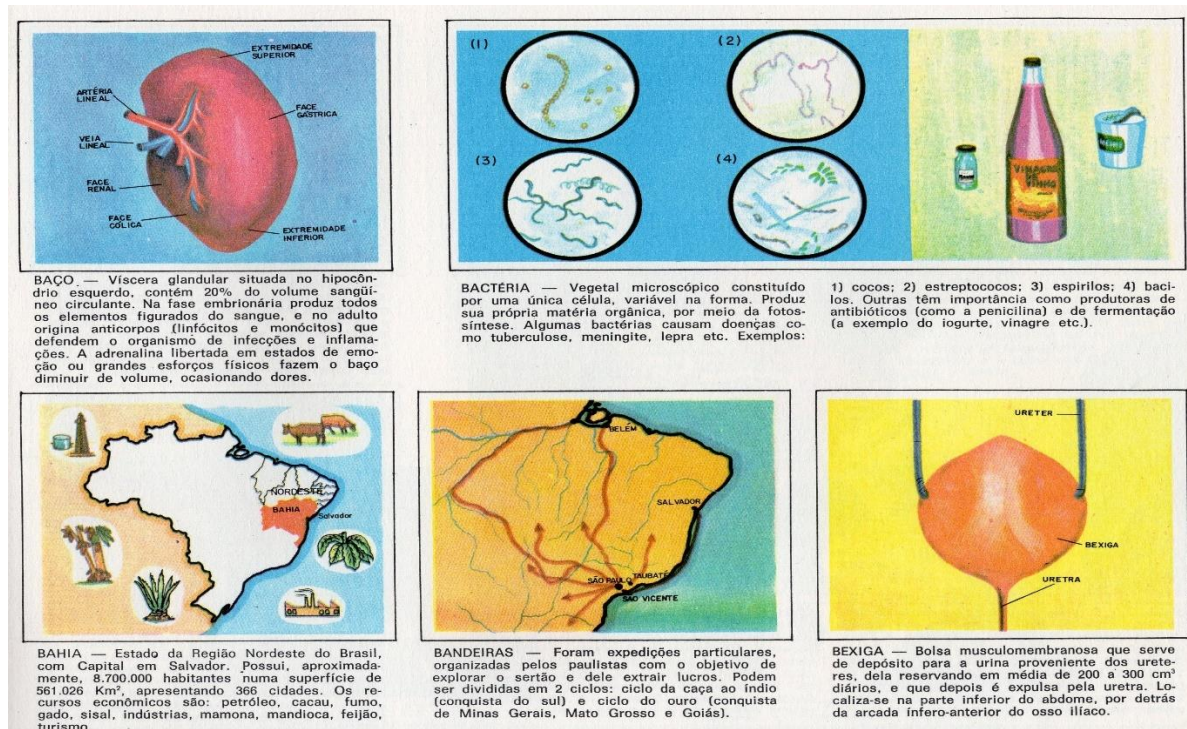
<sup>63</sup> A mercadotecnia de editores de livros didáticos continua cada vez mais emocionante. Apenas dois exemplos: 1) “O livro digital interativo Moderna está disponível para nossas principais soluções didáticas. Alunos e professores podem interagir com os textos e ainda explorar uma diversidade de objetivo educacionais com uma linguagem atraente e de fácil usabilidade. Pensado para a educação do século 21, o Livro Digital Interativo Moderna foi desenvolvido para que o estudo seja um momento de interatividade e engajamento, a qualquer hora e em qualquer lugar” (<https://www.moderna.com.br/livro-digital/>). 2) “Elevando a sua performance nos estudos de onde você estiver. As soluções da FTD Educação permitem que os estudantes tenham ferramentas inovadoras e o acompanhamento necessário não só para entender os conteúdos, mas que estimulam a vontade de aprender” (<https://ftd.com.br/para-estudantes/>). Em outras palavras, “en vez de libros de texto más o menos sosos y en todo caso inertes, tenemos aplicaciones y plataformas espléndidamente diseñadas, atractivas, vivas e interactivas. El aprendizaje entre iguales retorna al primer plano al calor del entorno colaborativo de la web 2.0 y apoyado en las redes y plataformas en las que niños y adolescentes ya están presentes. La comunidad en torno a la escuela, sea físicamente próxima e indiferenciada o funcionalmente próxima y especializada, está más accesible nunca gracias a la tecnología” (Fernández-Enguita, 2020, p. 66).



Figura 20 –  
Pesquisa Escolar Focus.

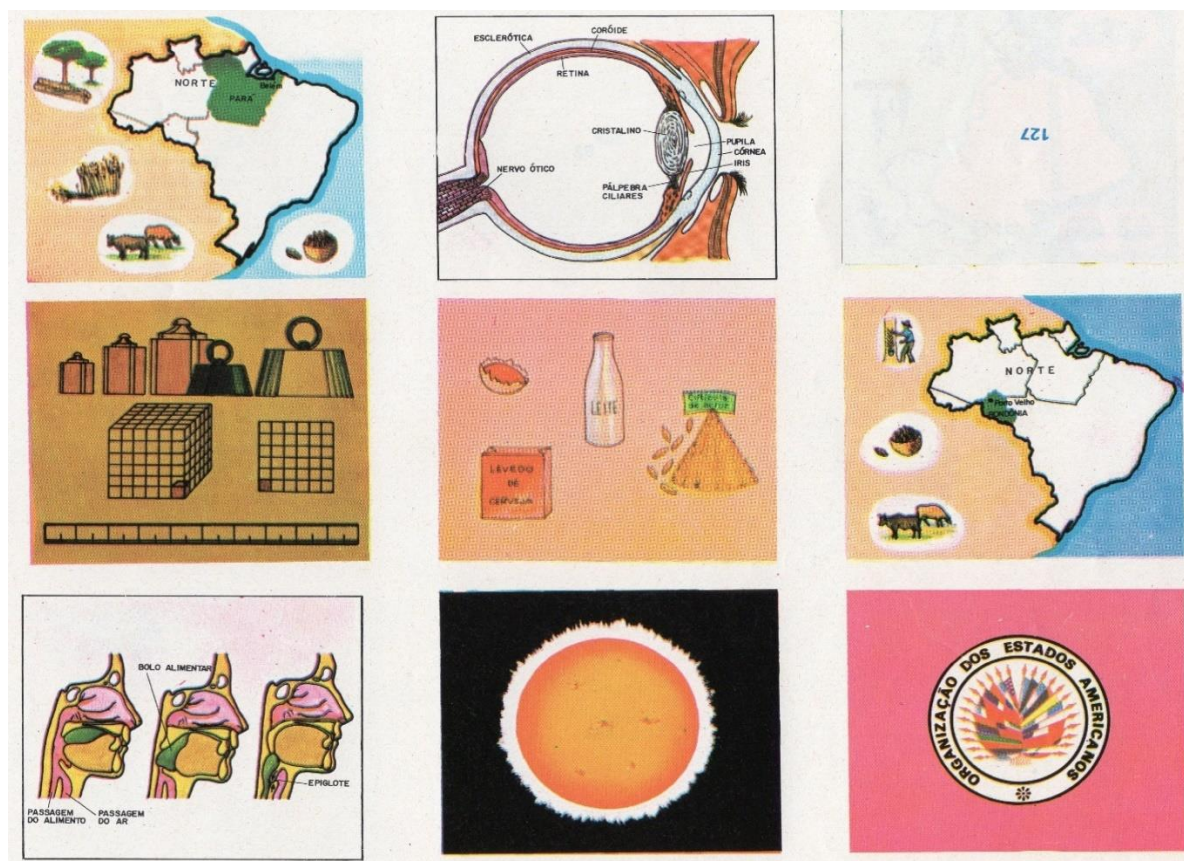


Página do livro






## Cromos



Fonte: acervo pessoal.

Num passado não muito distante, copiava-se dos livros para os cadernos; depois copiava-se de sites da Internet – ctrl c e ctrl v – para os arquivos em word; agora copia-se do Copilot, Gemini, Claude.ia ou do ChatGPT com um clique:  Evoluímos!

O 2º Grau foi cursado na Escola Estadual de 2º Grau Cecy Leite Costa. Nessa escola, conforme a perspectiva enunciada acima, o currículo se estruturava em Educação Geral e Formação Especial. A Educação Geral comparecia, de modo preponderante, no primeiro ano. Nos dois anos posteriores, priorizava-se as disciplinas da área profissional e as opções eram: Técnico em Economia Doméstica, Auxiliar Técnico em Eletricidade, Técnico de Laboratório em Prótese Odontológica e Redator Auxiliar, a qual me vinculei. Essa habilitação de técnico – Redator Auxiliar –, era uma das 79 habilitações aprovadas pelo Conselho Federal de Educação (Brasil, 1979) e tinha como currículo mínimo os seguintes temas: História dos meios de comunicação; Teoria e técnica da comunicação; Redação e edição; Problemas sociais e econômicos contemporâneos; Psicologia das relações humanas e ética (Brasil, 1983, p. 37).

## Quadro 5 –

Currículo do 2º Grau: 1983-1985.

Ano	Componente	Disciplina
1ª série, 1983	Educação Geral	Língua Portuguesa e Literatura
		Geografia
		História
		OSPB
		Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
		Educação Física
		Educação Artística
		Educação Moral e Cívica
		Ensino Religioso
		Língua Inglesa
	Formação Especial	Sociologia
2ª série, 1984	Educação Geral	História dos Meios de Comunicação
		OSPB
		Matemática
		Biologia
		Química
		Educação Física
	Formação Especial	Teoria e Técnica da Comunicação
		Redação e Edição
		Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos
		Língua Inglesa
		Psicologia das Relações Humanas e Ética
3ª série, 1985	Educação Geral	Matemática
		Educação Física
	Formação Especial	Mecanografia
		Teoria e Técnica da Comunicação
		Redação e Edição
		Língua Francesa
		Língua Inglesa
		Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos
		Psicologia das Relações Humanas e Ética

Fonte: boletins escolares de 1983 a 1985, arquivo pessoal.

Os boletins escolares também podem ser um documento a partir do qual se percebe a circulação de discursos que confrontam a escola. Até 1983 eu recebia o *boletim escolar*; a partir de 1984 eu passei a receber o *Guia informativo*. Nesse documento, além das informações típicas do boletim – notas para cada disciplina –, pode-se ver alguns enunciados que sinalizam a mudança nas perspectivas escolares com a redemocratização: se, por um lado, ainda consta a dimensão da profissionalização – “aplicando

conhecimentos e técnicas que capacitem o aluno ao exercício da profissão” –, por outro, emergem uma série de expressões que caracterizariam a *filosofia da escola* e integram o discurso pedagógico contemporâneo: diálogo, reflexão, investigação, problematização, desafios, observação, senso crítico, criatividade e cooperação.

Figura 21 –  
Filosofia da escola.



Fonte: Escola Estadual de 2º Grau Cecy Leite Costa (1985).

No 2º Grau fui testemunha da implantação da preparação para o trabalho e, no seu âmbito, da ausência de recursos financeiros para a sua efetivação – não havia laboratórios ou espaços para o exercício da Mecanografia, Teoria e Técnica da Comunicação e da Redação e Edição –; da falta de professores qualificados; da redução de carga horária da parte da Educação Geral; dos entraves de cooperação com as empresas, assim como de uma pseudo-profissionalização. Cunha (2014, p. 1) definiu essa política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau como “o maior fracasso da ditadura no campo educacional”, uma vez que se, por um lado, atendiam-se aos valores proclamados na legislação – a escola oferecia uma habilitação profissional –, por outro, confrontava-se com os interesses dos alunos: vestibular e ensino superior.

Especificamente no Rio Grande do Sul, essa perspectiva de profissionalização universal e compulsória no Ensino Médio voltou a assombrar o currículo dessa etapa pela *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio (2011-2014)* (Rio Grande do Sul, 2011a, 2011b). Por essa proposta, o Ensino Médio Politécnico se organizaria em duas dimensões: Formação Geral e Parte Diversificada,

vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental [...] O currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal. (Rio Grande do Sul, 2011a, p. 22)

A vigência dessa assombração teve vida curta, mas, neste momento, há outra pauta: a BNCC (Brasil, 2018). No Estado, essa perspectiva curricular assumiu a denominação de *Ensino Médio Gaúcho* e foi regulamentada, em especial, pelo *Referencial curricular gaúcho do ensino médio* (Rio Grande do Sul, 2023).

Por essa proposta, o currículo se estrutura em duas dimensões: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Em termos gerais, a Formação Geral Básica, que envolve 1.800 horas, é integrada pelos seguintes componentes: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Os Itinerários Formativos se organizam em Componentes Obrigatórios – Projeto de vida; Mundo do trabalho; Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação

Científica –, e Trilhas de Aprofundamento Curricular, com Área de conhecimento focal, Área de conhecimento complementar e Formação técnica, profissional e profissionalizante. Há, ainda, as Unidades Curriculares Eletivas – Eletivas Obrigatórias, Eletivas de Pré-Itinerários e Eletivas de Base –, que integram a parte flexível do currículo. Cada estudante pode escolher disciplinas eletivas vinculadas à área do conhecimento em que se aprofunda, bem como diversificar sua formação ao optar por temas de interesse pertencentes a outras áreas. De acordo com o *Referencial curricular gaúcho do ensino médio*, a

FGB, os IFs e as Unidades Curriculares Eletivas apresentados no RCGEM são pensados e organizados para viabilizar o projeto de vida na compreensão de que as perspectivas socioeconômicas e científico-culturais, bem como as pessoais e profissionais, encontram-se associadas aos contextos vivenciados e, desse modo, a mediação da escola é fundamental para pensar, compreender, elaborar, organizar e realizar as escolhas. Nessa perspectiva, exige-se a incorporação de práticas pedagógicas dialógicas e participativas, com a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento, potencializadas pela formação permanente e continuada dos professores e das professoras, e o reconhecimento do protagonismo destes, como mediadores e articuladores do desenvolvimento das competências. (Rio Grande do Sul, 2023, p. 57)

Tanto os itinerários formativos, quanto as trilhas de aprofundamento curricular (Rio Grande do Sul, 2023) são ofertadas a partir de pesquisa de interesse dos alunos, “alinhados aos interesses e necessidades dos jovens” (p. 25); “diversidade de interesse dos sujeitos” (p. 29); “conhecidos os interesses e as necessidades dos sujeitos”; “apropriadas aos interesses e às reais necessidades dos estudantes” (p. 38)<sup>64</sup>. Tudo isso, justificado a partir de uma argumentação que mistura diferentes concepções teóricas. De um lado, uma perspectiva estruturalista: “*práxis* dos professores” (p. 20); “a proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de educação emancipatória” (p. 20); “nessa perspectiva, o RCGEM aprende com Paulo Freire” (p. 20); “*práxis* educativas das redes com o olhar focado na implementação de metodologias que transformem compreensões e práticas” (p. 21); “conscientização e na reconstrução da realidade” (p. 21); “o Ensino Médio preconiza uma abordagem transdisciplinar que, segundo Nicolescu (1999)”<sup>65</sup> (p. 22); “desenvolvimento dos

<sup>64</sup> Na década de 1970, designava-se “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, que tinha como objetivo “registrar a emergência de aptidões, seja para estudos gerais ou para diferentes destinações profissionais” em que “servem a esse fim as matérias de formação especial, como as de formação geral” e que “prestam-se melhor à observação do educando, no que diz respeito à revelação de seus interesses e à exploração de suas habilidades” (MEC, 1980, p. 14).

<sup>65</sup> Basarab Nicolescu, físico teórico romeno, é autor de diversas obras, entre as quais se destaca *Manifesto da transdisciplinaridade*. Possivelmente não seja uma das referências mais usuais da área da Educação no Brasil, tampouco circule entre os professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Uma das passagens curiosas do texto é esta: “A pesquisa transdisciplinar correspondente a um certo grau de transdisciplinaridade se aproximará mais da multidisciplinaridade (como no caso da ética); num outro grau, se aproximará mais da interdisciplinaridade (como no caso da epistemologia); e ainda num outro grau, se aproximará mais da disciplinaridade” (sic!) (Nicolescu, 1999).

estudantes e do processo educativo, pois se desenha como *práxis*” (p. 22). De outro, a perspectiva das competências e habilidades, estruturada em torno das referências da Unesco e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, com ênfases em flexibilidade, adaptabilidade, maker etc.<sup>66</sup>

Vinho velho em pipa nova? Ou uma fantasmagoria curricular, estruturada por um vocabulário que toma emprestado expressões de diferentes concepções teóricas, que são ajustadas e posicionadas para justificar e dar um matiz teórico ou acadêmico para a proposta? O que dizer de um vocabulário que envolve outras expressões, tais como *matriz curricular*, *arquitetura do ensino médio*, *arranjo curricular*? Nesse aspecto, preciso fazer um parêntese para Torres (2001):

A pesquisadora universitária chilena, após a minha pergunta sobre qual é a sua função dentro da universidade, começa responder referindo-se à *grade curricular*. Eu peço que ela se detenha no termo. Você disse *grade curricular*? Explicações verbais e gestos complicados feitos com as mãos no ar acabam mostrando que se trata do simples *currículo*, ou mais exatamente, das disciplinas e dos conteúdos de ensino. Enquanto ela explica, penso que, se o termo *currículo* já é suficientemente impenetrável, por que acrescentar uma *grade*? (p. 46)

Para mim, é um mistério como algumas expressões são apropriadas e usadas nas escolas, quando sequer tem-se conhecimento de como se fundamentam e funcionam!!!

Em 1986, ingressei na UPF, no curso de licenciatura em História. Nesse ano, o currículo se configurava a partir da regulamentação dos currículos mínimos para os cursos de graduação. A concepção de currículos mínimos implicava num detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas. Para o curso de História, o currículo foi aprovado pelo parecer CFE n. 377/62, de 19 de dezembro. Nos termos desse parecer, o currículo envolveria, num mínimo de 2.200h, três dimensões:

1) Introdução ao Estudo da História, com disciplinas de História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil;

2) Duas disciplinas optativas, entre Sociologia, Antropologia Cultural, História das Idéias Política e Sociais, História Econômica Geral e do Brasil, História da Arte, Literatura Brasileira, História da Filosofia, Geografia/Geo-História, Filosofia da Cultura, Civilização Ibérica e Paleografia;

---

<sup>66</sup> Há muitas ocasiões em que tenho dúvidas se há clareza, por parte dos agentes do governo, acerca do tipo de escola e educação que se propõe ou se apenas oscilam entre reformas, adequações ou imitações de outros modelos escolares.



3) Matérias pedagógicas, de acordo com o parecer CFE n. 292/62: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Pela resolução CFE n. 9/69, de 10 de outubro, a carga horária dessas disciplinas deveria envolver, pelo menos, um oitavo da carga horária total, ou seja, 275h.

Tinha-se, ainda, a obrigatoriedade das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros, nos termos do decreto lei n. 869/68 e do decreto n. 68.065/71, e de Educação Física – decreto n. 69.450/71.

No geral, os currículos se limitavam a reproduzir as disciplinas citadas nos pareceres do CFE, inclusive em termos de designação, sem levar em conta as possibilidades previstas no item 3, do parecer CFE n. 85/70, segundo o qual,

Figura 22 –  
O diplomado.



Fonte: arquivo pessoal.

o currículo mínimo será a matéria-prima a ser trabalhada pelo estabelecimento na organização do currículo do curso, podendo ser complementado com outras matérias para atender a exigências de sua programação específica, a peculiaridades regionais e a diferenças individuais dos alunos. A complementação deverá obedecer aos princípios de flexibilidade e sobriedade e guardar relação com a natureza e objetivos do curso, evitando-se currículos enciclopédicos. (MEC, 1981, p. 5)

Ou seja, uma leitura limitada da legislação tangenciava um campo aberto para ação no âmbito curricular pois, além dos mínimos, tinha-se a possibilidade de abordar componentes que atendessem a peculiaridades regionais, considerassem diferenças individuais dos alunos e fosse atento ao princípio de flexibilidade, bem como apresentasse alguma programação específica. Mas essa dimensão sequer era objeto de pauta.



Concluí o curso de Licenciatura em História em julho de 1991. Na época, recebia-se o registro de professor, documento expedido pela Demec/RS pelo qual habilitava-se ao exercício da profissão professor de História e de Organização Social e Política do Brasil. Nesse período, mais precisamente desde o mês de março de 1986, atuava como funcionário administrativo da UPF e preferi continuar nessa situação após a conclusão do curso, razão pela qual não iniciei experiências de trabalho na escola básica.

Figura 23 –

Registro de professor.



Fonte arquivo pessoal.

Num exercício de contrastar os currículos do curso de História da UPF de 1986 e de 2024, pode-se perceber alguns elementos marcantes. Enquanto o currículo de 1986 se estruturava a partir dos currículos mínimos, o de 2024 se estrutura a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de História – parecer CNE/CES n. 492/2001 e resolução CNE/CES 13/2002 –, assim como das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica<sup>67</sup>. De acordo com essa regulamentação, o currículo deve contemplar competências e habilidades por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, abrangendo conteúdos históricos, historiográficos e práticas de pesquisa. Também devem ser incluídos conteúdos que possibilitem um tratamento mais especializado e vertical na abordagem dos temas,

<sup>67</sup> As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica têm sido um capítulo à parte na disputa por imposições de perspectivas políticas, partidárias e curriculares na área da Educação. Desde 2002, teve-se quatro regulamentações principais: resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002; resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019; resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, algumas das quais sequer foram implantadas e que primam, reiteradamente, em propor mais do mesmo: fantasmagorias curriculares!

além de conteúdos complementares que forneçam uma instrumentação mínima necessária à diferenciação profissional, como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia e museologia, e gerenciamento do patrimônio histórico.

Quadro 6 –

Currículo do curso de História da UPF, 1986 e 2024<sup>68</sup>.

Semes- tre	Currículo UPF 1986	CH	Currículo UPF 2024	CH
1º	Educação Física I	30h	Educação, Escola e Sociedade	80h
	História da Antiguidade Oriental	60h	História Antiga	80h
	História da Antiguidade Ocidental	60h	Introdução ao Conhecimento Histórico	80h
	Introdução à Filosofia I	60h	Laboratório de Ensino e Pesquisa em História I	40h
	Complementos de Língua Portuguesa	60h		
	Metodologia Científica	60h		
2º	Educação Física II	30h	Cartografia Básica e Temática	80h
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30h	Cultura, Memória e Patrimônio	40h
	Introdução à Sociologia I	60h	História Medieval	80h
	Antropologia Cultural I	60h	Laboratório de Ensino e Pesquisa em História II	40h
	Introdução aos Estudos Históricos I	60h	Pesquisa e Escrita Acadêmica	80h
	História Medieval I	60h		
	Teoria Geral do Estado I	30h		
3º	Educação Física III	30h	Didática Geral	80h
	Estudo de Problemas Brasileiros II	30h	História da África e da Cultura Afro-Brasileira	80h
	Introdução à Sociologia II	30h	História do Brasil Colonial	80h
	Antropologia Cultural II	30h	História Moderna I	80h
	Introdução aos Estudos Históricos II	60h	Teorias da História	80h
	História Medieval II	60h		
	Teoria Geral do Estado II	30h		
	Filosofia da História II	60h		
	Geografia Básica II	30h		
4º	Educação Física IV	30h	História da América	80h
	História Moderna I	60h	História do Brasil Monárquico	80h

<sup>68</sup> O currículo de 1986 consta no meu histórico escolar, enquanto o de 2024 está disponível em: <https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?curso=7641&curriculo=1>.

	História do Brasil I	60h	História do Rio Grande do Sul I	80h
	Psicologia da Educação III	60h	História Moderna II	40h
	Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus II	60h	Laboratório de Ensino e Pesquisa em História III	40h
	Geo-História	60h	Pensamento Projetual e Criativo	40h
			Psicologia da Educação	80h
5º	História Moderna II	60h	Cultura Digital na Educação	80h
	História do Brasil II	60h	História do Brasil Republicano (1889-1930)	80h
	História da América I	60h	Interpretação da Cultura Material I	40h
	História da Arte	60h	Metodologia do Ensino de História	80h
	Didática III	30h	Políticas e Gestão da Educação Básica	80h
6º	História do Brasil IIII	60h	Ensino, Inovação e Experiências Formativas	40h
	História Contemporânea I	60h	Estágio Supervisionado em História I	80h
	História da América II	60h	História do Brasil Republicano (1930-1964)	80h
	Organização Social e Política do Brasil	60h	História do Rio Grande do Sul II	40h
	Didática IV	60h	História Regional	80h
			Língua Brasileira de Sinais	40h
			Práticas em Centros de Pesquisa e Memória	40h
7º	História do Brasil IV	60h	Educação Inclusiva	40h
	História do Rio Grande do Sul	60h	Estágio Supervisionado em História II	160h
	História do Contemporânea II	60h	Ética, Docência e Formação Humana	40h
	Literatura Brasileira VIII	60h	História Contemporânea I	80h
	Prática de Ensino I	60h	História do Brasil Contemporâneo	80h
8º	História do Contemporânea III	60h	Estágio Supervisionado em História III	200h
	História do Brasil V	60h	História Ambiental	80h
	História Econômica do Brasil	60h	História Contemporânea II	80h
	Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado em História (1º e 2º Graus) e OSPB (1º e 2º Graus)	180h	Métodos e Práticas de Pesquisa Histórica I	80h

9º			Eletiva Institucional	80h
			História da Ásia Contemporânea	40h
			Métodos e Práticas de Pesquisa Histórica II	200h
			Tópicos Especiais em História	40h
Total		2.550h		3.400h

Fonte: arquivo pessoal e UPF.

A partir do contraste entre os currículos de 1986 e de 2024, sobressaem-se alguns detalhes:

- 1) o currículo de 1986 se organizava em oito semestres, enquanto o de 2024 é apresentado em nove semestres;
- 2) a carga horária teve um crescimento expressivo, ao passar de 2.550h para 3.400h. Porém, no currículo de 1986, um crédito equivalia a 15 horas; no de 2024, um crédito equivale a 20 horas. Caso se use o parâmetro de crédito, a carga horária abrangeria os mesmos 170 créditos;
- 3) as disciplinas obrigatórias de Educação Física, Estudo de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política do Brasil desapareceram;
- 4) as disciplinas Eletiva Institucional e Tópicos Especiais em História foram agregadas para atender ao conceito de flexibilização curricular das DCN. Como é possível atender a esse conceito com duas disciplinas? Do mesmo modo que não se observava o princípio de flexibilidade, previsto no parecer CFE n. 85/70, tangencia-se o previsto nas DCN. N'outras palavras, a elaboração dos currículos não parte de um conceito relacionado com flexibilização curricular que opera junto ao funcionamento do projeto do curso, mas apenas como um elemento necessário para demonstrar, formalmente, o cumprimento de uma norma e se acessar a um parecer de reconhecimento do curso;
- 5) a competência “desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural” (CNE/CES, 2001, p. 8), expressa nas diretrizes curriculares dos cursos de História, comparece por meio do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História; de Práticas em Centros de Pesquisa e Memória; de Cultura, Memória e Patrimônio e de Métodos e Práticas de Pesquisa Histórica;

- 6) os componentes vinculados à formação de professores são similares, como no caso de algumas disciplinas – Psicologia da Educação; Didática; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado –, mas também agregaram temas contemporâneos do discurso pedagógico – Pensamento Projetual e Criativo; Cultura Digital na Educação; Ensino, Inovação e Experiências Formativas; Língua Brasileira de Sinais; Educação Inclusiva; Ética, Docência e Formação Humana;
- 7) há seis disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial: Educação, Escola e Sociedade; Pesquisa e Escrita Acadêmica; Didática Geral; Psicologia da Educação; Cultura Digital na Educação e Políticas e Gestão da Educação Básica. Note-se que nenhuma delas vincula-se à área específica – História –, mas todas são do âmbito da formação de professores. Isso sinaliza para os diferentes valores atribuídos para uma e outra área;
- 8) vários componentes são similares, tais como: Introdução aos Estudos Históricos por Introdução ao Conhecimento Histórico e Teorias da História; Metodologia Científica por Pesquisa e Escrita Acadêmica; Geografia Básica e Geo-História por Cartografia Básica e Temática; Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus por Políticas e Gestão da Educação Básica. Os conteúdos históricos propriamente ditos, mantêm-se os mesmos: História Antiga; História Medieval; História Moderna; História Contemporânea; História da América; História do Brasil; História do Rio Grande do Sul. A esses, foram agregadas História Regional; História da África e da Cultura Afro-Brasileira e História da Ásia Contemporânea.
- 9) chama a atenção, ainda, a disciplina História Ambiental e a referência, no site do curso, ao *Projeto de extensão charão e suas ações na conservação da natureza*<sup>69</sup>. Esse projeto iniciou suas atividades na UPF em 1991, vinculado ao curso de Ciências Biológicas. O que faz essa disciplina e esse projeto no currículo do curso de História? Um artifício para justificar a necessidade de inserção do tema extensão no currículo? Por que não História da Educação, por exemplo, uma vez que se trata de um curso de formação de professores? Em muitos aspectos, os currículos contêm elementos misteriosos para mim!

---

<sup>69</sup> Ver <https://www.upf.br/ihcec/curso/historia/extensao>.

10) em síntese, os cursos de licenciatura são o que sempre foram: um currículo de bacharelado ao qual se encosta, por força da legislação, meia dúzia de componentes pedagógicos, às vezes denominados pejorativamente de *pegajosos ou pedagojentos*<sup>70</sup>.

Em relação às diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, cabem alguns destaques. A partir da década de 1990, assistiu-se ao desenvolvimento de dois fenômenos importantes: a globalização e a produção e utilização de tecnologias digitais e da informação. Os desdobramentos desses fenômenos podem ser sentidos em novas formas de organização do trabalho, crescimento do setor de serviços, competição internacional e um mercado de trabalho global. Também podem ser apontadas, como decorrências desses processos, mudanças no significado das profissões: todos e cada um devem se preparar para desenvolver qualificações diferenciadas, especializar-se constantemente e, sobretudo, desenvolver capacidades que permitam se adaptar a outras situações. Convém ser flexível, dispor de capacidade para trabalhar em grupo e de resolver problemas, ser independente e ter competências culturais e interculturais. Tornaram-se comuns e rotineiras expressões, como: o mundo do trabalho está se transformando com velocidade incrível, impulsionado pela globalização e por uma competição muito forte; as profissões ficam cada vez mais exigentes e complicadas; temos que aprender permanentemente; assim devem ser os trabalhadores do futuro: flexíveis, autônomos, com formação estupenda e sempre dispostos a aprender mais; as pessoas devem ter capacidade de motivar-se, de aprender autonomamente, de trabalhar em grupos, de se comunicar com outros etc.

Além de interferir na estrutura do mercado de trabalho, as inovações tecnológicas também repercutiram sobre a natureza e os conteúdos das funções e tarefas, assim como sobre os requisitos de qualificação. Desse modo, elevaram-se os requisitos para o ingresso no núcleo formal do mercado de trabalho, ao se exigir a posse de diplomas de níveis cada vez mais altos, ao mesmo tempo em que este deixou de ser orientado por princípios de especialização ou fragmentação de tarefas e passou para o trabalho cooperativo, flexível. As competências essenciais demandadas são o raciocínio lógico-abstrato, as habilidades

---

<sup>70</sup> Essa perspectiva é comungada por alunos. Numa ocasião recente, eu estava com uma turma de licenciatura em Matemática e, enquanto comentava acerca de um tema de política educacional, um dos alunos fazia uma atividade para outra disciplina. Ao concluir, ele disse: *“Professor, precisa disso aí mesmo? Olha só – ergueu a folha com um cálculo que ocupava todo o espaço e disse: Olha isso como é bonito. Isso é lindo. É disso que se deve tratar no curso”*. E ainda há quem designe esses cursos de formação de professores!

sócio-comunicativas e de relacionamento, responsabilidade, disponibilidade, disposição para correr riscos e capacidade de liderança. Todas essas características podem ser relacionadas com o que Fendler (2000, p. 72) classificou de educação do desejo, no sentido que

recientes informes del sector del empleo especificam que las empresas prefieren contratar a personas dejándose guiar menos por las habilidades técnicas o el conocimiento del candidato y más por una buena actitud de este, de habilidades de comunicación y de una personalidad flexible. Todo ello implica que la educación debería adaptar en consecuencia la enseñanza de la motivación y el deseo de trabajar en orden, preparando así a los alumnos para obtener un puesto de trabajo.

Nessa perspectiva, a educação e a escola ganharam outra centralidade, pois é preciso acompanhar um intenso movimento de transformação nas dimensões econômica, política, social e cultural, no qual se percebe que a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações passou a ocupar espaço privilegiado na agenda estratégica dos setores produtivos e dos governos. Segundo esses discursos, a vantagem competitiva de um país em relação a outro depende da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos, bem como da capacidade de aplicação e geração da ciência e da tecnologia, na produção de bens e serviços.

Inseridas num contexto de transformações, nas diversas instâncias de organização da sociedade, as instituições de ensino superior passaram a enfrentar um duplo desafio: por um lado, atualizar-se e inserir-se nessa outra realidade, com a revisão de suas formas de organização e relacionamento e, por outro, entender, interpretar e apontar possíveis direções para os problemas que tais transformações propõem aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos. Assim, as instituições de ensino superior foram confrontadas com mudanças nas características da educação superior, incluindo a ampliação do número de instituições, a adoção de outros modelos organizacionais e o aparecimento de outros tipos de instituições: universidades corporativas, empresas instrucionais e entidades de intermediação. Diversificaram-se, amplamente, as modalidades de cursos; os modos de gestão passaram por processos de profissionalização; acentuou-se a pressão pela implantação de processos de avaliação institucional e autoavaliação e pela aproximação com o setor produtivo; bem como se ampliaram as possibilidades da educação a distância e diversificaram-se serviços. As universidades passaram a ser consideradas, cada vez mais, como prestadoras de serviços



de conhecimento, no âmbito do que se transitou para um modelo de ensino mais próximo da produção em massa, em que os métodos de ensino e aprendizagem e as atribuições dos professores estão submetidos a pressões para inovação.

No âmbito desses processos, o ensino superior no Brasil foi envolvido numa ampla reestruturação, que começou a tomar forma a partir da proposição das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O processo de discussão iniciou com a publicação, pelo Ministério da Educação, do edital n. 4/97 (Brasil, 1997), o qual convidava as IES a apresentarem propostas, as quais seriam sistematizadas por comissões de especialistas de ensino de cada área. Na formulação das diretrizes, recomendava-se às comissões que fossem observadas uma série de princípios, como o de assegurar às instituições ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas. Como decorrência, devia-se evitar, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderiam exceder 50% da carga horária total dos cursos. Devia-se evitar o prolongamento da duração dos cursos de graduação<sup>71</sup>, bem como incentivar uma formação geral, com a oferta de variados tipos de formação e habilitações diferenciadas, num mesmo programa. Devia-se, ainda, estimular práticas de estudo independentes, com vistas a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante, fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizar a pesquisa individual e coletiva, os estágios, a participação em atividades de extensão e, por fim, incluir orientações para a condução de avaliações periódicas com instrumentos variados.

Com isso, esperava-se conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos dos cursos. Propôs-se uma carga horária mínima em horas que permitisse a flexibilização do tempo de duração dos cursos e a otimização de outros tipos de estrutura curricular, com vistas à ampliação da diversidade da organização de cursos. Deveria prevalecer a flexibilidade curricular e a sintonia com as demandas do mundo do trabalho. Anota-se que se esperava, ainda, contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que concorressem para integrar o saber acadêmico à prática profissional, bem como incentivar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar e contribuir para a inovação e qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Almejava-se, enfim, a aproximação de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passasse a se constituir numa etapa de formação inicial no processo de educação contínua ou

---

<sup>71</sup> Paradoxalmente, o curso de História da UPF teve aumentada a sua duração de oito para nove semestres.

permanente. Essa discussão mobilizou uma ampla parcela da comunidade universitária, com o objetivo de conferir legitimidade ao processo. Foram encaminhadas ao MEC, aproximadamente, 1.200 propostas, provenientes de universidades, faculdades e organizações profissionais. Esgotado o prazo estabelecido pelo edital, as comissões de especialistas iniciaram a sistematização das sugestões apresentadas e produziram as propostas que foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. A partir de dezembro de 1998, as primeiras propostas sistematizadas foram divulgadas na web, com o objetivo de suscitar sugestões e críticas ao documento inicial.

O ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação, guarda relação com o entendimento de que as mudanças no mundo do trabalho e nos perfis profissionais demandam ajustes curriculares, nos diferentes ramos da formação profissional:

A flexibilização curricular é algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior. [...] Assim, a proposta de flexibilização curricular deve estar sintonizada com o contexto de busca pelo novo, e com o reordenamento da sociedade, da universidade e do ensino superior como um todo. (Laffin; Cassiani; Costa, 2008, p. 6)

Portanto, esse discurso articula-se à reestruturação produtiva e, particularmente, à flexibilização do trabalho. Relaciona-se, ainda, à idéia de que apenas a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas transformações do mundo do trabalho e às exigências do mercado poderá enfrentar os desafios relacionados ao emprego e à ocupação profissional. Em síntese, busca-se “um processo formativo que dê conta das novas atividades laborais, que se ampliam pela reestruturação produtiva, sem uma rigidez dos currículos, confrontando tempos e conteúdos” (Laffin; Cassiani; Costa, 2008, p. 8). Nesse contexto, aquilo que era considerado ensinável foi mudado de forma significativa: com os currículos mínimos, valorizava-se a aquisição de aptidões e conhecimentos técnicos especializados e precisos; com as diretrizes curriculares, passou-se a privilegiar um currículo orientado por resultados, o desenvolvimento profissional, o professor reflexivo e a educação do caráter.

Los objetivos educativos actuales exigen que los estudiantes sean motivados y tengan una actitud positiva. En consecuencia, los educadores han asumido la tarea de enseñar a los niños el deseo de recibir educación. [...] Ser educado, en el sentido actual, consiste en enseñar al alma, incluidos temores, actitudes, voluntad y deseo. (Fendler, 2000, p. 71)

Esse modelo se expressa, em nível pedagógico, mediante o funcionamento de currículos baseados em resultados, nos quais os objetivos educativos são especificados com antecedência: *o estudante deverá ser capaz de...* Além disso, os objetivos demandam que os estudantes sejam motivados, tenham o desejo de aprender, busquem, por seus próprios meios e permanentemente, mais conhecimento, mantenham-se atualizados, tenham, enfim, o desejo de serem educados. Portanto, cabe aos estudantes a liberdade de buscar outros conhecimentos e habilidades na sala de aula, em bibliotecas, nos eventos, nas ações de pesquisa etc.

Em síntese, as diretrizes curriculares propõem outro tipo de sujeito educado. Quer-se levar as pessoas a proceder de certa maneira, incitá-las a fazer algo, a pensar sobre si de determinada forma, a governar-se e cuidar-se de si. As diretrizes curriculares, enquanto política educacional, são políticas públicas por excelência e constituem-se numa ação racional com fins objetivos e econômicos: cada um é responsável pela sua empregabilidade. Busca-se fazer com que todos sejam mais responsáveis e comprometidos com a sociedade moderna e que adotem determinadas pautas de ação:

Os profissionais formados a partir das diretrizes curriculares, além de intimamente refletirem o projeto pedagógico e a vocação de cada IES, serão profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, aptos a aprender a aprender, estando então diferenciados em relação àqueles formados no âmbito dos currículos mínimos estáticos. (CNE/CES, 2012, p. 1)

N'outras palavras, o discurso posto em circulação, por meio das diretrizes curriculares, estruturou o campo de ação e de pensamento possível, no qual se efetivou a reformulação curricular. Neste contexto, cabe destacar que o Ministério da Educação, por meio de intensa supervisão e regulação, ampliou sua presença administrativa em todos os níveis de ensino, converteu-se no ator central da implantação de mecanismos de controle escolar e, paradoxalmente, reduziu o grau de autonomia possível das instituições de ensino<sup>72</sup>.

As diretrizes curriculares se constituem num campo de práticas culturais que buscam normalizar e governar por meio de um entrecruzamento de discursos paralelos: educativo, econômico, político e educacional. Além disso, as diretrizes curriculares propõem regras de conduta e se constituem em técnicas de poder voltadas para os indivíduos e destinadas a dirigi-los de modo contínuo e permanente. Por conseguinte, buscam constituir um modo de educação e de transformação dos sujeitos, ou seja, “las reglas y normas constituyen formas mediante las que los individuos han de supervisar su concepción de yo dentro de las

---

<sup>72</sup> Com frequência tenho lembrado de Althusser (1997), pois tem-se procurado constituir a escola, de modo cada vez mais intenso, como um aparelho ideológico do Estado.

relaciones institucionales. De este modo, el discurso de la reforma facilita la autorregulación y la supervisión” (Popkewitz, 2000, p. 233). Trata-se não somente de desenvolver certas aptidões, mas também de assumir determinadas atitudes, valores e disposições historicamente constituídas a respeito de como se deve ver e atuar no mundo. N’outras palavras, ao aprender, o estudante e o professor inscrevem-se como tais a partir de valores historicamente produzidos acerca de como se deve atuar em relação às coisas do mundo. Dessa perspectiva, a educação pode ser vista como produtora de formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (Foucault, 1996).

Assim, além de continuidades e descontinuidades, por meio dos currículos, dos boletins escolares, dos guias informativos, as diretrizes curriculares, pode-se perceber como certos discursos são instituídos como verdades e estruturam o funcionamento das políticas educacionais; os modos pelos quais a legislação organiza o que pode ser pensado sobre o currículo; as formas pelas quais as escolas buscam cumprir as perspectivas curriculares estabelecidas pelas políticas e pela legislação, e, sobretudo, como, em diferentes tempos e espaços, os estudantes e os professores são confrontados com o poder estrutura o seu itinerário formativo.

## 4 – A pós-graduação como espaço de aprendizagens e de inserção na pesquisa e na produção do conhecimento

**A** minha experiência na pós-graduação foi marcada pelo Curso de Especialização em História do Brasil, realizado entre 1992 e 1994, na UPF; pelo ingresso, em 1997, no Mestrado em Educação, na mesma universidade, e pelo Doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre 2003 e 2006. Foram a partir desses espaços de aprendizagem que se constituiu o meu itinerário na pesquisa, nas publicações, na participação em eventos e, principalmente, na área da História da Educação.

No contexto da especialização em História do Brasil, na UPF, fui orientado pela professora Ana Luiza Setti Reckziegel. Na monografia, abordei um tema relacionado ao Movimento Tradicionalista Gaúcho, com ênfase num projeto denominado *Passo Fundo, a cidade mais gaúcha do Rio Grande do Sul*. Pela primeira vez fui instado a desenvolver algo relacionado com pesquisa e, portanto, a monografia teve um caráter de iniciação e de aprendizado de modos, procedimentos, estruturação e afins. Lembro que me envolvi com o tema, busquei arquivos, encontrei impressos e fiz entrevistas. No texto da monografia há a documentação, as referências e o itinerário do projeto *Passo Fundo, a cidade mais gaúcha do Rio Grande do Sul*, que poucos ou nenhum outro lugar ainda tem. Dela resultou a publicação dos meus primeiros artigos (Quadros, 1994; 1995). Ao retomá-la, considero que a ênfase do texto poderia ter recaído sobre o projeto *A cidade mais gaúcha*, no lugar do Movimento Tradicionalista Gaúcho. Percebo, também, que se anunciava uma prática que mantenho até o presente: a pesquisa documental e descritiva.

Em 1997, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo, na sua primeira turma. Foi um momento de iniciação e de certo estranhamento com as pautas da área da Educação, afinal, a minha experiência era com a graduação e a especialização em História. Para o ingresso no curso era necessário apresentar um projeto de pesquisa e, por conseguinte, era preciso ter um tema. Lembro que me foi sugerido abordar a experiência do governo de Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, entre 1959 e 1963, em especial a relacionada com a construção de prédios escolares, que se popularizaram como *brizoletas*. Ao ouvir a sugestão, fui transportado ao passado quando, numa ocasião ainda criança, acompanhava o meu pai nas suas viagens de caminhão – um Mercedes Benz, modelo 1113, de cor vermelha –, pelo interior e, num dado local, passávamos pela estrada e ele apontou para uma construção ao lado direito da estrada e comentou: “*Olha, essa é uma escola construída pelo Brizola*”. Ainda hoje consigo ver o quadro completo desse

momento: o caminhão andando pela estreita estrada de chão, a vegetação ao lado, nós dois na cabine e o modo como ele apontou e pronunciou a frase. Quem diria que as *brizoletas* me acompanhariam e marcariam o meu itinerário de formação e de pesquisa por longos anos.

Figura 24 –

Banca da dissertação, 12 de agosto de 1999<sup>73</sup>.



Fonte: arquivo pessoal.

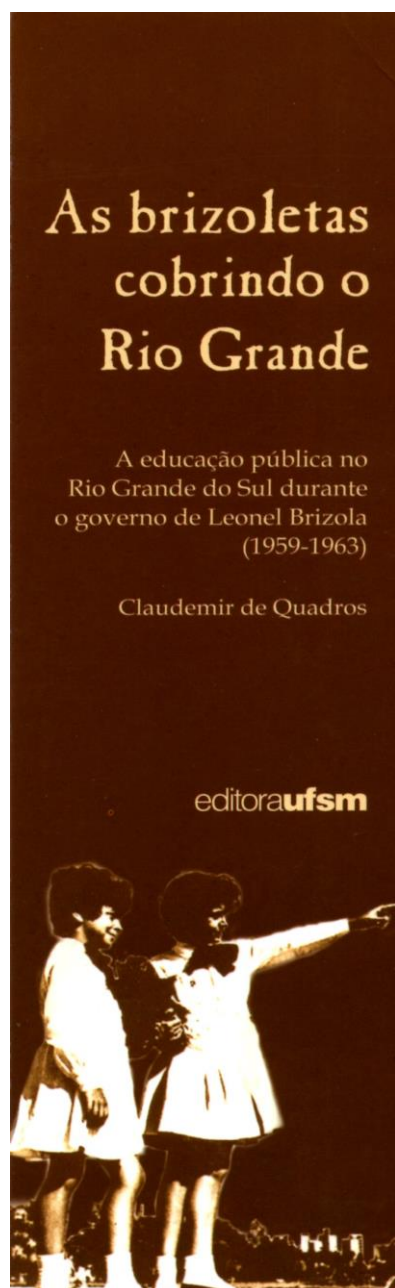
A criação do Mestrado em Educação na UPF, em 1997, coincidiu com a reforma de Previdência Social, que levou à aposentadoria de um expressivo número de professores nas universidades federais. Assim, a UPF recebeu vários professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da UFSM. Entre esses, foi contratada a professora Maria Helena Camara Bastos, uma das fundadoras da Asphe, e que já despontava como uma das referências da constituição do campo da História da Educação, não somente no Rio Grande do Sul, mas no Brasil. Pela proximidade temática – História da Educação –, ela foi

<sup>73</sup> Da esq. para a dir.: Claudemir, Elomar Tambara, Maria Helena Camara Bastos, João Carlos Tedesco, Jaime Giolo. Em pé, a diretora da Faculdade de Educação/UPF, Selina Maria Dal Moro, ao fazer a abertura da sessão da primeira dissertação apresentada no Programa.

designada como minha orientadora. Do curso, resultou a dissertação intitulada *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul* (Quadros, 1999).

Foi a partir desse tema e da orientação da professora Maria Helena Camara Bastos que, paulatinamente, procurei me inserir na História da Educação, com ênfase para o RS e para as *brizoletas*. Permito-me apontar alguns desdobramentos desse trabalho a seguir.

Figura 25 –  
Marca página.



Fonte: arquivo pessoal.

A dissertação foi publicada pela editora da UFSM em 2003, com o título *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*<sup>74</sup> (Quadros, 2003). Com adequações, o livro é a reprodução de boa parte do texto da dissertação. A apresentação dele foi feita pela minha orientadora, que não poupou palavras generosas.

Prefaciando este livro é extremamente gratificante, pois tive o prazer de acompanhar sua elaboração, compartilhando cada passo da pesquisa - da coleta à análise dos dados. Além disso, como orientadora, foi um privilégio ter compartilhado uma significativa troca de idéias e projetos. Desde o início, Claudemir de Quadros assumiu o desafio acadêmico com brilhantismo, sensibilidade e muita tenacidade, curiosidade, disciplina, qualidades fundamentais para a concretização de seu objetivo: descrever e analisar o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, executado como prioridade de governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963. A escolha do tema de pesquisa procura preencher uma lacuna da historiografia da educação do Estado, em que o período de 1945 a 1964 tem sido muito pouco privilegiado pelos pesquisadores da história da educação rio-grandense. Além disso, é importante destacar que esse projeto representou uma das mais fortes intervenções que um governo estadual fez na educação, em um período marcado por conflitos ideológicos, que deixaram profundas marcas na educação e na história do Rio Grande do Sul. O autor enfoca seu objeto de estudo em três perspectivas: de um lado, a doutrina do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB – elaborada, em especial, por Alberto Pasqualini; de outro, a historicidade do sujeito Brizola, tendo em vista a sua origem familiar e social, formação profissional na área de engenharia e sua atuação política. Mediando esses dois elementos, estão a ideologia desenvolvimentista e o populismo, que viam na educação uma fórmula de superação do subdesenvolvimento e de modernização da sociedade. Sua atenção centrou-se em analisar a ação governamental de implantação do projeto, identificando e detalhando o conjunto das ações educacionais desenvolvidas pelo governo e os seus resultados quantitativos e qualitativos. Nessa perspectiva, analisa o Serviço de Expansão Descentralizado de Ensino Primário – Sedep –, que funcionava em convênio com os

<sup>74</sup> Ver: <https://editoraufsm.com.br/as-brizoletas-cobrindo-o-rio-grande.html>.



municípios, com o objetivo de levantar dados, elaborar projetos e disponibilizar recursos para os municípios; a Comissão Estadual de Prédios Escolares – Cepe –, encarregada da construção dos prédios escolares; a contratação de professores; cedência de professores; a concessão de bolsas de estudo. O autor constituiu uma sólida base de dados que permitiu identificar e detalhar o conjunto das ações desenvolvidas pelo governo e os seus resultados. Conclui que o projeto resultou em uma significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado, implicando a construção de 1.403 prédios escolares, que se popularizaram como as *brizoletas* ou as *escolinhas do Brizola*, com 4.663 salas de aula e capacidade para 326.410 matrículas; a contratação de 16.007 professores e a matrícula de 102.921 novos alunos no ensino público, processo que sobrevive na memória dos gaúchos. O governo preocupou-se mais em oportunizar o acesso ao ensino, sem levar muito em conta a qualidade deste. Certamente esse estudo traz uma valiosa contribuição à história da educação do Rio Grande do Sul e do Brasil, especialmente de projetos governamentais que visam à expansão e à democratização do ensino público. Também, possibilita que se busque as vinculações entre o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” e o dos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, levado a efeito por Leonel Brizola, enquanto governador do estado do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987. É interessante notar que nenhum estudo que tratou dos Cieps *lembrou* a experiência de Leonel Brizola quando governador do Rio Grande do Sul. (Bastos, 2003, p. 11)

A publicação recebeu um comentário no jornal *A Razão*<sup>75</sup> de Santa Maria, de um reconhecido professor, escritor e colunista local, Vitor Biasoli.

---

<sup>75</sup> O jornal *A Razão* encerrou as suas atividades em 2017.

Figura 26 –

Para a história não ficar esquecida.

**vítor biasoli**

## *Brizoletas no Rio Grande*

**B**rizola foi governador do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963 e deu especial atenção à educação durante este período. Construiu um grande número de escolas voltadas para o curso primário (que hoje compreendem as primeiras séries do ensino fundamental), denominadas “brizoletas”. Eram prédios de madeira e provocaram um impacto no Estado pelo número de matrículas que criaram. Escrevo isto porque acabo de ver os títulos que estão em destaque nas prateleiras da estande da Editora UFSM na Bienal do Livro desse ano, em São Paulo. O livro chama-se “As brizoletas cobrindo o Rio Grande – a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola”, de autoria de Claudemir de Quadros.

**J**unto com esta obra, estão outros títulos, mas este, por resgatar uma realização que marcou o Rio Grande, me chamou especial atenção. Cresci ouvindo falar de Brizola. Quando comecei a lecionar no magistério estadual,

em 1978, fui designado para uma dessas escolas que ele mandou construir, no município de Alvorada, no início dos anos 60. Quase vinte anos haviam se passado desde a sua inauguração e a escolinha era praticamente a mesma. O tempo, é claro, havia deixado a sua marca: as dobradiças de portas e janelas estavam emperradas, algumas tábuas do assoalho balançavam e a iluminação das salas era precária. Não era um lugar aprazível, mas era o que havia. Os governos estaduais do “período revolucionário” pouco haviam feito para melhorar a escolinha e a impressão que se tinha era de uma completa decadência. Lecionando naquela escola durante dois anos, às vezes tinha a impressão de que a educação andava lenta, muito lenta, lenta demais... As instalações físicas eram ruins, os salários estavam arrochados, e, em 79, o magistério estadual fazia a sua primeira greve acompanhando o avanço do movimento operário, iniciado no ano anterior no ABC paulista.

**O** livro “As brizoletas cobrindo o Rio Grande” resgata as realizações daqueles distantes anos de 1959 a 63. Não abarca este período do final dos anos 70, ao qual me referi acima. Lembrar isto é coisa desse cronista, que se utiliza de um assunto para falar de outro. Um tema puxa outro, o passado está prenhe das realizações passadas e os livros servem também para isto: para fazer o tempo circular e a história não ficar esquecida.

**N**esse transcurso de anos, das brizoletas até hoje, a escola estadual mudou muito. Vemos prédios modernos abrigando salas de aula, um aumento considerável de matrículas, um número crescente de professores qualificados, uma luta constante por um salário adequado, mas é difícil dizer se a educação melhorou. Seja como for, é interessante ler sobre um governo que privilegiou a área do ensino público, pelo menos quando a sua expansão. Talvez um dia surja um outro, capaz de melhorar a situação salarial dos professores...

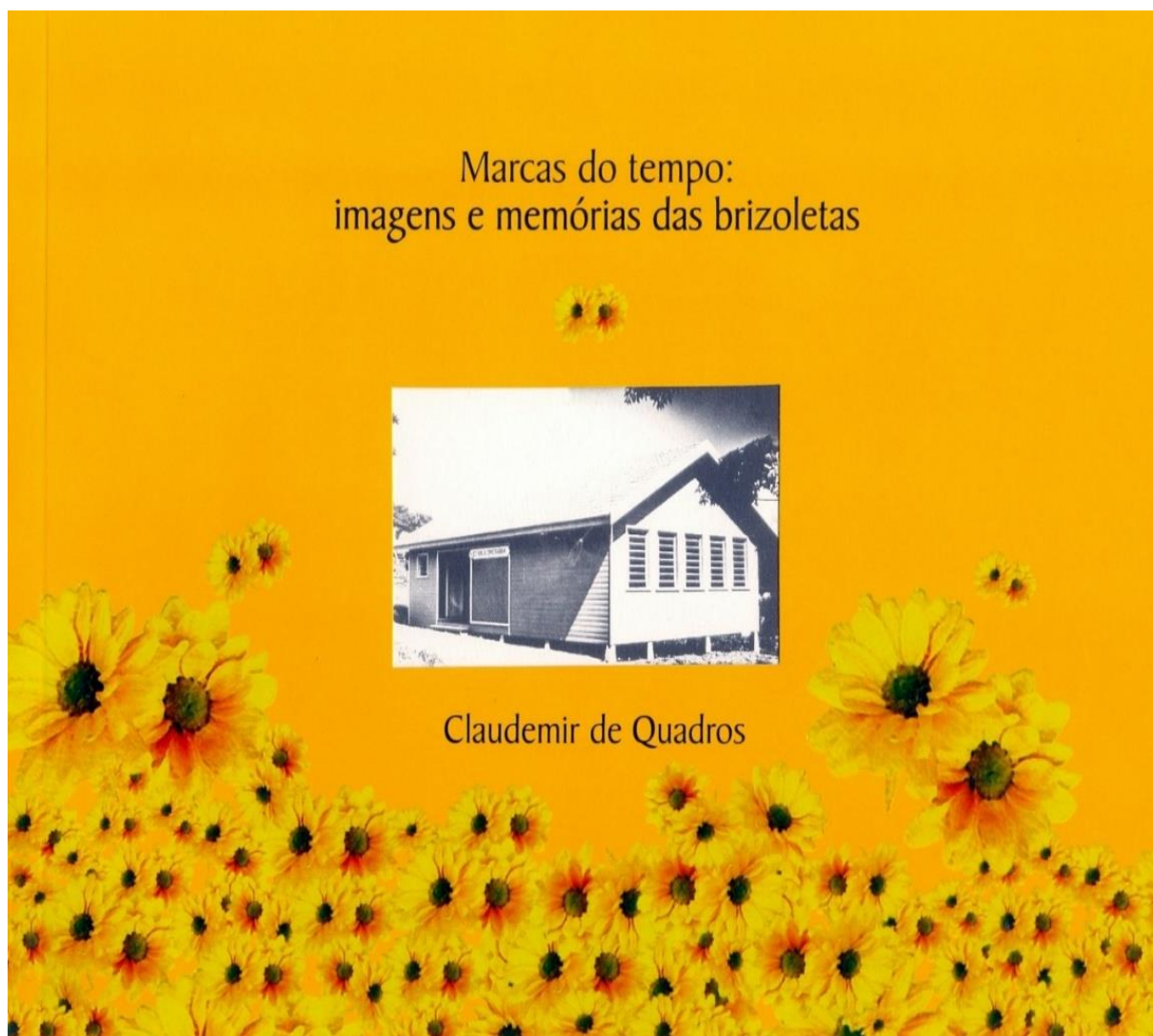
Fonte: arquivo pessoal. Jornal *A Razão*, 21 de abril de 2004, p. 6.

Em 2005 houve uma outra publicação como decorrência da dissertação: *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas* (Quadros, 2005). Prefiro dizer que essa publicação não se trata de um livro, mas de um álbum. Não o imaginei para ser lido, mas para ser folheado, olhado, contemplado e admirado. Compõem esse álbum fotografias que foram selecionadas de um relatório da Comissão Estadual de Prédios Escolares – Cepe –, recebido de Nilton de Castro Reis, engenheiro aposentado da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Estão reunidas nesse relatório 117 fotografias em preto e branco, no tamanho 18,5x12cm, algumas com tomadas aéreas e que, por pouco, não foram perdidas quando, findo o governo Brizola, decidiu-se pela realização de uma limpeza na Secretaria de Obras Públicas, com o descarte de uma série de materiais. Numa ocasião, Nilton de Castro Reis, ao passar pela garagem, encontrou o seu

circunstanciado relatório prestes a ser incinerado. Na sequência, recolheu-o e o levou para casa. A sua atitude salvou um documento de incontestável valor. Não constam nesse relatório, porém, qualquer informação relacionada com a identificação dos prédios fotografados ou com o local da construção. No álbum agreguei, ainda, algumas fotografias do acervo do Museu Genealógico de Nova Palma/RS, organizadas e cuidadas pelo padre Luís Sponchiado, que mantém um importante acervo histórico relacionado à imigração italiana na Quarta Colônia de Imigração, região Central do Rio Grande do Sul, e algumas fotografias de *brizoletas* construídas com a colaboração das comunidades e com o entusiasmo do então prefeito de Estância Velha, Vitor Schuck, na região abrangida pelo atual município de Ivoti.

Figura 27 –

Marcas do tempo: imagens e memórias das *brizoletas*.



Fonte: arquivo pessoal.

Esse álbum foi prefaciado, de modo deslumbrante, pela professora Maria Stephanou.

Marcas de muitos tempos, vividos e rememorados ou que se nos dão a conhecer pela primeira vez. São assim as evocações que Claudemir de Quadros nos brinda por meio das imagens escolares que nos oferece ao olhar e à meditação. São imagens, cuidadosamente colecionadas, com pertinência e acuidade, obstinação e paixão. Espaços, territórios, lugares, entre paisagens e prédios, varandas e pequenos telhados, eis as *brizoletas* que resistem como indícios preciosos de um passado sempre presente da História e da Educação do Rio Grande do Sul.

Mesmo para aqueles que não viveram este tempo, ou que não passaram por suas ainda erguidas salas de aula, circular pelo Rio Grande do Sul é deparar-se, em algum momento inusitado, com uma *brizoleta*, na encosta de uma colina, às margens de uma rodovia, ou em meio a uma área urbana que se expandiu e a cercou.

Claudemir buscou-as, pesquisou-as, coletou-as, colecionou-as habilmente para tirá-las da invisibilidade, do anonimato ou da opacidade. Reunindo tantas imagens, contrastantes e semelhantes ao mesmo tempo, está protegendo-as do irremediável esquecimento. Assim, não procurou para escondê-las, entesourá-las, como acontece com muitas produções acadêmicas. Mas, como diz o poeta Antônio Cícero, guardou-as cuidadosamente e transformou-as neste álbum, para iluminá-las, para que possam ser miradas, admiradas, para que possamos ser acordados por elas. O que significa sermos acordados pelas imagens? As imagens são poderosos acionadores de nossas memórias, levam-nos a rememorar experiências que fazem parte de nossa história. Quando somos iluminados pelas imagens, um mundo que nos habita povoa nossos pensamentos e reconstruímos lugares, pessoas, acontecimentos, aprendizagens, alegrias e sofrimentos.

Assim, as imagens não são apenas contempladas por nós, mas transformam-se em mirantes especiais de nossa vida, no tempo presente e passado, porque extrapolamos suas molduras e as povoamos com muitos significados que elas incitam, cenas mais amplas que elas nos levam a revisitar. Eis que as imagens se relacionam intensamente com as memórias.

A memória, tecida de lembranças e esquecimentos, é parte do que somos, do que pensamos que fomos, do que imaginamos, transversalizando o tempo. Há algo de enigmático que envolve a memória: a imagem nos apresenta a pequena *brizoleta* com suas portas cerradas e, de repente, adentramos uma pequena sala de aula e é como se um mundo a habitasse, mundo de sombras, vultos, odores, sons, ruídos e outras imagens não fixadas pelas lentes de uma máquina fotográfica, mas pela nossa imaginação.

Contemplar as imagens das *brizoletas* pode nos levar a experimentar uma certa nostalgia, do tempo da escolinha, dos amigos e mestres que nunca mais reencontramos, do frio e da chuva, da imensidão das pradarias, dos longos percursos trilhados a pé, da algazarra ou do uniforme que era motivo de orgulho, dos tantos rituais, como o hasteamento da bandeira, cenas perdidas em muitos rincões isolados. Somos transportados para um outro tempo e igualmente trasladamos esse tempo para o agora. Experimentamos as surpresas da própria aventura do pensamento que reconstrói tantos sentidos e sentimentos acerca de nossa experiência escolar ou das paisagens que povoam nossa vida.

Qual é essa química que confere o poder da rememoração ou da amnésia à mente, ao corpo, aos sentidos, em especial à visão? As imagens contagiam nosso cotidiano, somos cercados pelas imagens e as cercamos

de atenções e interesses. Nossa alfabetização intelectual passa pelas imagens e as produzimos para marcar, registrar, guardar o que gostaríamos de eternizar.

Terão os fotógrafos das diversas imagens aqui reunidas a intenção de imortalizá-las? Resposta impossível, pois algumas podem ter sido casuais, para relatórios burocráticos, ou recolhidas na esfera familiar. Além disso, não basta fotografar e revelar as cenas. Os sentidos das fotografias não se fixam nelas mesmas, mas nas suas relações com aqueles que as miram. Quando se esvaem essas relações, perdem-se as informações, explicações, traduções, e as imagens ficam condenadas à perda de sentido, esquecimento, tornam-se intraduzíveis.

Ora, Claudemir, com atenção, reconhece a necessidade de oferecer textos e reflexões que possam garantir muitas apropriações das imagens apresentadas, para iniciados e não iniciados, estudiosos e curiosos, àqueles que aí estiveram e àqueles que as conhecerão pela primeira vez. Propõe intertextos, pistas para compreensão do significado dessas imagens. Entretanto, não as aprisiona, tampouco profere uma verdade única sobre seus sentidos. É possível interagir com as imagens dessa obra para além das legendas propostas pelo pesquisador/coleccionador. Eis aí um mérito a mais desta espécie de álbum, que se oferece para ser possuído, reinventado, complementado, pela memória oral, escrita ou por novas imagens, por aqueles leitores que assim desejarem tornar-se seus proprietários, seus colecionadores, seus guardiões. (Stephanou, 2005, p. 4)

A partir do Mestrado, abriu-se a possibilidade de participação em eventos. Note-se que a indústria dos eventos em Educação dava seus primeiros passos no final da década de 1990 e não se conhecia a profusão que temos contemporaneamente. O primeiro evento em que tive a oportunidade de apresentar uma comunicação foi o 4º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, que aconteceu em abril de 1999 na UFSM.



Figura 28 –

A primeira comunicação apresentada num evento.

“Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”: um projeto governamental de educação para todos

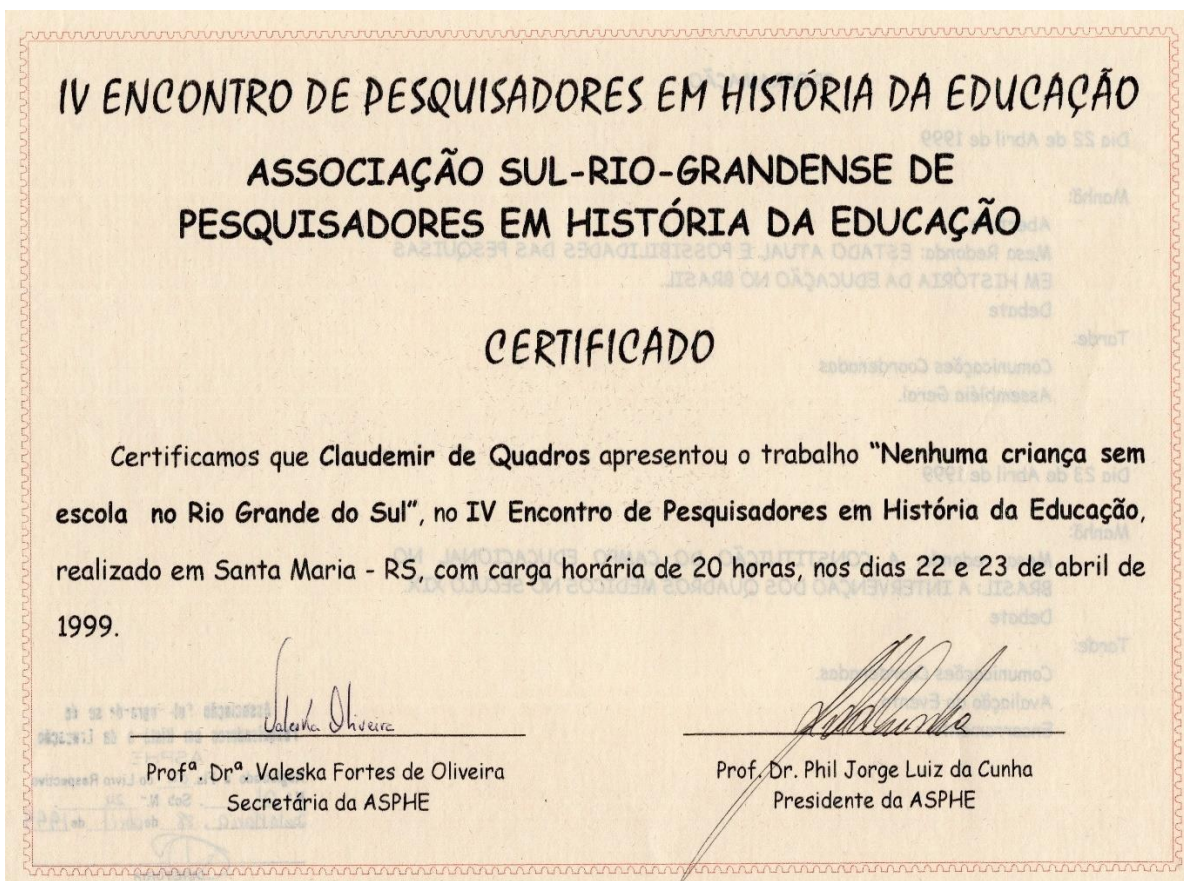
Claudemir de Quadros  
Mestrado em Educação - UPF

A pesquisa “As brizoletas: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)”, vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS, com apoio da Capes.

A pesquisa se vincula com a história da educação e busca suprir uma lacuna no conhecimento historiográfico do Rio Grande do Sul ao abordar um período que, inobstante o trabalho de vários pesquisadores, ainda não tem todos os seus campos explorados. O trabalho envolve pesquisa bibliográfica, com vistas a oferecer suporte teórico e contextualizar o período, e pesquisa documental em fontes primárias, dentre as quais destacam-se documentos, relatórios e mensagens do governador do estado do Rio Grande do Sul, das secretarias de Obras Públicas e da Educação e Cultura, da Assembléia Legislativa e de dois veículos da imprensa, quais sejam, a Revista do Ensino/RS, editada pela SEC, e o jornal O Nacional de Passo Fundo, pesquisados entre os anos de 1958 e 1963.

O objetivo básico do trabalho é recuperar, descrever e analisar o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, executado como prioridade do governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (1959-1963) e propagandeado como o maior projeto educacional da América Latina na época. Este projeto resultou na construção de 1.403 prédios escolares, que popularizam-se como “as brizoletas” ou “as escolinhas do Brizola”, na contratação de 16.007 professores e na matrícula de 126.575 novos alunos no ensino público do Rio Grande do Sul.

O enfoque para a análise deste projeto assenta-se em três elementos fundamentais: de um lado a doutrina do Partido Trabalhista Brasileiro, PTB, elaborada, em especial, por um dos principais intelectuais orgânicos do partido, Alberto Pasqualini. De outro, na “historicidade do sujeito Brizola”, tendo em vista a sua origem, a sua formação profissional na área de engenharia e a sua atuação política. Mediando estes dois elementos a ideologia desenvolvimentista e o populismo, que viam na educação uma fórmula de superação do subdesenvolvimento e de modernização da sociedade.



Fonte: Quadros (1999b).

A repercussão do trabalho relacionado às *brizoletas*, por exemplo, não se circunscreveu à dissertação, às comunicações em eventos e à publicação dos livros e artigos. Posteriormente às publicações, coincidentemente ou não, uma série de iniciativas fizeram uso dos dados da minha dissertação para subsidiar os seus argumentos, tais como as propostas vinculadas à legislação no RS.

O projeto de resolução n. 40/2007, do deputado estadual Gilmar Sossella, associado ao Partido Democrático Trabalhista – PDT –, foi aprovado e se tornou a resolução n. 3.035, de 8 de abril de 2009. Por meio dele, criou-se o *Troféu educacional governador Leonel de Moura Brizola*. Na justificativa, o proponente usou os dados das minhas publicações para conferir um peso de verdade e relevância à sua proposta.

A prioridade dada e as ações efetivadas pelo então Governador Leonel de Moura Brizola visando à expansão e à melhoria da oferta da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, dentro do Estado do Rio Grande do Sul é inegável. Tal realidade já foi, inclusive, objeto de estudos acadêmicos, dos quais pode-se destacar o artigo do Professor Claudemir de Quadros, intitulado “Brizoletas: a ação do Governo de Leonel de Moura Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul” (*In: Teias. Rio de Janeiro, ano 2, nº 3 – jan/jun 2001*), bem como o livro do mesmo autor intitulado “As Brizoletas Cobrindo o Rio Grande” (*Santa Maria, UFSM, 2003*). O referido artigo do Professor Claudemir de Quadros destaca que, durante o Governo de Leonel Brizola, ocorrido entre os anos de 1959 e 1963, este Executivo implementou o Projeto denominado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, [...] Desta forma, destaca o referido artigo de Claudemir de Quadros, o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” implicou a “construção, em todos os Municípios do Estado, de prédios escolares com características muito próprias que ficaram conhecidos com ‘Brizoletas’ ou escolinhas do Brizola”. Informa este artigo que, durante os quatro anos do Governo Brizola, foram construídos 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos; foram iniciados 113 prédios, com 483 salas e capacidade para 33.810 alunos; e foram planejados 258 prédios, com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos. (Assembléia Legislativa do RS, 31 mar. 2009, p. 24)

Pela resolução, foi estabelecido que o troféu seria oferecido pela Assembléia Legislativa às escolas da rede pública estadual e municipal que obtivessem o melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Poderiam ser premiadas as escolas que alcançassem as três primeiras posições referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Também na justificativa do projeto, sugere-se a necessidade de divulgar e conscientizar jovens e adultos do Estado acerca da importância das melhorias implantadas na área da educação pelo então governador Leonel Brizola, as quais teriam retirado “milhares de crianças e adolescentes das ruas”, oportunizado o seu ingresso em escolas e o acesso a “uma vida digna a estes cidadãos, longe do crime e da violência” (Assembléia Legislativa do RS, 31 mar. 2009, p. 24).



A deputada Juliana Brizola – PDT –, neta de Leonel Brizola, tem como uma de suas principais pautas a preservação do legado discursivo e das ações do avô na área da educação. Por conta disso, propôs a regulamentação da escola de tempo integral, consolidada na lei n. 14.461, de 16 de janeiro de 2014<sup>76</sup>, que estabelece ser responsabilidade do governo do Estado prover, progressivamente, os meios necessários para a oferta de horário integral aos estudantes do ensino fundamental da rede pública estadual, bem como ampliar a carga horária escolar para, no mínimo, sete horas diárias. Para a deputada Juliana Brizola essa ação é prioritária, pois assumira “o mandado popular com a responsabilidade história de lutar pela implantação da escola de tempo integral” (Brizola, 2013, p. 12). A argumentação que sustentou a proposta de lei está explicitada na cartilha *Escola de tempo integral: a semente do amanhã*, apresentada no dia 17 de junho de 2013:

O lançamento da cartilha foi uma iniciativa da deputada Juliana Brizola, neta de Leonel Brizola, que comprometida com o projeto da escola de tempo integral [...], apresentou ao partido a cartilha que trata do tema. “A prioridade do meu avô, Leonel Brizola, e a nossa prioridade também”, resumiu aos trabalhistas que lotaram o auditório da antiga sede da Assembléia Legislativa. (JusBrasil, 2013)<sup>77</sup>

Na ocasião, fui convidado pela deputada para a solenidade de lançamento dessa cartilha.

<sup>76</sup> Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-14461-2014-rio-grande-do-sul-regulamenta-o-inciso-vi-do-art-199-da-constituicao-do-estado-do-rio-grande-do-sul>.

<sup>77</sup> CARTILHA define a escola de tempo integral e marca os nove anos da morte de Brizola. *JusBrasil*, [S. l.], 24 jun. 2013. Disponível em: <https://al-rs.jusbrasil.com.br/noticias/100569546/cartilha-define-a-escola-de-tempo-integral-e-marca-os-nove-anos-da-morte-de-brizola>. Acesso em 20 abr. 2020.

Figura 29 –

Convite para a solenidade de lançamento da cartilha *Escola de tempo integral*.



*A Senhora Deputada Juliana Brizola*

*tem a honra de convidá-lo para o Lançamento da Cartilha Escola de Tempo Integral e Abertura da Exposição Histórica "Das Brizoletas ao CIEP", a realizar-se às 19 horas do dia 17 de junho de 2013, no Memorial da Assembleia Legislativa, Rua Duque de Caxias, 1029, em Porto Alegre.*

*Confirmações*  
*(51) 3210-2229*

Fonte: arquivo pessoal.

Na ocasião, a deputada recebeu uma placa comemorativa, semelhante àquela que, em 1961, registrava as escolas construídas até então, e visitou a exposição intitulada *Das brizoletas ao Ciep*, na qual foram apresentadas maquetes de *brizoletas*. Posteriormente, essa mesma exposição foi levada ao interior do Estado, num roteiro itinerante iniciado no município de Palmeira das Missões/RS.

De modo específico, a cartilha é apresentada a partir de uma perspectiva que reitera a importância da ação de Leonel Brizola no âmbito educacional no Estado. Foram "incontáveis as mudanças sociais patrocinadas pelo projeto educacional de Brizola, que ainda sobrevive na memória e na citação de inúmeros gaúchos" (Brizola, 2013, p. 16). Um exemplo disso foi a manifestação do jornalista Caco Barcellos, acerca do trabalho desenvolvido por Brizola:

Ao Brizola eu devo o primeiro lápis que tive na vida; o primeiro caderno - que a minha mãe guarda até hoje -, a oportunidade de praticar esporte e música em um espaço digno e o acesso à alimentação com proteína de primeira linha. Impossível também esquecer o dia em que eu e os meus colegas lá no Partenon recebemos um tênis padrão das brizolinhas, como eram chamadas as milhares de escolas públicas que ele mandou construir nos bairros pobres de Porto Alegre. [...] Portanto, a ajuda dele foi indireta, mas fundamental, decisiva. Eu só comecei a estudar aos 8 anos de idade porque, até 1958, não havia vagas disponíveis, eram raríssimas as escolas públicas para o primário na periferia de Porto Alegre. Da mesma forma, o ginásio onde estudei também foi construído durante a gestão dele na prefeitura da cidade. (Brizola, 2013, p. 16)

No texto, enfatiza-se o caráter do legado de Leonel Brizola em relação à educação ou, em outros termos, “um compromisso histórico com a educação [...] que nunca recuou” (Brizola, 2013, p. 18). Afinal, “a grande revolução que aspiramos é a educação do povo [...], esta é nossa causa e compromisso maior, esse é o legado brizolista” (p. 48).

Houve, também, uma série de iniciativas de recuperação e de preservação de *brizoletas*, principalmente a partir de 2010. No município de Guaporé/RS, ocorreu uma mobilização no distrito de Colombo/Usina:

A luta pela preservação histórica e cultural de prédios públicos têm ganhado as principais páginas dos jornais e sido destaque nos meios de comunicação. Apesar dos governos federal, estadual e municipal não estarem 100% empenhados no resgate das tradições do passado, a comunidade do Distrito de Colombo (Capitel São Roque), área rural de Guaporé, apresentou à deputada estadual Juliana Brizola (PDT), um projeto para que as antigas escolas estaduais, as chamadas *brizoletas*, sejam alvo de projeto de lei para que permaneçam, não só vivas na memória, mas também que possam ser motivo de estudos das futuras gerações. (<http://www.tuaradio.com.br/N/C/125432>)<sup>78</sup>

Além das manifestações de apoio, a deputada Juliana Brizola<sup>79</sup> interveio para afirmar que

é um momento muito especial, muito emocionante quando a gente conhece pessoas que há 40 anos tiveram a oportunidade de ter uma *brizoleta* construída na sua região e a escola até hoje continua ali, marcando território e mostrando o quanto é importante uma educação de qualidade. Fico emocionada, porque sei o que o projeto das escolinhas do Brizola representou para o meu avô Leonel Brizola em sua trajetória política. A preservação é de extrema importância. Meu avô já dizia: um povo que não conhece sua história e não preserva seu passado tem muita dificuldade de escolher o seu futuro, salientou Juliana. (<http://www.tuaradio.com.br/N/C/125432>)<sup>80</sup>

<sup>78</sup> Link original quebrado. Acesso em: 10 abr. 2022.

<sup>79</sup> Juliana Daudt Brizola é neta de Leonel Brizola. Filiada ao PDT, foi vereadora em Porto Alegre e deputada estadual no RS.

<sup>80</sup> Link original quebrado. Acesso em: 10 abr. 2022.

No município de Passo Fundo/RS, foi restaurada a escola municipal Padre Antônio Vieira, na localidade de Nossa Senhora da Paz. A escola foi tombada como patrimônio histórico cultural do município em 1989. Em depoimentos, ex-alunos e ex-professores rememoram aspectos das vivências na escola.

Maria Salete Balla da Silva, 54 anos, precisou conter a emoção durante a cerimônia de entrega da Brizoleta. Assim como o irmão Antônio Carlos Balla, 54, ela foi aluna na escola durante a infância. Ao entrar pela primeira vez no prédio restaurado, lembrou das histórias vividas em sala de aula. “Era uma alegria estar aqui. Caminhávamos quase dois quilômetros todos os dias para poder aprender”. Assim como ela, outros ex-alunos compareceram na cerimônia. A professora aposentada, Rita Iolanda Zanotto, trabalhou durante quatro anos no prédio. Na mesma sala, reunia alunos da 1ª a 4ª série. Nos intervalos, auxiliava na merenda e na limpeza da escola. “Alfabetizei muitas crianças nessa sala, inclusive minhas duas filhas, hoje formadas” declara. (Lopes, 2011)

No município de Crissiumal/RS, noticiou-se uma tentativa de preservação da única *brizoleta* da região, situada na localidade de Esquina Uruguai. Consta que o prédio,

após mais de meio século, [...] é a única existente em toda a região Celeiro. O prédio, em construção de madeira, está desativado e com sua estrutura em condições precárias. De acordo com o diretor da Escola Egon Trentini, Jorge Massmann, pequenas reformas foram efetuadas no prédio, pois uma sala é utilizada como refeitório pelos alunos, porém, não há recursos para a manutenção da brizoleta e por isso está bastante avariada. (Guia Crissiumal, 2017)

A proposta inicial era retirar a *brizoleta* do local original e transferi-la para uma praça pública na cidade, transformando-a num museu, o que poderia garantir a sua restauração e conservação.

Na região da Serra Gaúcha, aconteceu uma mobilização mais intensa pela preservação dos prédios escolares. Em Gramado/RS, duas *brizoletas* estão protegidas por um processo de tombamento do Instituto Histórico e Artístico do Estado. Uma delas, a Escola Municipal Padre José Scholl, está localizada no distrito de Carahá. A recuperação e preservação desse prédio esteve envolvida numa polêmica com o padre responsável pela paróquia, uma vez que o terreno pertence à Mitra da Diocese de Novo Hamburgo/RS, que decidira retirar o prédio para a ampliação do salão paroquial da comunidade de São Gotardo. Resolvido o problema com a Mitra Diocesana, foi desenvolvida uma campanha pela qual se pedia doações para a realização das obras de revitalização do prédio.

A área, de propriedade da família Bérnago, será doada ao município após a revitalização. Restaurar seria muito difícil, visto que o imóvel está em péssimo estado, por isso, busco o apoio da comunidade para arrecadar

cerca de 15 mil reais para revitalizar e assim entregar à Prefeitura que será mantenedora do espaço [...]. A idéia de tornar a brizoleta um centro de cultura para a localidade do Carahá, oferecendo aulas de música e informática para os moradores da região. (Jornal de Gramado, 2015)

Segundo o prefeito municipal de Gramado/RS na época, Nestor Tissot, “esta revitalização é uma conquista da comunidade e só gera benefícios ao município. Esse local está em nossa memória e, agora, fará parte novamente da nossa história, através de educação e ensinamentos” (Câmara de Vereadores de Gramado, 2015). Em ocasião mais recente, uma *brizoleta* foi montada no Centro de Exposições e Congressos ExpoGramado. Segundo a notícia,

uma brizoleta reformada na serra gaúcha preserva a história de professores e estudantes do passado. No Centro de Exposições e Congressos ExpoGramado, o visitante se surpreende com a casinha de madeira, de paredes cor-de-rosa. A iniciativa foi da prefeitura de Gramado e da Gramadotur, autarquia que promove o turismo na cidade. A escolinha recuperada ficava na Serra Grande, no interior de Gramado. [...] Após minucioso trabalho de desmontagem, a velha brizoleta foi remontada neste ano. Com nova pintura, na cor original, parece novinha em folha. O prédio tem apenas uma sala, além da despensa. [...] A brizoleta de Gramado sediou neste ano a Escolinha Rural, uma das atrações da Festa da Colônia. A gestora da Festa da Colônia, Paula Kohl, conta que também foram resgatados móveis, livros e outros materiais para reproduzir uma escola do passado. Crianças puderam ver como era o colégio na época dos pais ou avós. Os adultos recordaram da infância. (Festa da Colônia, 2023)

Em Flores da Cunha/RS, noticia-se a existência de, pelo menos, onze *brizoletas*. Quatro estão desocupadas, três são usadas como residências e as outras tornaram-se espaços para catequese, eventos, reuniões ou capela mortuária. Apenas uma delas funciona como escola: a Escola Estadual Antônio de Souza Neto, em Mato Perso (GZH, 2014). Enquanto isso, em Canela/RS, duas *brizoletas* permanecem como escola: uma localizada no Banhado Grande, onde se insere o Centro Ecológico da Escola Estadual Neusa Mari Pacheco, e a outra na ERS-466, na estrada para o Parque do Caracol, onde é a Escola Municipal Machado de Assis (GZH, 2014).

No município de Barra Funda/RS, em 2010, um projeto desenvolvido por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Barra Funda, abordou o tema educação no município. Tendo como principal pauta a história das *brizoletas*, o trabalho resultou na preservação e restauração do prédio de uma escola. Informa-se que

pouca gente sabe sobre a história das brizoletas em nosso município, sendo denominada muitas vezes ‘aquela casinha’ situada em frente à Escola Municipal de Barra Funda. Certamente ela não tem nada de majestosa e nem de exuberante, é um edifício simples e modesto, porém, carrega em si

marcas da história da educação rio-grandense, representando hoje a memória viva de nosso município, que precisa ser valorizada como merece: um patrimônio histórico e cultural da cidade. (Nicola, 2012)

No município de Lagoa Vermelha/RS, em 4 de novembro de 2016, foi inaugurado um memorial de educação em formato de *brizoleta*. O prédio, que originalmente estava localizado no distrito de Capão Bonito do Sul, foi restaurado e instalado junto à Escola Municipal João Protásio da Luz, na sede do município. Tendo recebido o nome de Centro de Memória Histórica Leonel Brizola, a edificação

é baseada no conceito das antigas escolas de madeira, do programa Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul. As antigas escolas chamadas de brizoletas, por serem idealizadas pelo ex-governador Leonel Brizola, foram um marco inicial para erradicar o analfabetismo no interior gaúcho. O objetivo é utilizar o novo ambiente para recuperar aspectos históricos da educação no Estado. No local, também serão ministradas aulas de história e será disponibilizado o acesso a documentos para pesquisas de estudantes. A estrutura conta com mobiliário e objetos típicos da época, dos anos 50 e 60. (Tua Rádio Cacique, 2016)

A inauguração do prédio foi um momento de lembrança, assim como de emoção:

A vice-prefeita, Ana Catarina Lenzi Pacheco, se emocionou durante a inauguração ao lembrar das atividades desenvolvidas pela sua mãe, que na época que foram construídas as brizoletas, era secretária municipal da Educação de Lagoa Vermelha. “Aqui neste momento especial, relembro a época em que eu frequentava as brizoletas ao lado da minha mãe. Ela desenvolvia seu trabalho nas brizoletas, onde naquele tempo eram as escolas municipais de Lagoa Vermelha. Desejo que esta escola seja a continuidade do aprendizado, para que nossas crianças entendam a importância da educação no RS e no nosso município.” (Prefeitura Municipal de Lagoa Vermelha, [s.d.])

No mesmo ato de inauguração, o então prefeito Getúlio Cerioli (PDT) destacou que o Centro de Memória Histórica o fez lembrar um período marcante no seu itinerário:

Aquela época foi um período em que as pessoas abraçaram como nunca o seu Estado. Mesmo com tantas dificuldades e com enormes problemas na área educacional, em poucos anos o Estado passou por uma transformação que alcançou os melhores índices de educação no Brasil, o melhor desenvolvimento e o maior número de pessoas alfabetizadas. Isso gerou para nós uma hegemonia em termos de país. Estudei em uma brizoleta que mudou a minha vida e espero que as nossas escolas e nossos espaços públicos sejam capazes de mudar a vida de todas as nossas crianças. (Prefeitura Municipal de Lagoa Vermelha, [s.d.])

No município de Sobradinho/RS, em 2013, houve um pedido para que se estudasse a possibilidade de tornar como patrimônio cultural do município a escola da Linha Tupi, “tendo em vista que se trata de um marco histórico da educação. A indicação foi aprovada por unanimidade. Mas a coitadinha continua lá, abandonada” (Maieron, 2018, p. 7).

Em Barão de Cotegipe/RS, no Povoado Sérvia, a *brizoleta* tem uma

área de 4,2 hectares [e] abriga o primeiro Arboreto do Alto Uruguai, é o terceiro maior do Sul do país, segundo a Embrapa Florestal. É um verdadeiro museu vivo de árvores, que hoje possui mais de 250 espécies diferentes de árvores nativas e exóticas plantadas por alunos e professores da Escola Agroflorestal, além de pais de alunos, agricultores, entre outros membros da comunidade. (Reisdörfer, 2007, p. 21)

No município de Pareci Novo/RS, na localidade de Bananal, está localizada a *brizoleta* da Escola Municipal Rui Ramos, inaugurada em 22 de setembro de 1962. Ao ser entrevistada, a diretora na época enfatizou o cuidado que tinha para com o prédio: “Cuido da escola melhor do que da minha casa. [...] A brizoleta é toda original [...], só o telhado foi trocado” (Prefeitura de Pareci Novo, 2015). A situação de cuidado, também pode ser percebida no Povoado Ibiá, no interior do município de Montenegro/RS, onde a “preservação da Escola Campo do Meio [...] será garantida por um decreto municipal de tombamento histórico da edificação” (Quintino, 2012).

Além de ações de preservação dos prédios, têm sido produzidos, recuperados e divulgados documentários acerca da trajetória de Leonel Brizola, que valorizam a sua relação com a educação. São exemplos relevantes disso as produções *Das brizoletas que erradicaram o analfabetismo do RS até os Cieps do RJ*<sup>81</sup>; *Realizações do governo Leonel Brizola no Rio Grande do Sul - 1962*<sup>82</sup>; *Documentário brizoletas nenhuma criança sem escola*<sup>83</sup>; e *Juliana Brizola: exposição das brizoletas ao Ciep*<sup>84</sup>. Nesses documentários, destacam-se elementos da atuação do governador Leonel Brizola em relação à educação e, em especial, os relacionados ao projeto de construção de escolas, apresentado como um plano educacional que fazia com que o Brasil se voltasse para o Rio Grande do Sul. Nesse contexto, a expressão *Brizola vive*<sup>85</sup> é emblemática da contínua produção de uma memória política de Leonel Brizola, de quem a sua neta, Juliana, bem como deputados e prefeitos do PDT, esforçam-se em continuamente reiterar e para a qual o meu trabalho foi usado como suporte e argumento da sua relevância: “Tal realidade já foi, inclusive, objeto de estudos acadêmicos, dos quais pode-se destacar o artigo do Professor Claudemir de Quadros” (Assembléia Legislativa do RS, 2009, p. 24).

<sup>81</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pesTQNseF9o>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>82</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5dxsx4EmIEk&t=24s>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>83</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=vB7w9qTSEGo&list=FLV\\_ik4CNMdwViN0Ci\\_NUVvQ&index=8&t=49s](https://www.youtube.com/watch?v=vB7w9qTSEGo&list=FLV_ik4CNMdwViN0Ci_NUVvQ&index=8&t=49s). Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GQ4JYdjMF1M&t=13s>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>85</sup> Disponível em: <https://pdt.org.br/index.php/tag/brizola-vive/>. Acesso em: 17 out. 2021.



Outros exemplos da repercussão do tema foi a revista mensal do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio Grande do Sul, *Conselho em Revista*, ter dedicado, às *brizoletas*, a seção Memória especial, do número de maio de 2007<sup>86</sup>, e o episódio 15 da série *Palácio Piratini, 100 anos de história*<sup>87</sup>, em que, junto com o jornalista Juremir Machado, fui entrevistado acerca da atuação do governo de Leonel Brizola.

Em 2012, em comemoração aos 15 anos do Mestrado em Educação da UPF, fui convidado para compor a programação do evento com uma atividade denominada *Reedição da primeira defesa de dissertação: A educação pública durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. A atividade aconteceu na *brizoleta*, situada na localidade de Nossa Senhora da Paz, em Passo Fundo/RS.

Figura 30 –

Evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, 10 de agosto de 2012.



<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.crea-rs.org.br/site/arquivo/revistas/ed33.pdf>.

<sup>87</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0JdzJ8zZ2k8QRe74pzPt1s?si=db0d294b32c444a2>.

# Convite

A Direção da Faculdade de Educação e a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo convidam Vossa Senhoria para o evento alusivo à instalação do Curso de Doutorado em Educação, à comemoração dos 15 anos do Curso de Mestrado em Educação e dos 55 anos da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, a realizar-se nos dias 07 a 10 de agosto de 2012, conforme programação constante no verso deste convite.

Como integrante desta história, contamos com sua valerosa presença, de modo especial, no dia 09 de agosto, às 15h30min, para o ato oficial do evento.

Profa. Dra. Eliara Z. Levinski  
Diretora da Faculdade de Educação

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl  
Coordenador do PPGEDU



Passo Fundo, 16 de julho de 2012

## Programação

### 07/08/2012

19h-21h – Reunião conjunta dos coordenadores e professores de PPG com a Coordenadora da Área de Educação/Capes, Profa. Dr. Clariza Prado de Sousa (PUC-SP)  
Local: Auditório da FEAC

### 08/08/2012

9h - 11h – Palestra: Desafios e perspectivas da pós-graduação na área da Educação  
Profa. Dr. Clariza Prado de Sousa – Coordenadora da Área de Educação/Capes (PUC – SP)  
Debatedor: Prof. Dr. Leonardo J. Gli Barcellos – VRPPG /UPF  
Coordenação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl (UPF)  
Local: Auditório da FEAC

14 h – 17h – Mesa-redonda: Avaliação da avaliação da Capes  
Prof. Dr. Amarildo Trevisan (UFSM), Prof. Júlio Cesar G. Bertolin (UPF)  
Coordenação: Prof. Dr. Teimo Marcon (UPF)  
Local: Auditório da FEAC

19h30min – Mesa-redonda: A complexidade da sociedade invade a escola: entre paradoxos e possibilidades  
Profa. Dr. Adriana Dickel (UPF), Prof. Dr. Cláudio A. Dalbosco (UPF), Prof. Dr. Altair A. Fávero (UPF)  
Coordenação: Profa. Dr. Nelva Ignês Grandio (UPF)  
Local: Auditório da FEAC

### 09/08/2012

9h – 11h – Mesa-redonda: A internacionalização dos programas de pós-graduação  
Prof. Ms. José Carlos C. de Souza – Reitor/UPF, Prof. Dr. Pedro L. Goergen (Unicamp-Uniso-SP), Profa. Dr. Margarita Sgró (UNCPBA-AR), Prof. Dr. Aristeo Santos López (UAEM-México)  
Coordenação: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco (UPF)  
Local: Auditório da FEAC

15h30min – Solenidade oficial de instalação do Doutorado e de comemoração dos 15 anos do PPGEDU-UPF e 55 anos da Faed  
Reitoria e autoridades convidadas

18 h – Coquetel

Local: Auditório da FEAC

19h30min – Aula Inaugural: Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade  
Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (USP e Uninove-SP)

Coordenação: Profa. Dr. Eliara Z. Levinski – Diretora da Faculdade de Educação (UPF)  
Local: Auditório da FEAC

### 10/08/2012

9h – 11h – Reedição da primeira defesa de dissertação: A educação pública durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)  
Prof. Dr. Claudemir de Quadros (UFSM-RS), Profa. Dr. Maria Helena C. Bastos (PUC-RS)

Local: Brizoleta, situada na localidade de Nossa Senhora da Paz – Passo Fundo-RS

20h – Jantar Baile comemorativo aos 55 anos da Faed e aos 15 anos do PPGEDU-UPF  
(convites à venda na Secretaria do PPGEDU)

Local: Associação dos Professores da UPF

Em 2003, ingressei no Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Maria Stephanou. O projeto de pesquisa, submetido para o ingresso no curso, tinha como título *A educação pública no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX: a história e a ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS*. Esse tema foi sugerido ainda no decorrer do Mestrado pela professora Maria Helena Camara Bastos. Na dissertação, naquela seção destinada a prospectar temas para o futuro – “este estudo abre possibilidades de novos projetos relevantes para a história da educação no Rio Grande do Sul” –, foi registrado que

a recuperação da história e da ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE, criado em 1942 como órgão de assistência técnica especializada da Secretaria da Educação e Cultura e que atuou como responsável pelo estudo e pesquisa de propostas educacionais implantadas no Estado e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente, pode auxiliar sobremaneira na elucidação do desenvolvimento e da implantação de políticas governamentais no período de 1942 a 1970 e das idéias que pedagógicas que fundamentaram as ações governamentais. (Quadros, 1999, p. 149)

Desse curso, resultou a tese intitulada *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul* (Quadros, 2006). No resumo dela, consta que

este é um estudo acerca da história da educação do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1937 e 1971. Tem como foco privilegiado de atenção o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE - órgão vinculado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado - SEC/RS, criado em 1943. O CPOE participou ativamente da proposição e execução de políticas públicas educacionais, normatização e intervenção sobre a organização do ensino, orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas públicas e formação de professores. É um estudo que tem como preocupação fundamental demonstrar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento desse órgão, com vistas a compreender, na sua especificidade, os modos pelos quais o sistema educativo tornou-se objeto de reforma e como certos discursos se instituíram enquanto verdades, produzindo significados acerca da educação no Rio Grande do Sul. A investigação assentou-se na análise de documentos escritos (correspondências oficiais, jornais, periódicos, leis, decretos e atos, dentre outros), bem como de documentos orais - narrativas de memórias. Tais documentos foram concebidos como práticas discursivas, monumentos, segundo a estratégia analítica adotada e inspirada na obra de Michel Foucault. O CPOE institucionalizou-se como uma operação deliberada do governo que fixou, em projeto político, as instituições e procedimentos que entendeu fossem apropriados. Foi o resultado de discursos que defendiam a eficácia, o aproveitamento de recursos e, sobretudo, a difusão e consolidação de alguns saberes educacionais que buscaram legitimar-se como saber pedagógico novo e moderno, porque experimental e científico. (Quadros, 2006, p. 14)



Por meio desse resumo, vislumbra-se a perspectiva de continuidade no âmbito da História da Educação do Rio Grande do Sul. Confesso que a pesquisa documental para esse trabalho requereu persistência e apoio de outras pessoas. Havia uma dificuldade muito grande em encontrar arquivos que apoiassem o objetivo de demonstrar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE – ao longo do tempo. Os remanescentes da biblioteca, que ainda existiam na Secretaria da Educação do Estado, não eram suficientes para atingir o objetivo, assim como haviam poucas outras referências (Bastos, 1994; Peres, 2000). Porém, numa conversa, a professora Carla Gastaud, da Universidade Federal de Pelotas, comentou que a sua tia – a professora Hilda Maria Pasquali – havia trabalhado na SEC/RS e poderia colaborar.

Figura 31 –

A pessoa fonte.

De: "Carla Gastaud" <cgastaud@terra.com.br>  
 Para: "Claudemir" <claudemir@unifra.br>  
 Enviada em: quarta-feira, 5 de outubro de 2005 19:59  
 Assunto: Re: o tempo ruge

*87 anos*

Já falei com a "fonte" em pessoa!!!!

Ela está disposta (e bastante, pareceu)

É muito lúcida (e velha, o tempo ruge mesmo), disse que a maior parte do material está em caixas "para a minha mãe", já viste? Mas tem alguma coisa que ela pode te mostrar senão tu olhas em pelotas.... Quanto a entrevista tudo bem!!!

Podes ligar a qualquer momento, o nome dela é Hilda Pasquali - não sei se é com H, acho que sim - os telefones: 054 - 454886 e 054-4521419. Falei de ti, nome, UPF, doutorado....

Boa sorte.

Carla



Fonte: arquivo pessoal.

Fui visitar a professora Hilda em Bento Gonçalves, e ela guardava uma expressiva quantidade de documentação que pertenceu ao CPOE: correspondência oficial e relatórios da Secretaria da Educação e Saúde Pública e da Diretoria Geral de Instrução Pública; relatórios da Secção Técnica; relatórios do CPOE; coleção completa dos Boletins CPOE; livros; manuais e impressos diversos. Segundo ela, essa documentação estava acondicionada em caixas desde 1971.

Quando o coronel Mauro extinguiu o Centro e mandou colocar na garagem e queimar tudo, eu, que havia feito aquilo, disse: não, eu não vou pôr fora as coisas que eu fiz. Contratei um caminhão e levei para casa o que pude. Outras pessoas se avançaram e fizeram o mesmo. Guardei todo esse tempo e nunca pensei que alguém fosse se interessar por isso. Agora que havia começado a rasgar e pôr fora, o senhor apareceu. Então vou lhe doar tudo o que lhe interessar. (Pasquali, entrevista em 30/10/2005)

Mas os resultados desse curso não se circunscreveram à pesquisa documental e descritiva. Foi um momento de sistematização de novas leituras – Margareth Rago, Nicolas Rose, José Gimeno Sacristán, Antonio Viñao Frago, Roger Chartier, Rosa Maria Bueno Fischer, Dominique Julia, Lynn Hunt, Paul Veine e, em especial, Thomas S. Popkewitz –, assim como o início de uma tentativa de uma operação conceitual e metodológica um pouco mais elaborada.

*Reforma, ciência e profissionalização da educação* foi um estudo centrado num campo específico do conhecimento – a História da Educação –, situado num tempo e espaço delimitados: o Rio Grande do Sul, entre os anos de 1937 a 1971. O objeto investigado foi o CPOE, compreendido como um objeto histórico particular. O estudo buscou evidenciar as condições de sua emergência, inserção e funcionamento com o intuito de compreender, em sua especificidade, como o sistema educativo tornou-se alvo de reformas e de que forma certos discursos se instituíram como verdades, produzindo significados sobre a educação no contexto gaúcho. Sobretudo, tratou-se de um exercício analítico para demonstrar como, num dado tempo e lugar, um discurso foi capaz de produzir um modo específico de reforma educacional. O fato de ter tido acesso a um importante acervo documental, tornou possível a redação da tese, tal como ela se constituiu.

Em síntese, nesse trabalho, busquei demonstrar as condições sob as quais o sistema educativo foi problematizado e tornado objeto de reforma no Rio Grande do Sul. Argumentei que esse processo encontrou condições de emergência a partir do discurso da Nacionalização do Ensino, movimento político que produziu espaços favoráveis à instalação dos discursos da modernização e do aparelhamento do Estado, os quais sustentaram a execução de uma reforma educacional ampla, intensa e profunda. A Nacionalização do Ensino constituiu num ponto de descontinuidade na História da Educação do Estado, pois, ao mesmo tempo em que pretendia formar novos sujeitos dotados de moral e patriotismo, produzia aquilo que denominava como outro – o estrangeiro –, representado como uma ameaça. Tal movimento, ao dar visibilidade a tensões e conflitos sociais complexos que penetraram nas escolas e mobilizavam intrincadas relações de

poder, nas quais atuavam governo, imprensa, instituições religiosas, militares, comunidades, professores e estudantes, também abriu um campo de possibilidades para a intervenção governamental no campo educacional do RS.

Nesse contexto, destacou-se o reaparelhamento da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública – Sesp –, com a ampliação de sua estrutura administrativa e a implantação de novas formas de administração da educação. Tais transformações conferiram proeminência à normatização e à burocratização do sistema, acompanhadas por uma forte vontade disciplinante, evidenciada na prescrição detalhada dos programas escolares. O processo de reorganização da Sesp foi particularmente intenso, gerando múltiplos desdobramentos. As ações implantadas, no âmbito da reforma educacional, apontam para a instauração de uma racionalidade administrativa, que se traduziu na ampliação do quadro técnico e administrativo da Secretaria; na produção de extensa legislação e regulamentações que passaram a prescrever e controlar todos os âmbitos do sistema educativo; na construção de prédios escolares; na contratação de professores, orientadores e inspetores; assim como a intensificação de ações relacionadas à profissionalização do magistério, mediante o oferecimento de orientação técnica e pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, reuniões e estudo de obras didáticas. A partir da nacionalização do ensino, consolida-se, assim, a organização de um sistema educativo estatal no RS, orientado por diretrizes teóricas, técnicas e administrativas que redefiniram a educação, o problema da educação, da escola e da profissionalização do magistério como problemas de ciência e de reforma. Nesse contexto, destacou-se o CPOE.

O trabalho desenvolvido nesse Centro, entre 1943 e 1971, aconteceu num cenário de expansão da escolarização no Rio Grande do Sul, marcado pelo expressivo aumento no número de matrículas e na contratação de professores. Os técnicos em educação do CPOE dedicaram-se à produção de conhecimento especializado sobre os estudantes e os processos de ensino-aprendizagem, por meio de estudos e pesquisas. Além disso, empenharam-se na formação continuada do magistério, envolvendo o planejamento, a coordenação e a avaliação do trabalho do professor, com o objetivo de formar uma força de trabalho disciplinada e engajada, apta a implantar a renovação educacional, sob os princípios escolanovistas.

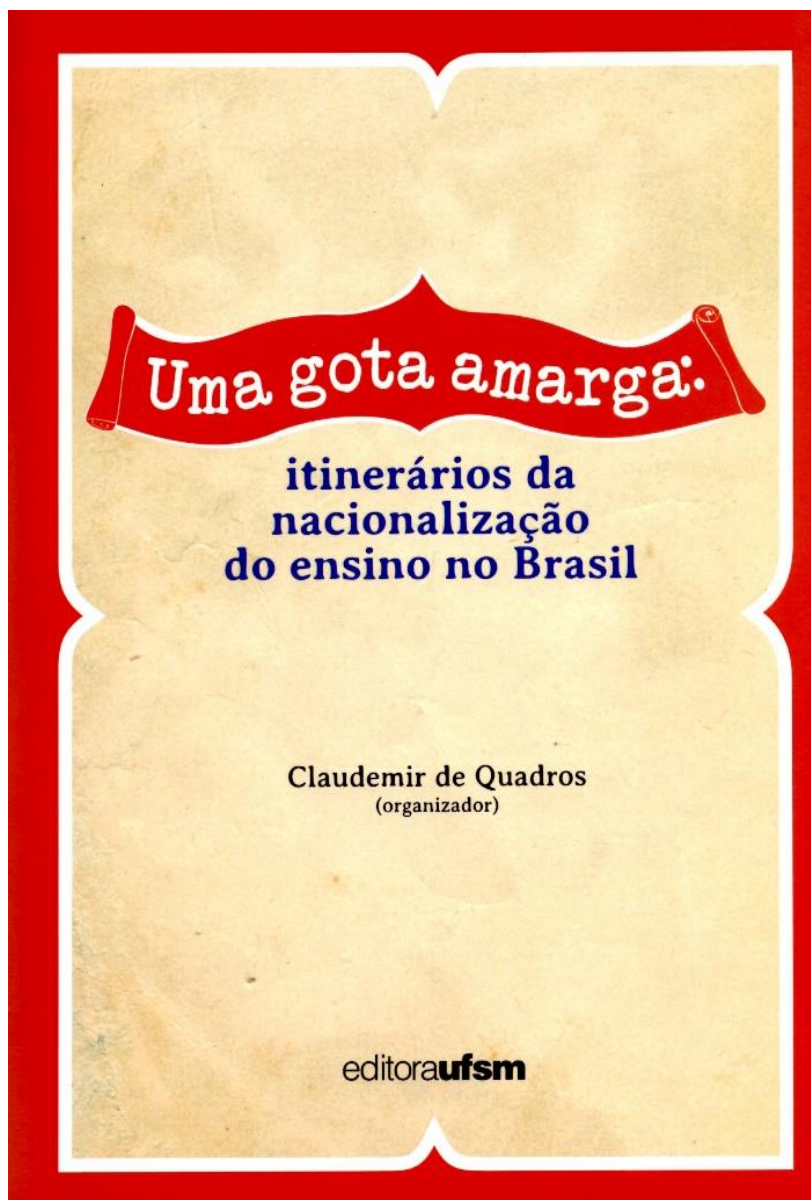
Para tanto, recorreu-se a uma série de tecnologias – cursos, seminários, palestras, missões pedagógicas, subsídios de orientação, comunicados –, que contribuíram mais para organizar os processos regulamentares da pedagogia, em busca de uma administração educacional pautada em bases científicas, do que para estimular a autonomia e criatividade dos professores, na medida em que o trabalho destes voltou-se para a implantação e



execução de práticas pedagógicas que foram concebidas n'outro lugar. O CPOE consolidou-se, assim, como um espaço simultaneamente produtor e difusor de conhecimento no campo pedagógico, bem como um campo de realização ou aplicação desse conhecimento. Um lugar que se anunciou como instância autorizada de enunciação do discurso da ciência, discurso orientador para a política e para as práticas.

Figura 32 –

Capa do livro *Uma gota amarga*.



Fonte: arquivo pessoal.

Por fim, cabe destacar que o foco de interesse foi a produção, difusão e recepção dos discursos educativos no tempo e no espaço ou, mais especificamente, a problematização de como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam no decorrer do tempo: como são produzidos e circulam, como são usados e se transformam (Popkewitz, 1994; 1997; 2003).

A repercussão dessa pesquisa ficou mais restrita ao meio acadêmico, uma vez que não tem o mesmo apelo midiático que o nome de Leonel Brizola proporcionou para a dissertação. Mas também resultou na publicação de livros e artigos, além de apresentações em eventos.

Entre as repercussões, pode-se destacar a abordagem dada à Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul, que foi um dos aspectos importantes da tese. A partir dessa temática, foi organizado o livro intitulado *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização*

*do ensino no Brasil*, publicado pela editora da UFSM em 2014. Esse livro recebe freqüentes citações de pesquisadores e foi uma das referências do Simpósio 5. Estado Novo e Educação, do XI Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos, ocorrido na PUC/RS, em 2017<sup>88</sup>.

Com a conclusão do doutorado, em dezembro de 2006, vieram as bancas e as orientações de trabalhos de conclusão de curso, monografias e dissertações.

Figura 33 –

Trabalho em bancas.



Banca de TCC/Unifra, 2008: Daniele, Silva, Zelma, Claudemir.

<sup>88</sup> Ver: <https://www.pucrs.br/eventos/inst/cieia2017/>.



Banca PPGEMAT/UFRGS, 2020.

**RESULTADOS**

► ESTRATIFICAÇÃO DAS PENDÊNCIAS MAIS RECORRENTES

CATÉGORIA 1 (VÍDEO/CONTATO)

Subcategoria	2019	2020	2021	TOTAL
Falta de Conexão	40	32	28	100 (17,50%)
Falta de Internet	24	17	21	62 (10,75%)
Tempo de Tarefa	22	18	19	59 (10,42%)
Total de pendências	86	67	68	221 (38,63%)

REPRESENTA 40,97% DO TOTAL

Banca PPGAP/UFSM, 2021.





**PPGEPT**  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica

LANGUAGES • ACESSIBILIDADE | SÍTIOS DA UFSM | ÁREA RESTRITA

Alto Contraste | VLibras

Menu Programa Conheça o CTISM Comissão de Bolsas Contato Gestores do site

Buscar no Site

Você está aqui: UFSM > PPGEPT > Calendário de Defesas

## Calendário de Defesas

Maio		2023
Sex - 12/05	<b>Discente:</b> MICHELLE TURRA	<b>Local:</b> Sala 107 - Prédio 05D-CTISM
09:00	<b>Título:</b> NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS	<b>PPGEPT</b>
<b>Defesa de Mestrado</b>	<b>Banca:</b> CLAUDEMIR DE QUADROS Presidente, JANILSE FERNANDES NUNES e MARIA ELIZA ROSA GAMA.	

Banca PPGEPT/UFSM, 2023.

Fonte: arquivo pessoal.

A partir do ingresso na pós-graduação e da inserção na pesquisa, foi possível constituir um itinerário acadêmico que ganhou visibilidade por meio da publicação de artigos, livros e capítulos, bem como pela organização de obras coletivas. A trajetória inclui, ainda, a publicação de textos em jornais de notícias, trabalhos completos e resumos em anais de eventos, apresentação de comunicações, participação em entrevistas, mesas-redondas e palestras, elaboração de relatórios de pesquisa, desenvolvimento de material didático ou instrucional, além de atividades como participação em bancas de comissões julgadoras e de concursos públicos, organização de eventos e atuação em comissões científicas. Envolveu também orientações e participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso, monografias e dissertações, bem como a emissão de pareceres para avaliação de projetos e artigos submetidos a diversos periódicos, entre os quais se destacam: Educação (PUCRS); Espacio, Tiempo y Educación; Cadernos de História da Educação; Education Policy Analysis Archives; Revista Brasileira de Educação no Campo; Revista História & Perspectivas; Educar em Revista; Revista Linhas; Revista de História da Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Reflexão e Ação; Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas; Revista de Educação Pública; Revista Educação Por Escrito; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Revista Faces da História;

Revista História Hoje; Revista Diálogo Educacional; Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade; Revista Histedbr on-line; Revista Debates em Educação; Revista de História da Educação Matemática; Research, Society and Development; e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Tabela 1 –

Síntese do total de produção.

Artigos completos publicados em periódico	37
Livros publicados	2
Capítulos de livros publicados	17
Livros organizados ou edições	12
Jornais de notícias	3
Trabalhos publicados em anais de eventos	33
Apresentações de trabalhos comunicação	18
Apresentações de trabalhos conferência ou palestra	24
Outras produções bibliográficas	3
Desenvolvimento de material didático ou instrucional	4
Programa de rádio ou TV entrevista	1
Orientações concluídas	20
Participações em eventos	61
Organização de evento	18
Participação em banca de trabalhos de conclusão	34
Participação em banca de comissões julgadoras	3

Fonte: Currículo Lattes.

Também atuei em diretoria de associações. Na Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, fui secretário geral (2003-2009), vice-presidente (2009-2011) e presidente (2011-2015). Na Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE –, integrei o Conselho Fiscal (2015-2017). Dessa ocasião, guardei a carta da apresentação da candidatura da chapa para a diretoria da SBHE.

Prezadas Ana, Claudia, Diana e Marta.

Prezados Dermeval, José, Luciano e Wenceslau.

Tomamos a iniciativa de escrever este e-mail aos presidentes, ex-presidentes e ex-vice-presidentes da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) para solicitar apoio a nossa decisão de concorrer à diretoria da sociedade, no biênio 2015-2017.

Estamos cientes da responsabilidade que envolve representar a SBHE, uma vez que a entidade se tornou a referência maior dos pesquisadores associados à pesquisa e ao ensino de história da educação no país. Contudo, aceitamos o desafio, em grande medida, inspirados pelos exemplos das diretorias que vocês lideraram e que levaram o nome da

entidade, possibilitando a afirmação das posições da comunidade nos mais diversos espaços acadêmicos, tanto no Brasil, como no exterior.

Sendo assim, pretendemos dar continuidade a esse trabalho coletivo, de maneira a assegurar conquistas, bem como trabalhar para ampliar o repertório de intervenções da entidade. Para isso, esperamos contar com sugestões e críticas, considerando a importante experiência que vocês acumularam e o compromisso profundo e renovado que as suas trajetórias revelam com o ensino e a pesquisa em história da educação.

Assinalamos que, neste momento, iniciamos o detalhamento do programa e a organização do conjunto da diretoria, de maneira que seguimos discutindo, nas diversas regiões brasileiras, ideias, propostas e nomes de colegas para compor o projeto de gestão. Em linhas gerais, pretendemos priorizar cinco metas:

1. Articular ações junto a outras sociedades científicas para debater as políticas de ciência e tecnologia desenvolvidas nos planos nacional e regional;
2. Promover o intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros e destes com colegas e instituições estrangeiros, incrementando e aperfeiçoando a produção científica;
3. Aperfeiçoar os mecanismos de comunicação da Diretoria com os sócios, ampliando o espaço de divulgação dos grupos de pesquisa, eventos, publicações e bases de dados;
4. Manter a qualidade, regularidade e difusão das publicações sob a responsabilidade da SBHE, especialmente em relação à *Revista Brasileira de História da Educação*;
5. Manter e aperfeiçoar os *Congressos Brasileiros de História da Educação*, bem como participar ativamente da organização dos demais eventos nacionais e internacionais que se demonstrarem importantes para a comunidade acadêmica.

Agradecemos a atenção e permaneceremos receptivos a críticas e sugestões que ajudem a (re) orientar as ações da SBHE.

Cordialmente,

*Carlos Eduardo Vieira (UFPR)*

*Libânia Nacif Xavier (UFRJ)*

*Carlos Henrique de Carvalho (UFU)*

*Cláudia Engler Cury (UFPB)*

09 de Abril de 2015

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
BIÊNIO 2015-2017	
Função	Candidato 2015
Presidente	Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
Vice-presidente	Libânia Nacif Xavier (UFRJ)
Secretário	Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Tesoureira	Claudia Engler Cury (UFPB)
<i>Regional Norte</i>	
Titular	Clarice Nascimento de Melo (UFPA)
Suplente	Andréa Maria Lopes Dantas (Ufac)
<i>Regional Centro-Oeste</i>	
Titular	Eurize Caldas Pessanha (UFMS)

Suplente	Wolney Honório Filho (UFG)
<i>Regional Nordeste</i>	
Titular	Cesar Augusto de Castro (UFMA)
Suplente	Zuleide Fernandes de Queiroz (Urc)
<i>Regional Sudeste</i>	
Titular	Bruno Bontempi Júnior (USP)
Suplente	Cleonara Schwartz (Ufes)
<i>Regional Sul</i>	
Titular	Gladys Mary Ghizoni Teive (Udesc)
Suplente	Maria Cristina Gomes Machado (UEM)
<i>Conselho Fiscal</i>	
	Claudemir de Quadros (UFSM)
	Maria Rita de Almeida Toledo (Unifesp)
	Marlucia Paiva (UFRN)

2015-2017 Programa SBHE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover o intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros e destes com colegas estrangeiros, incrementando e aperfeiçoando a produção científica, por meio da promoção e apoio à construção de fóruns especializados de divulgação e debates, com respeito à diversidade temática e teórico-metodológica;</li> <li>- articular ações junto a outras sociedades científicas para debater as políticas de ciência e tecnologia desenvolvidas nos planos nacional e regional, sobretudo, no campo das ciências humanas e sociais.</li> <li>- incentivar a associação de novos membros, com a participação ativa das diretorias regionais;</li> <li>- manter a qualidade, regularidade e difusão da <i>Revista Brasileira de História da Educação</i>;</li> <li>- manter a página eletrônica da <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> e disponibilizar o acesso <i>on line</i> do seu conteúdo;</li> <li>- dar continuidade à <i>Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil</i> e de outras publicações de interesse da SBHE, a partir do trabalho de comissão especialmente formada para administrar esses empreendimentos editoriais;</li> <li>- realizar os próximos <i>Congressos Brasileiros de História da Educação</i>, bem como participar da organização dos <i>Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação</i> e demais eventos nacionais e internacionais que se demonstrarem importantes para a comunidade acadêmica;</li> <li>- manter a página eletrônica da entidade, ampliando o espaço de divulgação dos grupos de pesquisa, eventos, publicações e comunicação com os sócios, dinamizando os projetos de construção de bases de dados iniciados em gestões anteriores;</li> <li>- aperfeiçoar os mecanismos de comunicação da Diretoria com os sócios, por meio de comunicações eletrônicas coordenadas pela Secretaria da SBHE;</li> <li>- ampliar a integração com instituições científicas nacionais e internacionais das áreas de História e de Educação, apoiando a participação de pesquisadores da área em eventos, diretorias e publicações dessas entidades;</li> <li>- associar-se a pesquisadores, grupos, entidades e organismos interessados na defesa do patrimônio histórico, artístico e cultural, e na implementação de políticas de preservação de acervos histórico-educacionais, notadamente escolares;</li> <li>- estimular a reflexão acerca do ensino de História da Educação e sua contribuição à formação de educadores;</li> </ul>



- formulação de proposta, por grupo de trabalho, dos atuais eixos temáticos dos congressos da entidade, com vistas a sua atualização e maior representatividade diante das tendências atuais da pesquisa no campo.

Fonte: arquivo pessoal.

No contexto da participação na pós-graduação e na pesquisa, quero destacar a proeminência da História da Educação, que marcou o meu itinerário. Em termos gerais, no Brasil, a área da História da Educação projetou-se com mais ênfase a partir do surgimento dos programas de pós-graduação em Educação. Outro forte impulso, que ocorreu na 7ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1984, foi a criação do Grupo de Trabalho História da Educação (Vidal, Faria Filho, 2003). Posterior à criação do GT História da Educação da Anped, apareceram outros eventos, como o Congresso Ibero-Americano de História da Educação (1992); o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (1998); o GT História da Educação do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul (1998); e o Congresso Brasileiro de História da Educação (2000).

A Asphe começou a se constituir a partir de 1995, com a finalidade de incentivar a realização de pesquisas e a divulgação de estudos relacionados com a História da Educação, prioritariamente do RS. Além disso, tinha a intenção de reunir os pesquisadores desse campo e fomentar o intercâmbio com outras organizações similares (Kreutz, 1997; Peres; Bastos, 2001; Luchese, 2017, Quadros, 2019). Segundo Kreutz (1997), em 11 de dezembro de 1995, reuniu-se, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, um grupo de pesquisadores na área de História da Educação no RS para criar, em caráter provisório, um grupo de trabalho com o objetivo de articular as iniciativas de pesquisa na referida área. Em específico, esse grupo buscava socializar a produção de pesquisa histórica em educação, no estado; abrir canais de acesso aos diversos acervos existentes no estado e aos bancos de dados que vão sendo constituídos; promover encontros regionais de pesquisa em História da Educação para apresentar e discutir a produção histórico-educacional no Estado; e refletir sobre as tendências teórico-metodológicas da historiografia educacional. N'outra reunião, ocorrida em 2 de setembro de 1996, foi aprovado o Estatuto da Associação, escolhida a diretoria e criada a *Revista História da Educação*.

A Asphe tem realizado encontros anuais desde 1997, que contam com uma programação voltada para a divulgação de estudos vinculados, na maioria dos casos, à História da Educação. A programação desses encontros envolve palestras, mesas redondas, minicursos, lançamento de livros e apresentação de comunicações orais.

## Quadro 7 –

Relação dos encontros realizados pela Asphe (1997-2025).

Edição	Data	Local	Temática
30º	1º a 3 de outubro de 2025	Pelotas/RS	Patrimônio histórico-educativo: passados presentes na História da Educação
29º	2 a 4 de outubro de 2024	Bagé/RS	História da educação e história digital da educação: o papel da democracia na defesa dos espaços educativos
28º	27 a 29 de setembro de 2023	Porto Alegre/RS	História da educação: conexões entre ensino, pesquisa e extensão
27º	3 a 5 de novembro de 2022	Caxias do Sul/RS	Culturas políticas, intelectuais e história da educação
26º	3 a 5 de novembro de 2021	Pelotas/RS	25 anos de Asphe: trajetórias e perspectivas
25º	3 e 4 de outubro de 2019	Bagé/RS	História da educação e democracia: desafios e conquistas
24º	24 a 26 de outubro de 2018	São Leopoldo/RS	História da educação: sensibilidades, patrimônio e cultura escrita
23º	27 a 29 de setembro de 2017	Rio Grande/RS	Gênero e memória: mulheres na história da educação
22ª	5 a 7 de outubro de 2016	Bagé/RS	História da educação e políticas educacionais: 20 anos da lei de diretrizes e bases da educação brasileira
21ª	31 de agosto a 2 de setembro de 2015	Caxias do Sul/RS	Etnias, culturas e história da educação
20ª	3 a 5 de dezembro de 2014	Porto Alegre/RS	História e imagem da educação
19ª	6 a 8 de novembro de 2013	Pelotas/RS	História da educação e culturas do pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai
18ª	26 a 28 de setembro de 2012	Porto Alegre/RS	Jean-Jacques Rousseau (1712-2012): modernidade, história e educação
17ª	12 a 14 de setembro de 2011	Santa Maria/RS	História da educação: campos e fronteiras
16ª	24 a 26 de novembro de 2010	Porto Alegre/RS	Educação e patrimônio
15ª	29 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2009	Caxias do Sul/RS	Infâncias, cultura escrita e história da educação
14ª	27 a 29 de outubro de 2008	Pelotas/RS	Cultura material escolar: memórias e identidades
13ª	26 a 28 de setembro de 2007	Porto Alegre/RS	Acervos e história da educação
12ª	30 de agosto a 1º de setembro de 2006	Santa Maria/RS	História, infância e educação
11ª	29 a 31 de agosto de 2005	São Leopoldo/RS	História da educação na formação de professores
10ª	2 a 4 de junho de 2004	Gramado/RS	História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias
9ª	5 e 6 de junho de 2003	Porto Alegre/RS	História da educação, literatura e memória
8ª	29 a 30 de agosto de 2002	Gramado/RS	Iconografia e pesquisa histórica

7ª	3 e 4 de maio de 2001	Pelotas/RS	Pesquisa em história da educação: perspectivas comparadas
6ª	17 e 18 de agosto de 2000	Santa Maria/RS	Processos identitários e educação, religião e etnia
5ª	18 e 19 de novembro de 1999	Passo Fundo/RS	História das instituições escolares
4ª	22 e 23 de abril de 1999	Santa Maria/RS	Possibilidades das pesquisas em história da educação no Brasil
3ª	23 e 24 de abril de 1998	Santa Maria/RS	Imprensa pedagógica
2ª	31 de outubro de 1997	Santa Maria/RS	Memória e história da educação: questões teóricas e metodológicas
1ª	28 e 29 de abril de 1997	São Leopoldo/RS	Fundação da Asphe

Fonte: arquivo pessoal.

Os encontros promovidos pela Asphe foram os primeiros espaços em que comecei a circular entre pesquisadores da área já reconhecidos e que ensaiei os primeiros passos nesse novo mundo de participação em eventos, pesquisa, História da Educação. Participei da maioria dos encontros como ouvinte, apresentador de comunicação, integrante de comissão organizadora e de comissão científica.

Figura 34 –

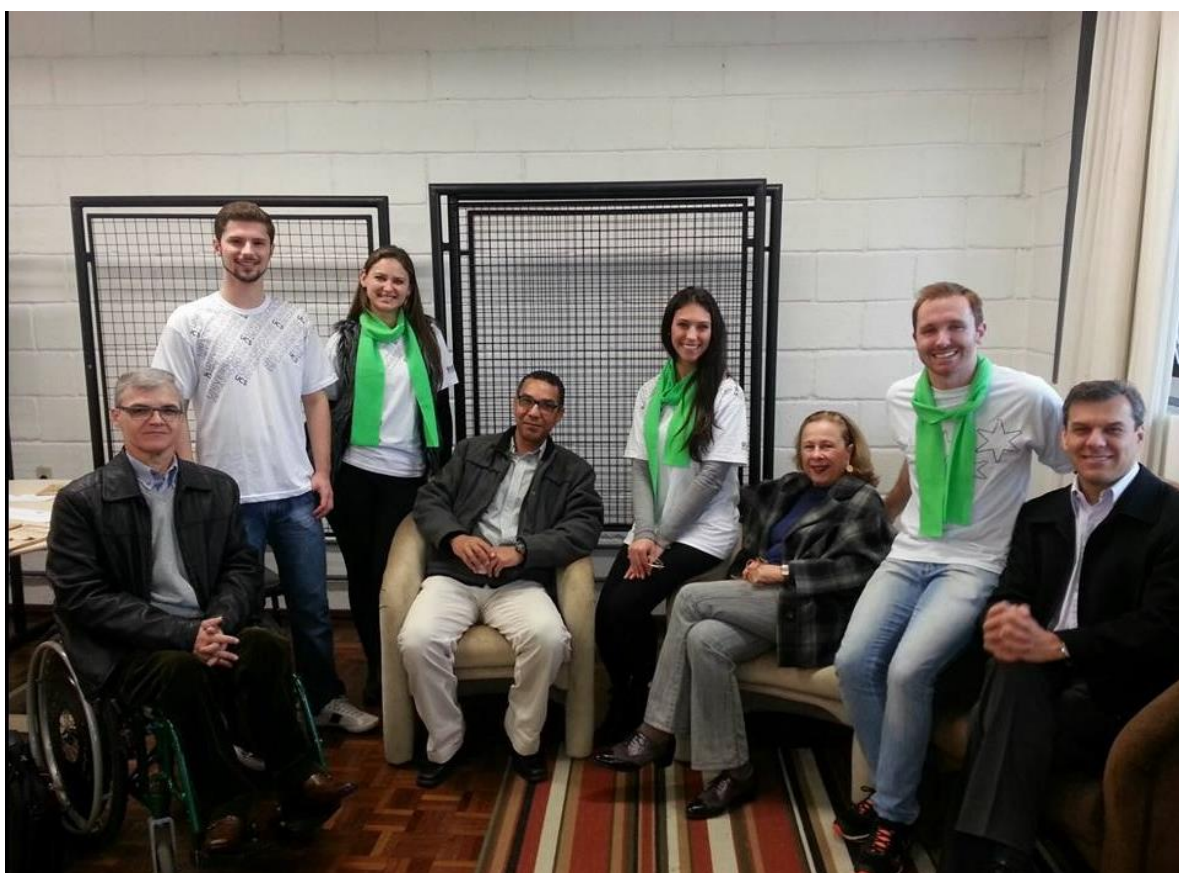
Fotografias de encontros da Asphe.



16º encontro da Asphe, Porto Alegre/RS, 2010, comissão organizadora.



19º encontro da Asphe, Bagé/RS, 2013: Patrícia, Claudemir, Vânia e Rita.



21º encontro da Asphe, Caxias do Sul/RS, 2015.





22º encontro da Asphe, Bagé/RS, 2016: Claudemir, Maria Helena, Giana Amaral, Tatiane Ermel.  
Fonte: arquivo pessoal.

A partir da década de 2010 a oferta de eventos acerca da História da Educação multiplicou-se no país, promovidos por novas associações, grupos de pesquisa e de trabalho, assim como por laboratórios de ensino. Atualmente, contam-se às dezenas e pode-se citar, por exemplo: Simpósio Iberoamericano: História, Educação, Patrimônio Educativo; Encontro Amapaense de História da Educação; Colóquio do Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira; Seminário de História da Educação do Amazonas; Seminário de História da Educação do Pará; Encontro do Centro de Pesquisa em História da Educação/UFGM; Seminário História Digital e História Digital da Educação/IEA-USP; Colóquio de História e Memória da Educação no Rio Grande do Norte; Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina; Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro; Encontro Sergipano de História da Educação; Encontro Numem/IFRS: História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica; Seminário de História da Educação/Unesp; Seminário Internacional: Fazendo Pesquisa em História da Educação e Religião; Seminário de Pós-Graduandos sobre Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, Encontros do Histedbr, assim como eventos promovidos pela Grupo de Estudos e Pesquisas em História da

Educação, Cultura Escolar e Cidadania; Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância na Amazônia/Gehda; Grupo de Pesquisa História da Educação: sujeitos, patrimônio e práticas educativas; Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade/UFGD; Laboratório de Documentação História da Educação e Memória; Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste; Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica; Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em História da Educação e Formação de Professores; GT História da Educação Anpuh; Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, Grupo de Estudos História da Educação e Religião et al<sup>89</sup>.

Figura 35 –

Dias felizes em eventos no exterior.



Córdoba/Argentina, 2008.

---

<sup>89</sup> Essa relação está longe de ser exaustiva, muito pelo contrário, e apenas cumpre a função de anunciar um panorama da exuberância das iniciativas vinculadas à História da Educação.





Santiago/Chile, 10/5/2004.

Fonte: arquivo pessoal.

Concomitante aos eventos, houve a fundação de associações profissionais e a criação de periódicos especializados na temática. A título de exemplo, foram criadas as seguintes associações: Sociedad Española de Historia de la Educación (1989); Sociedad Chilena de la Educación (1992); Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995); Sociedade Brasileira de História da Educação (1999); Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2002); Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004); Red Colombiana de Historia de la Educación (2007); Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (2009); e Associação de História da Educação de Portugal (2015).

A emergência dos periódicos especializados em História da Educação também data desse período. Fuchs, Cagnolati e Hofstetter (2019)<sup>90</sup> entendem que a América se constituiu num eldorado virtual para a história da investigação educacional a partir da década de 1990.

New periodicals were also released in Latin America during the 1990s: namely Argentina (1996), Colombia (1998) and Brazil (1997). Of the three, Brazil has experienced the most rapid developments in education history research: five new journals have been established since 2000, three of which are available as digital publications (Bastos/Quadros/Stephanou 2015; Gatti Júnior 2015; Vieira/Gondra 2015; Catani/Bastos 1997). Central and South

<sup>90</sup> Ver também: Huerta, Rico e Blanco (2019); Huerta, Cagnolati e Diestro Fernández (2015).

America constitute a virtual Eldorado for history of education research, particularly since the Sociedad Mexicana de Historia de la Educación set up its own journal in 2001 and the Revista Mexicana de Historia de la Educación first appeared in 2013. Several journals of note have also been established in Venezuela. (p. 135)

No quadro a seguir, há uma relação de alguns desses periódicos<sup>91</sup>, em especial os ibero-americanos, considerando a sua vinculação institucional e o ano de criação.

#### Quadro 8 –

Relação de alguns periódicos de História da Educação com associações/instituições.

Periódico	Vinculação	Ano de criação
Historia de la Educación Revista Interuniversitaria e Cuadernos de Historia de la Educación descontinuados em 2015 em favor de Historia y Memoria de la Educación	Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Salamanca	1982
Revista História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	1997
Anuario de Historia de la Educación	Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación	1997
Revista Historia de la Educación Colombiana	Universidad de Nariño	1998
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana	1998
Revista Histedbr on-line	Universidade Estadual de Campinas	2000
Revista Brasileira de História da Educação	Sociedade Brasileira de História da Educação	2001
Cadernos de História da Educação	Universidade Federal de Uberlândia	2002
Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación	Universidad de los Andes	2005
Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación	Universidades da Coruña, Vigo e Santiago de Compostela	2010
Revista Mexicana de Historia de la Educación	Sociedad Mexicana de Historia de la Educación	2013
Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación	Universidad Bernardo O'Higgins	2013
Historia y Memoria de la Educación	Sociedad Española de Historia de la Educación	2015
Revista de História da Educação Matemática	Sociedade Brasileira de História Matemática	2015

<sup>91</sup> Há inúmeros, quase uma infinidade de outros periódicos vinculados à História da Educação, tais como *Paedagogica Historica* (1961), *American Educational History Journal* (1993) *History of Education & Children's Literature* (2006), *Rivista di Storia dell'Educazione* (1982).

Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	Universidade Estadual de Campinas	2016
Revista de História e Historiografia da Educação	Universidade Federal do Paraná	2017
History of Education in Latin America	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018

Fonte: web.

Essa abundância de associações, periódicos, eventos, grupos de pesquisa e de trabalho, além de outras iniciativas pontuais e de menor repercussão, demonstra a pujança da área e sua capacidade de mobilização. Nenhuma das outras áreas dos Fundamentos da Educação – Filosofia, Sociologia, Antropologia Educacional, Economia, Psicologia Educacional – atingiu tal estágio de proeminência.

Em síntese, foi pelo estudo da História da Educação que encontrei um tema de investigação e me inseri numa comunidade de interlocução. Foi por meio desse campo que defini minha participação na pós-graduação, na pesquisa, nas publicações e nos eventos. Esse percurso foi marcado por intensas aprendizagens e, sobretudo, por relações com um incontável número de pessoas que conheci nas instituições em que atuei e que, por sua colaboração, tornaram possíveis todos esses resultados alcançados e, mais ainda, contribuíram para que eu pudesse contradizer o vaticínio de Luiz Menezes, n'*O sonho do carreteiro*<sup>92</sup>.

Carreteou anos a fio.  
Conhecia palmo a palmo  
as estradas da querência;  
Sabia onde dava passo  
- no tempo das enxurradas -  
aquele arroio sotreta  
cemitério de carreta  
disfarçado em água mansa  
Vira nascer muitos ranchos  
nesse corredor sem fim.

Sabia que na picada  
logo depois do lagoão,  
o umbu do enforcado  
dera lenda prás estórias  
dos bolichos, das ramadas.

Sabia bem todo o caso  
da tapera do repecho:  
A maula traíra o guasca  
e este sem dó nem piedade,  
cortara junta por junta

<sup>92</sup> Ouça a declamação da poesia em: <https://www.youtube.com/watch?v=diuBdbuKQLQ>.

o belo corpo moreno  
daquela indiazinha louca  
que se engraçara num piá...

Mas além, no Passo-feio  
vira morrer um tal Juca.  
Eram três contra o rapaz.  
E como morrerra lindo  
aquele guasca sem medo...  
A estória ficou em segredo  
pois diz que o tal de mandante  
era mui relacionado,  
e até contraparente  
de um graudaço do povo.

Conhecia palmo a palmo  
as estradas da querência,  
sempre fora carreteiro.  
Envelhecera na lida  
sem conhecer outra vida  
sem ter outra ocupação.  
Tinha por seu ganha-pão  
a velha carreta amiga  
companheira de cantiga  
daquele piazinho vivo  
que era, alegria e motivo  
de seu final de existência.

Pois ficaram bem solitos  
mais amigos do que antes  
des'que a finada se fora...  
Por isso sempre de noite  
a meia luz do candieiro  
ficava horas inteiras  
mostrando prá seu piazinho  
as letras do ABC.

E o piá com muita memória  
decorava uma por uma  
as letras que galopeava,  
ou por outra, engarupava  
nas palavras do jornal.  
Como era esperto o guri:  
Foi duas, três paletadas  
já sabia mais que o pai...

E foi numa dessas noites  
que o velho e bom carreteiro  
teve um sonho de repente.  
E quasi num gesto louco  
gritou prá quatro paredes  
enfumaçadas do rancho:  
Meu filho há de ser doutor!  
Não há de ser carreteiro,  
pois estas mãos calejadas  
do peso-bruto, da enxada,

hã de sangrar no trabalho  
prá que este piazinho feio  
viva melhor do que eu...

Pura e santa ingenuidade!  
O arroio-sociedade  
prá o pobre nunca dá vau!!  
No outro dia cedinho  
enveredou para o povo...

Voltava a velha carreta  
A resmungar nas estradas  
na viajada da esperança  
carregadinha de sonhos.  
E o pobre e bom carreteiro  
ia falando de tudo  
com seu piazinho faceiro  
dentro da bombacha nova.

Não esquecia de nada  
nos seus conselhos de pai:  
Se lá no povo à tardinha  
o piá sentisse saudade,  
bombeasse prá o horizonte,  
que alguém solito decerto  
meio tristonho é verdade,  
mateando assim com saudade  
estaria a lhe esperar...

Que importa se demorasse,  
pois nunca ouvira dizer  
que a tal saudade matasse.  
Mas nesse dia por certo  
Quando voltasse doutor  
tudo havia de mudar.  
Até o céu com certeza  
morada das almas puras  
ouviria com ternura  
uma indiazinha chorar.

E as estradas da querência  
que conhecia demais,  
lhe viram passar feliz  
com novo brilho no olhar.

Mas lá no povo - cuê-puxa! -  
Bateu em todas as portas  
clamou por todos os santos  
recorreu todos os amigos  
- muitos dos quais ajudara -  
andou quase mendigando,  
Prá dar escola pra o filho  
mas ninguém quis lhe escutar...  
E a esperança foi mermando  
foi mermando... e se apagou.

Botou a carreta na estrada  
o Piazinho dentro dela  
tocou de volta outra vez.  
A noite então já chegara.  
Naquela enrugada cara  
de gigante das estradas  
uma lágrima teimosa  
veio molhar-lhe o nariz...

Olhou o filho com carinho,  
mas com muito mais carinho  
Com mais amor do que antes  
e uma queixa derramou:  
Quem nasce lutando busca  
a morte por liberdade!

Mentira! A tal de igualdade  
não existe por aqui...  
Que adianta se amar aos outros  
se os outros não dão amor?  
Pega a picana, piazinho  
e acorda esse boi manheiro,  
pois filho de carreteiro  
nunca pode ser doutor!!



## **5 – Nada começará sem que você chegue: aprendendo a ser professor a partir da experimentação, da ação, das relações, da reflexão**

**A** minha experiência profissional no contexto da graduação e da pós-graduação se realizou em duas instituições de ensino superior: no Centro Universitário Franciscano e na Universidade Federal de Santa Maria.

No Centro Universitário Franciscano, entre setembro de 1999 e julho de 2009, desenvolvi atividades relacionadas com o ensino nos cursos de Graduação em Pedagogia e Letras e no Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática. Atuei nas disciplinas de História da Educação, Gestão Educacional, Políticas Educacionais e Gestão Escolar, Metodologia Científica, Pesquisa em Educação, Teoria e Sistematização do Ensino.

Na UFSM, ingressei em agosto de 2009 e, desde então, tenho atividades de ensino em vários cursos de formação de professores, principalmente nas disciplinas Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Públicas e Gestão Escolar, História da Educação, Pesquisa em Educação e Gestão Escolar e Inovação.

Nessas instituições, a minha atuação no ensino foi marcada pela mudança e essa é a dimensão que procuro ressaltar na seqüência.

### **5.1 – A experiência no Centro Universitário Franciscano**

Em 8 de setembro de 1999, logo após concluir o Mestrado em Educação na Universidade Passo Fundo, fui contratado pelo Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Em março de 2000, fui designado para a disciplina História da Educação, vinculada ao curso de Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>93</sup>. Até então, só tinha a experiência de ter sido estudante. Ao iniciar o primeiro semestre letivo, subi as escadas do prédio do Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, pois, provisoriamente, algumas salas desse prédio eram ocupadas por estudantes do Centro Universitário Franciscano. Um prédio centenário, fundado em 4 de março de 1905, localizado no centro da cidade, marcado por uma construção sólida, de amplas janelas e com longos lances de escadaria de madeira que estalava aos passos e que ligava andares de pé-direito altos. *“Mais devagar na escada, Claudemir. Senão chegará ofegante na sala”*,

---

<sup>93</sup> Entre 2000 e 2003, atuei como coordenador do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. A experiência foi documentada em dois livros: Quadros; Azambuja (org.) (2002) e Quadros; Azambuja (org.) (2003).

recomendou-me a professora Adélia Juraci Zuse, conhecedora dos antigos degraus gastos pelas pisadas de centenas de pessoas que nos antecederam no sobe e desce cotidiano. No decorrer da noite, era um ambiente silencioso, às vezes quase ermo, pois poucas turmas usavam esse amplo espaço.

As primeiras aulas foram um misto de angústia: e agora, como será? De expectativa: estudantes sedentos por saber a mensagem de muitos textos de autores reconhecidos. De autoridade: um professor com pós-graduação. Para enfrentar a tarefa, organizei as atividades a serem realizadas no decorrer do semestre a partir do programa da disciplina História da Educação.

Acerca dessa disciplina, cabe destacar que a sua introdução na formação de professores ocorreu no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928, no âmbito da reorganização do curso de formação para o magistério, proposta por Fernando de Azevedo a partir de 1927. Para Vidal e Faria Filho (2003, p. 46), “a disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário”.

Já a licenciatura em Pedagogia foi regulamentada pelos pareceres n. 251/62 e 252/69, do Conselho Federal de Educação, que fixaram o currículo mínimo e a duração do curso. No Centro Universitário Franciscano, a disciplina de História da Educação, desde a implantação dos cursos de formação de professores em 1955, esteve vinculada apenas ao curso de Pedagogia. O currículo previa 150 horas dedicadas à História da Educação, distribuídas na segunda e na terceira séries.

#### Quadro 9 –

##### Currículo do curso de Pedagogia de 1955.

Etapa	Disciplina
1ª série	Complementos de Matemática
	História da Filosofia
	Sociologia
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Psicologia Educacional
	Introdução à Teologia
2ª série	História da Educação
	Estatística Educacional
	Fundamentos Sociológicos da Educação
	Psicologia Escolar
	Teologia Dogmática

3ª série	História da Educação
	Psicologia Educacional
	Administração Escolar
	Educação Comparada
	Teologia Moral
	Filosofia da Educação
4º série Curso de Didática	Didática Geral
	Didática Especial da Pedagogia
	Doutrina Social da Igreja

Fonte: Silveira et al., 2005.

O programa da disciplina, que permaneceu em vigor – com algumas alterações e detalhamentos variáveis – entre 1955 e 1994, estruturava-se em três dimensões principais: a) sua amplitude e generalidade, ao propor uma abordagem panorâmica da História da Educação, desde os povos primitivos até a contemporaneidade; b) a presença de um importante fundamento religioso, entendido por Nunes (1996, p. 70) como a “permanência dos valores de uma civilização cristã”; e c) a limitação da história da educação brasileira a uma breve síntese, apresentada apenas nas penúltimas unidades do programa.

#### Quadro 10 –

Programa da disciplina História da Educação em 1955.

Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação I
Carga horária semestral: 75h
Conceito de educação. Educação, pedagogia, filosofia. Educação nas sociedades primitivas. A educação do tipo oriental: valor do “Livro Sagrado”. O tipo helênico de civilização: a educação helênica nas suas fases fundamentais. A educação romana durante a Realeza, República e Império. A educação nos primeiros tempos do cristianismo. A educação da Idade Média. A educação no humanismo e no Renascimento. Reforma protestante. Contra-reforma. Educação moderna: racionalismo e o empirismo. A educação católica do séc. XVII: São J. B. de La Salle
Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação II
Carga horária semestral: 75h
O iluminismo na Inglaterra e na França. J. J. Rousseau. A enciclopédia e a Revolução Francesa. As idéias pedagógicas de E. Kant. As idéias educacionais de Renascimento. Pestalozzi, Padre Girard, Froebel. A pedagogia psicológica: Herbart. A educação nos Estados Unidos: de Horace Mann a William James. Educadores católicos contemporâneos: São João Bosco.

Exame das últimas idéias e práticas educativas: A. Manjon, M. Montessori. S. Hensen F. G. Foster.  
A educação no Brasil: de Anchieta à República.  
Leis, educadores, escolas do período republicano.  
Rumos atuais da educação no Brasil.

Fonte: Derca/Unifra.

Alguns relatos informam que as aulas “eram expositivas, muito tradicionais” e que era difícil “conseguir material para pesquisa, pois havia poucos livros e material didático na biblioteca que funcionava, nessa época, no Colégio Franciscano Sant’Anna e que permanecia chaveada; o acesso só era permitido com autorização” (Silveira et al., 2005, p. 33). As provas parciais – sabatinas – consistiam numa dissertação sobre um ponto sorteado no momento e, ainda, no desenvolvimento de testes e questões relativas ao assunto. As provas finais eram orais ou práticas, e o aluno devia se inscrever e pagar uma taxa de exame.

São esparsos os registros sobre o desenvolvimento da disciplina entre 1955 e 1975. As poucas anotações encontradas foram aquelas feitas, de uma maneira muito genérica, pelos professores responsáveis num livro de registro. Essas anotações se referem ao conteúdo programático da disciplina, que confirma os conteúdos relacionados no quadro acima. Poucas também são as anotações sobre a bibliografia usada como referência. Índícios sugerem, apenas sugerem, que os professores circulavam por uma bibliografia que envolvia, os seguintes manuais, entre outros: a) *Pequena história da educação*, das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman: a primeira edição é de 1936, com 151 páginas, das quais nove eram dedicadas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca da instituição é de 1965; b) *Esboço da história da educação*, de Ruy Ayres Bello: a primeira edição é de 1945 e dedica 25 das 250 páginas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca é de 1957; c) *Noções de história da educação*, de Theobaldo Miranda Santos: a primeira edição é de 1945 e das 512 páginas, 37 são dedicadas à história da educação brasileira. A edição registrada no acervo da biblioteca da instituição é de 1970.

Entre esse período, de 1955 a 1974, não foi localizado um instrumento ou formulário por meio do qual fosse apresentado o programa da disciplina, a ementa ou os objetivos. O primeiro documento mais sistemático data de 1975. Ementa e objetivos apareceram em 1998. Foi a partir de 1981 que a bibliografia usada como referência passou a acompanhar o programa da disciplina. Até 1989, os manuais de Ruy Ayres Bello, Theobaldo Miranda Santos e das madres Peeters e Cooman continuavam sendo citados. Depois, a partir de

1990, esses manuais tenderam a ser substituídos, e o número de referências cresceu. Apareceram as publicações dos clássicos de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Otaíza de Oliveira Ramanelli e Paulo Guiraldelli Júnior.

#### Quadro 11 –

#### Bibliografia citada nos programas.

##### Bibliografia citada nos programas de 1981 a 1983:

AMADO, Padre Ramón Ruiz. *História de la educacion y la pedagogia*. Ed. Librería Religiosa, Barcelona - Espanha.  
 ANDRADE FILHO, Bento de. *História da educação*. São Paulo: Saraiva.  
 AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.  
 BECH, Robert Holmes. *História social de la educacion*. México: Editorial Hispano Americana.  
 BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. São Paulo: Brasil.

##### Bibliografia citada nos programas de 1984 a 1989:

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.  
 EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.  
 FILHO, Bento de Andrade. *História da Educação*. São Paulo: Saraiva, 2ª ed.  
 LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 4ª ed, 1982.  
 LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional.  
 MARROU, Henri Irinés. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1975.  
 MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Nacional, 1969.  
 PEETERS e COOMAN. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos.  
 SANTOS, Theobaldo M. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional. 13.ed.

##### Bibliografia citada nos programas de 1990 a 1999:

AQUINO, Jesus Oscar. *História das sociedades americanas*. Livraria Eu e Você.  
 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.  
 BARBEIRO, Heródoto. *Curso de história da América*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.  
 COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. *Fundamentos da educação: história e filosofia*. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 1986.  
 CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.  
 FILHO, A. Bento. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.  
 FILHO, M. B. Lourenço. *Educação comparada*. 2ª edição, Edições Melhoramentos, Vol V.  
 GILES, R. Thomas. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.  
 GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.  
 LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.  
 MAIA, Pedro. *Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Loyola, 1987.  
 MARZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987.  
 MONROE, Paul. *História da educação*. 16ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.  
 NISKIER, Arnaldo. CARVALHO, Marlene. *Educação comparada moderna*. Ed. Tabajara.  
 PILETTI, Nelson e Claudino. *História da educação*, São Paulo: Ática, 1990.  
 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.  
 SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

Fonte: Derca/Unifra.

Em 28 de novembro de 1968, foi promulgada a lei n. 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei provocou alterações no sistema universitário brasileiro, envolvendo a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a divisão dos cursos em departamentos e a implantação de programas de pós-graduação. Os currículos dos cursos de Pedagogia passaram a ser estruturados com habilitações específicas, com uma parte comum e outra diversificada em função da habilitação escolhida. A parte comum abrangia as disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O curso de Pedagogia deveria ter 2.200 horas de atividades e ser ministrado, no mínimo, em três anos.

Em 1973, o curso foi reestruturado e passou a oferecer as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Magistério. Nas décadas seguintes, passou por várias outras alterações curriculares que afetaram a carga horária da disciplina História da Educação.

Tabela 2 –

Carga horária da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Unifra entre 1955 e 2005<sup>94</sup>.

Ano de currículo	Carga horária da disciplina
1955 a 1958	120h
1959 a 1962	120h
1963 a 1966	120h
1967 a 1968	120h
1969	120h
1970-1973	150h
1974-1977	150h
1978-1984	210h
1985-1988	210h
1989-1994	240h
1995-1997	240h
1996-1999	120h
2000-2005	60h

Fonte: Silveira et al (2005).

<sup>94</sup> Pelo menos até 2009 a disciplina História da Educação manteve-se no currículo com carga horária de 60h. Atualmente, segundo o site do curso – <https://www.ufn.edu.br/site/ensino/graduacao/pedagogia> – a disciplina não é mais integrante, tendo sido substituída por outra intitulada Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, com 80 horas, que tem a seguinte ementa: “Bases sociológicas da educação; Contexto histórico da educação no Brasil; Fundamentos filosóficos da educação; Desafios contemporâneos da educação.”



Foi a partir de 1998 que a organização curricular da Pedagogia foi mudada substancialmente em função das discussões e da posterior aprovação, pelo CNE, das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica que acarretaram, no Centro Universitário Franciscano, a extinção da habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e a implantação de novas habilitações: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na ocasião, a disciplina História da Educação recebeu uma carga horária de 60h e era ofertada no primeiro semestre do curso. O conteúdo programático envolvia os temas e períodos clássicos da historiografia educacional brasileira, tomados a partir de uma temporalidade da história política: Brasil Colônia, Império, República, Era Vargas, governos militares. Da mesma forma, a bibliografia citada apresenta os autores e as obras também consagradas, a saber: Paulo Ghirardelli Júnior, Otaíza Romanelli e Maria Luiza Santos Ribeiro.

#### Quadro 12 –

Programa de História da Educação vigente no curso de Pedagogia da Unifra em 1999.

Curso: Pedagogia
Disciplina: História da Educação
Carga horária semestral: 60h
<p>Ementa</p> <p>A educação no Brasil Colônia. A educação no Império. A educação na Primeira República. A educação entre 1945-1964. A educação brasileira após 1964. Educação e sociedade no Rio Grande do Sul.</p> <p>Objetivo</p> <p>Analisar as formas de organização escolar, as visões pedagógicas e as práticas educativas na sociedade brasileira da colonização até a atualidade; analisar as relações entre poder político e educação, em sua articulação com os processos históricos brasileiro; buscar uma compreensão mais profunda da realidade educacional brasileira em sua dinâmica histórica.</p> <p>Conteúdo programático</p> <p>1) História da educação no Brasil: questões relativas a sua periodização.</p> <p>2) A sociedade agro-exportadora e a constituição do ensino da elite;</p> <p>2.1) a formação do Brasil colonial: a expansão européia no século XV e a incorporação do Brasil;</p> <p>2.2) educação e cultura na sociedade colonial: a pedagogia jesuítica e as reformas pombalinas;</p> <p>2.3) A educação no século XIX: a vinda da família real, o período do Império.</p> <p>3) A República e a consolidação da sociedade urbano-industrial: a luta pela ampliação das oportunidades escolares:</p> <p>3.1) a educação na Primeira República: do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico;</p> <p>3.2) a educação no período de Getúlio Vargas (1930-1945);</p>

- 3.3) A educação e a revitalização da sociedade brasileira (1945-1964): os debates em torno da escola pública, os movimentos da educação de adultos e educação popular);
- 3.4) O estado militar e a política educacional (1964-1985);
- 3.5) A educação nas décadas de 1980 e 1990.
- 4) A educação no Rio Grande do Sul: uma visão geral.

#### Bibliografia básica

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira: a organização da escola*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaiza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

#### Bibliografia complementar:

AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4, São Paulo: Difel, 1983, p. 383-416.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel/Ufrgs, 1970.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública x escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

COMPARATO, Fábio K. *Estado, educação e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Educação no Brasil nos anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986.


NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDU, 1974.

XAVIER, Maria Elisabete. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1980.

Fonte: Derca/Unifra.

Por meio desse programa da disciplina, entre 2000 e 2009, estruturei o meu plano de ensino. Na sequência transcrevo, na íntegra, o plano do primeiro semestre de 2002<sup>95</sup>.

<sup>95</sup> Guardo os arquivos com, praticamente, todos os planos de ensino das disciplinas em que atuei desde o ano 2000.

	<p style="text-align: center;"><b>CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO</b></p> <p style="text-align: center;">Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p>
---	---

Plano de ensino da disciplina  
História da Educação

Curso: Pedagogia  
 Habilitação Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
 Disciplina: História da Educação  
 Carga horária: 60 horas/aula - 4 créditos  
 Semestre: 1/2002

prof. Claudemir de Quadros  
 Graduação em História  
 Especialização em História do Brasil  
 Mestrado em Educação  
 Fone 220 1249

Objetivos da disciplina

- a) analisar as formas de organização escolar, as visões pedagógicas e as práticas educativas na sociedade brasileira da colonização até a atualidade;
- b) analisar as relações entre poder político e educação, em sua articulação com o processo histórico brasileiro;
- c) buscar uma compreensão mais profunda da realidade educacional brasileira em sua dinâmica histórica.

Conteúdo programático

- 4) História da educação no Brasil: questões relativas a sua periodização.
- 5) A sociedade agro-exportadora e a constituição do ensino da elite;
- 2.1) a formação do Brasil colonial: a expansão européia no século XV e a incorporação do Brasil;
- 2.2) educação e cultura na sociedade colonial: a pedagogia jesuítica e as reformas pombalinas;
- 2.3) A educação no século XIX: a vinda da família real, o período do Império.
- 6) A República e a consolidação da sociedade urbano-industrial: a luta pela ampliação das oportunidades escolares.
- 3.1) a educação na Primeira República: do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico;
- 3.2) a educação no período de Getúlio Vargas (1930-1945);
- 3.3) A educação e a revitalização da sociedade brasileira (1945-1964): os debates em torno da escola pública, os movimentos da educação de adultos e educação popular);
- 3.4) O estado militar e a política educacional (1964-1985);
- 3.5) A educação nas décadas de 1980 e 1990.

Metodologia de trabalho

- a) exposições dialogadas;
- b) seminários;
- c) discussão em pequenos e grandes grupos;
- d) leitura compreensiva e crítica de textos recomendados.

### Avaliação

A disciplina envolverá três modalidades de avaliação:

a) Elaboração de uma resenha crítica, com entrega até 22 de maio de 2002, de um dos seguintes livros:

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4, São Paulo: Difel, 1983, p. 383-416.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública x escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

Resenha: não se trata de resumo. Procure:

- fazer uma exposição objetiva do conteúdo do texto;
- demonstrar capacidade de síntese;
- comentar o texto de forma crítica e interpretativa;
- máximo de cinco páginas.

b) Elaboração de um artigo que reflita a assimilação da disciplina no seu conjunto. Entrega até 12 de junho de 2002. Escolha um tema do seu interesse. Máximo de 5 páginas.

c) Participação efetiva nas discussões dos textos analisados previamente.

### Bibliografia básica

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira: a organização da escola*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaiza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

### Bibliografia complementar

AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. (org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*. São Paulo: Difel. v.4, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 4.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani C. A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio* 2.ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHWARTZMAN, Simon *et al.* *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.
- WEREBE, Maria José Graça. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.
- XAVIER, Maria Elisabete. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- XAVIER, Maria Elisabete, *et al.* *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

#### Calendário e previsão de atividades

Mês	Dia	Tema
Março	6	1º encontro: ❖ Apresentação do plano de ensino. ❖ leitura e discussão do texto “O combate com o texto. Mas cuidado! Ele está vivo!” ❖ Para que estudar história da educação? ❖ História da educação no Brasil: sua periodização.
	13	2º encontro: ❖ Texto base: ROMANELLI, Otaiza. <i>História da educação no Brasil</i> . Petrópolis: Vozes, 1998.
	20	3º encontro: ❖ Seminário sobre o texto <i>História da educação no Brasil</i> , de ROMANELLI, Otaiza. p. 33-46.
	27	4º encontro: ❖ Texto base: NAGLE, Jorge. <i>Educação e sociedade na Primeira República</i> . São Paulo: EDU, 1974.
Abril	3	5º encontro: ❖ Não há aula em razão da participação do professor no 4º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Porto Alegre, entre 2 e 5 de abril.
	10	6º encontro: ❖ Texto base: GHIRARDELLI JR, Paulo. <i>História da educação</i> . São Paulo: Cortez, 1990, p. 15-35. ❖ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
	17	7º encontro: ❖ Continuidade do encontro do dia 10/4, com apresentação de trabalho pelos grupos.
	24	8º encontro: ❖ Texto base: QUADROS, Claudemir. Estado e educação no Brasil: do manifesto de 1932 à primeira LDB. <i>Espaço Pedagógico</i> . Passo Fundo: Ediupf, p. 39-57.
Maio	1º	Feriado: ❖ Dia do Trabalho (feriado).
	8	9º encontro: ❖ Avaliação - é permitido consultar a bibliografia.

	15	10º encontro: ❖ texto base: FERNANDES, Florestan. <i>Educação e sociedade no Brasil</i> . São Paulo: Dominus, 1966, p. 345-395. ❖ Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959)
	22	11º encontro: ❖ Continuidade do 10º encontro.
	29	12º encontro: ❖ Anos 60 e 70.
Junho	5	13º encontro: ❖ Continuidade do 12º encontro.
	12	14º e 15º encontros: o estado militar e a política educacional (1964-1985);
	19	15º encontro: a educação nas décadas de 1980 e 1990.
	27	16º encontro: ❖ Avaliação - é permitido consultar a bibliografia.
Julho	4	18º encontro: ❖ Exame final - não é permitido consultar a bibliografia.

Observações muito importantes:

- a) as leituras constantes desse plano são obrigatórias;
- b) as leituras são imprescindíveis para as discussões que serão realizadas durante os encontros da disciplina;
- c) ao ler os textos indicados, procure:
  - descrever o problema central do texto;
  - apresentar uma síntese sobre a posição assumida pelo autor face ao problema levantado;
  - indicar os argumentos apresentados que justificam a posição assumida pelo autor;
  - apresentar considerações pessoais sobre o texto analisado.

Esse plano pode sofrer alterações no decorrer do semestre.

Fonte: arquivo pessoal.

Um documento como o plano de ensino pode expressar pouco das práticas. Nesse momento inicial de atuação, eu repetia aquilo com o que estava acostumado desde a graduação. Cada encontro pautava-se um texto de acordo com a seqüência do plano de ensino. Esses textos precisavam ser acessados no serviço de xerox que funcionava na instituição e tinham, portanto, custo. Daqueles que buscavam a cópia, alguns liam, outros não, outros faziam de conta de liam, outros caçavam passagens que lhes chamavam a atenção. Isso era enfadonho e não sei estimar que resultado de aprendizagem produzia. N'alguma medida, esse modo de fazer mantinha o acento na supremacia de uma prática apresentativa de um dado tema. Para as exposições, usava transparências com a síntese dos temas, as quais eram mostradas a partir do retro-projetor.



Figura 36 –  
Exposição, transparência e retroprojeto.



## **O ensino na Primeira República**

**a) ensino primário: escolas primárias, escolas complementares e escolas normais;**

**b) ensino técnico-profissional: organizado com o objetivo de atender às classes populares, apresentava-se como um programa educacional eminentemente assistencial;**

### **Regulamentação do ensino técnico-profissional**

<b>Ano</b>	<b>Decreto</b>	<b>Ação</b>
<b>1909</b>	<b>7 566</b>	<b>regula o ensino técnico-industrial e cria nas capitais dos estados uma escola de aprendizes artífices</b>
<b>1910</b>	<b>8 319</b>	<b>regula o ensino técnico-agrícola</b>
<b>1926</b>	<b>17 329</b>	<b>regula o ensino técnico-comercial</b>

Fonte: arquivo pessoal.

Para mim, era algo muito incômodo, e sentia a necessidade de mudar essa prática. Por isso, me perguntava: como posso melhorar ou tornar as aulas mais interessantes, mais vivas, mais dinâmicas? Como utilizar textos de modo mais produtivo? Como mobilizar intelectualmente os estudantes para a aprendizagem relacionada à História da Educação? De que modos a educação digital, ou o uso das tecnologias da informação e da comunicação – que apenas se ensaiavam na época –, poderiam contribuir para esse processo? Como produzir possibilidades de ensinar e aprender sobre a História da Educação em cursos de formação de professores? Como integrar pesquisa, ensino e aprendizagem, fazendo disso uma dimensão importante da formação de professores? Essas foram algumas das perguntas que comecei a formular ao longo do tempo e que, de uma forma ou de outra, pautaram meu planejamento de ensino, além de suscitarem novas dúvidas, reflexões e inquietações. O resultado foi que comecei a estudar, conversar, prestar atenção a trabalhos apresentados em eventos e decidi mudar esse modo de fazer o ensino e a aprendizagem em História da Educação que havia se naturalizado.

Primeiro, parti do pressuposto de que os estudantes ingressantes no primeiro semestre de um curso de graduação mantêm vínculos com a cultura escolar do ensino médio, bem como estão envolvidos num período de transição e adaptação a uma série de elementos comuns ao ensino superior: vocabulário, temáticas, prescrições, formas de fazer, possibilidades conceituais. Entendi, enfim, que era apropriado conferir ao trabalho o caráter de iniciação à História da Educação. Em outras palavras, optei por uma abordagem de síntese. Essa iniciação privilegiaria certas temáticas que, ao longo do curso poderiam, ou não, ser retomadas e tratadas com algum aprofundamento, conforme os interesses e as possibilidades de estudantes e professores. Além disso, entendi como pertinente a idéia de que “el programa oficial no me oprime ni me encorseta. No es una propuesta inmóvel, sino que lo considero como una guía, una orientación susceptible de mejora y cambio, más que una obligación a cumplir” (Miranda, 2002, p. 11). Assim, pouco a pouco, o programa da disciplina foi operacionalizado a partir de um projeto denominado *Memórias da educação*, que se desenvolvia ao longo do semestre e comportava as seguintes dimensões:

1ª) No primeiro encontro da disciplina, cada estudante devia escrever uma memória da sua escolarização. Um pequeno texto, no âmbito do qual relatasse um ou mais aspectos do tempo de estudante. A descrição era livre e não se prescrevia um roteiro ou questões norteadoras. Na seqüência, as narrativas das memórias eram lidas, organizadas e disponibilizadas para a turma no formato de um arquivo do Word. A escrita dessas memórias tinha por finalidade evocar temáticas que pudessem ser relacionadas com a profissão professor, objeto de atenção privilegiado do curso. Especialmente, esperava-se

incitar reflexões acerca de diferentes significados de ser estudante e de ser professor ao longo do tempo. O fato de as turmas serem constituídas por estudantes com idade entre 18 e 40 anos contribuía para a manifestação de perspectivas diversas acerca desses significados.

Foram inúmeras as possibilidades de estudo suscitadas pelas pequenas narrativas produzidas. Destacam-se duas que interessam mais: a primeira se relaciona com a profissão professor e preocupa-se com a seguinte questão: como os professores chegam a ser o que são e como são? A segunda diz respeito à escola enquanto lugar de produção de subjetividades, lugar de produção de modos de ser. São questões que merecem ser historicizadas, principalmente no âmbito de um curso de formação de professores.

2ª) O segundo momento era a assistência de filmes e vídeos. Entre uma variedade expressiva e a partir de sugestões de estudantes, selecionaram-se três: *A missão*, *Carlota Joaquina: a princesa do Brasil* e *A glória de meu pai*. Esses filmes suscitam poucas relações diretas com História da Educação, mas a finalidade principal da sua assistência era proporcionar uma idéia mínima de contextualização espaço-temporal.

*A missão* aborda relações dos jesuítas com indígenas na região Sul do Brasil. Esperava-se contextualizar aspectos da colonização portuguesa e espanhola e da catequização, experiência educacional importante no período do Brasil Colônia. Para isso, também se utilizavam textos de lendas ou do folclore regional. O segundo filme, *Carlota Joaquina: a princesa do Brasil*, tem como objeto de atenção a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Com ele, buscava-se abordar relações sociais e comportamentos na transição entre os períodos Colonial e Imperial. O terceiro filme, *A glória de meu pai*, é uma produção francesa e merece um comentário maior pela riqueza conceitual e pelas relações que se pode estabelecer a partir dele. Um dos personagens principais é o professor Joseph: republicano, anti-religioso, dedicado ao trabalho, que se inicia no magistério numa escola do interior da França. As primeiras cenas mostram o professor primário Joseph a ler para os estudantes. Mesas, cadeiras e, no quadro preenchido com consoantes e vogais, a letra bem desenhada; quase uma arte. Um grande mapa na parede. O professor se ausenta e encarrega a um dos estudantes a tarefa de monitorar a turma. Ao retornar, surpreende a classe em algazarra. Tinha em mente que estudar acerca das representações dos comportamentos dos estudantes ao longo do tempo poderia ser uma dimensão importante no âmbito da formação de professores.

No filme, há uma cena especial: o professor, dedicado aos ideais da Revolução Francesa, impecavelmente vestido para o primeiro dia de aula na escola da cidade para a qual havia sido transferido, com muita ansiedade, anota a data no quadro: 1º de outubro de 1900. Vira-se para a turma e anuncia o futuro próximo e reforça o caráter salvacionista da escola:

Caros alunos. Entramos num século fabuloso, no qual os milagres feitos pela ciência serão comuns. Trazendo alegria aos mais pobres, aos mais humildes. As casas terão gás, luz elétrica e até mesmo telefone. Isso mesmo. O telefone que permitirá que se fale sem se mover e nem gritar com pessoas que moram em Albagne e até mesmo em Aix. [...]. O século 20 será grande, o progresso está chegando. Logo a máquina fará os trabalhos mais cansativos e permitirá reduzir a jornada de trabalho a 10 horas e o operário terá um dia de descanso por semana. Orientada e salva pela instrução, cada pessoa terá o seu lugar no mundo, que respeitará a todos. (Diálogo da cena aos 12:02 minutos do filme)

Ao ser promovido, deixa esse espaço íntimo, em Albagne, e adentra num espaço mais institucionalizado, em Saint-Loup, arredores de Marselha. Esse novo lugar é marcado pelas referências do Estado no frontispício do prédio: “República Francesa. Igualdade. Humanidade. Fraternidade. Escola”. Com as referências que aparecem a partir desse episódio, pode-se estudar, por exemplo, as relações entre Estado e escolarização e, principalmente, as formas pelas quais as instituições escolares foram capturadas e tornadas agentes do Estado.

Depois, ocorre outra transferência – agora para a maior escola de Marselha. O primeiro dia de aula nesse novo contexto é marcado por angústia e nervosismo: o professor transpira. Trata-se de um professor que mantém uma relação tranqüila com os estudantes e prepara suas aulas com entusiasmo em casa. O filme apresenta outros professores, com práticas distintas, entre eles, a professora Guimard, bastante rigorosa com os alunos. Há uma série de cenas a partir das quais é possível estabelecer relações sobre diferentes práticas, bem como sobre os diversos significados atribuídos ao ser professor ao longo do tempo. No meu planejamento, entendi que essa era outra dimensão que merecia atenção especial no âmbito da formação de professores.

O filme apresenta diversas imagens de salas de aula e de espaços escolares. Observam-se mesas, cadeiras, mapas e ilustrações afixadas nas paredes, assim como o mobiliário destinado ao professor: estrado, régua e bastão. São também retratados espaços institucionais típicos das escolas do início do século 20: prédios amplos, com estrutura arquitetônica sólida e imponente, que revelam a presença do Estado e o valor social e político conferido à escola naquele contexto histórico. Além disso, o filme evidencia situações relacionadas ao desenvolvimento curricular e às práticas docentes: ditado,

alfabetização, exames, horários, uniformes, circulação de estudantes pelo pátio, comportamentos em sala de aula, além da delimitação dos lugares ocupados por professores e estudantes. Essas imagens permitem perceber como o discurso da modernidade começa a se insinuar tanto no cotidiano escolar quanto na própria constituição da profissão professor. Em síntese, o filme oferece uma ampla gama de referências que podem ser exploradas como pautas para reflexão e debate na formação de professores.

Após a projeção de cada filme, realizada num espaço distinto da sala de aula, um grupo de estudantes da turma ingressante no semestre anterior, que já havia assistido ao filme, assumia a responsabilidade de organizar e coordenar uma atividade de discussão acerca da obra, articulando-a às temáticas abordadas na disciplina. Com essa proposta, buscava-se promover a integração entre estudantes de diferentes turmas, ao mesmo tempo favorecer o desenvolvimento de habilidades de expressão oral e de competências relacionadas ao planejamento de atividades de ensino e aprendizagem.

3ª) No início dos anos 2000, a Internet dava os seus primeiros passos no Brasil, começavam a se destacar as funcionalidades da web 2.0, e novos elementos ganharam visibilidade: Youtube, Flickr, Delicious, Tikatok, Bubl.us, Toondoo, Dandelife, Wiki, Goowy, Pagecreator, Googledocs, Calendar, Movie Maker, objetos virtuais de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, Cmaptools, Google books, Scribd, Issuu, Calameo, 4shared etc<sup>96</sup>. Entre esses, destacavam-se os blogs, uma ferramenta de hospedagem que facilitava a criação de sites pessoais. A idéia da utilização de um blog para a disciplina foi sugerida pela professora Janilse Fernandes Nunes, que atuava com as tecnologias da informação e comunicação e que na época apareciam como algo inovador no discurso escolar: “*Por que você não cria um blog?*”, disse ela, num misto de pergunta e sugestão.

Assim, criei o blog *História da Educação*, que ainda hoje está disponível online e pode ser visualizado em <http://hecq.blogspot.com>. A finalidade desse espaço era, sobretudo, informar os estudantes acerca de atividades da disciplina; disponibilizar, de forma prática e acessível, materiais para estudo; incitar experiências relacionadas com um outro conceito que se ensaiava na época: a educação digital. Com o blog, deixei de usar os textos do xerox, pois os estudantes podiam encontrá-los nesse espaço sem custo. Havia um inconveniente: a conexão de Internet ainda não era disponível nas salas de aula e cada um precisava resolvê-la com os seus meios.

---

<sup>96</sup> Na maioria, esses serviços desapareceram. Alguns permanecem, mas receberam outras funcionalidades.

No blog, também eram disponibilizados pequenos vídeos da série *História do Brasil*, produzidos pela TV Escola sob a coordenação de Boris Fausto. São vídeos de curta duração que tratam dos temas Brasil Colônia, Império e República Velha. Esses vídeos podiam, ou não, ser assistidos pelos estudantes interessados. Esperava-se que aqueles que os assistissem desenvolvessem um maior grau de contextualização acerca da história do Brasil.

4ª) Enquanto ao longo do semestre a opção era pela iniciação, contextualização e conhecimento de aspectos gerais acerca da História da Educação no Brasil, ao final havia um momento de maior especificidade. Cada grupo de estudantes precisava escolher e fazer algum tipo de apresentação sobre um detalhe ou uma temática mais específica relacionada à História da Educação brasileira. Para isso, entre uma grande variedade de possibilidades, escolhi dois livros que eram objeto de atenção alternadamente: cada grupo de estudantes da turma ingressante em março devia selecionar, para apresentação, um capítulo do livro *500 anos de educação no Brasil* (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2003), assim como cada grupo de estudantes ingressantes em agosto devia selecionar um capítulo do livro *Histórias e memórias da educação no Brasil* (Stephanou; Bastos 2005). Os estudantes podiam pautar as apresentações conforme suas preferências e possibilidades. Normalmente, usavam apresentações preparadas em power-point que eram lidas!

5ª) O último momento da programação semestral era a *Exposição memórias da educação*. Para a realização dessa atividade os estudantes deveriam se organizar em duplas ou individualmente. Cabia-lhes buscar, com familiares ou vizinhos, documentos escritos, documentos iconográficos, objetos, relatos orais acerca da educação do passado. Outra opção podia ser a escolha de uma instituição escolar e a apresentação de aspectos da trajetória institucional. Uma vez encontrado e reunido o material, cada grupo ou estudante recebia orientação, selecionava e organizava o que seria apresentado na forma de pôster na exposição. No geral, a exposição acontecia no último dia do semestre letivo. Nessas ocasiões eram mostradas fotografias, boletins, livros, cadernos, peças de uniformes, depoimentos e objetos, tais como classes escolares e palmatórias. Os objetivos da atividade eram promover iniciação à pesquisa, criar um espaço de conhecimento acerca da educação regional e desenvolver habilidades de expressão oral e escrita. Além disso, esperava-se o desenvolvimento da percepção de que, todos e cada um, podem produzir relações com a História da Educação.



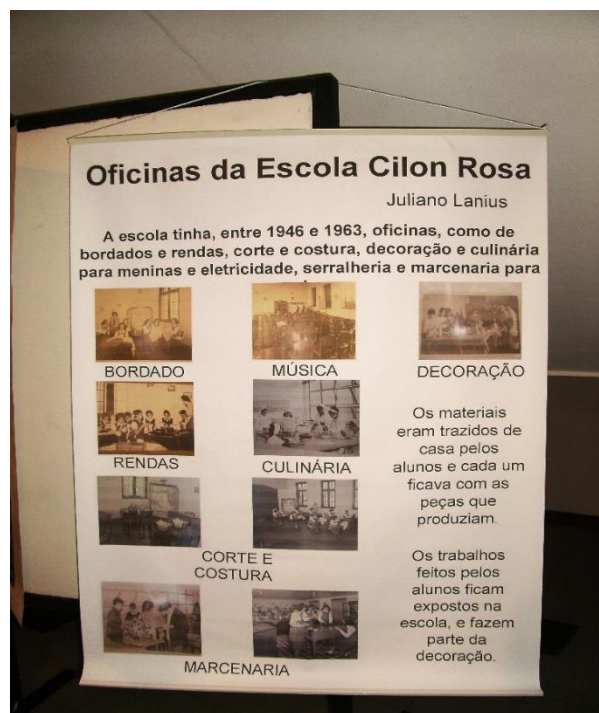
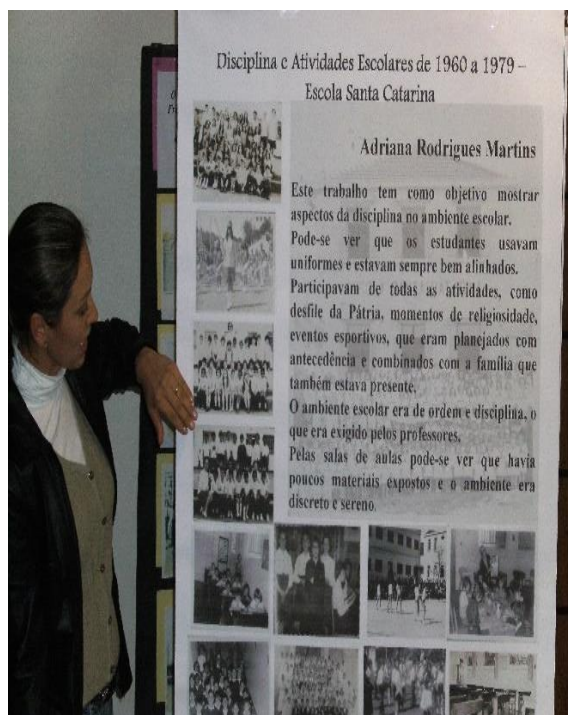
A exposição, como coroamento do semestre, era um momento de encontro, em que o entusiasmo e a alegria em ver o resultado da mudança na metodologia do ensino se manifestava, uma ocasião em que eu tinha a convicção de que atuava de modo apropriado, que tinha dado certo. Era um prazer. Eu sentia confiança. Eu sentia entusiasmo.

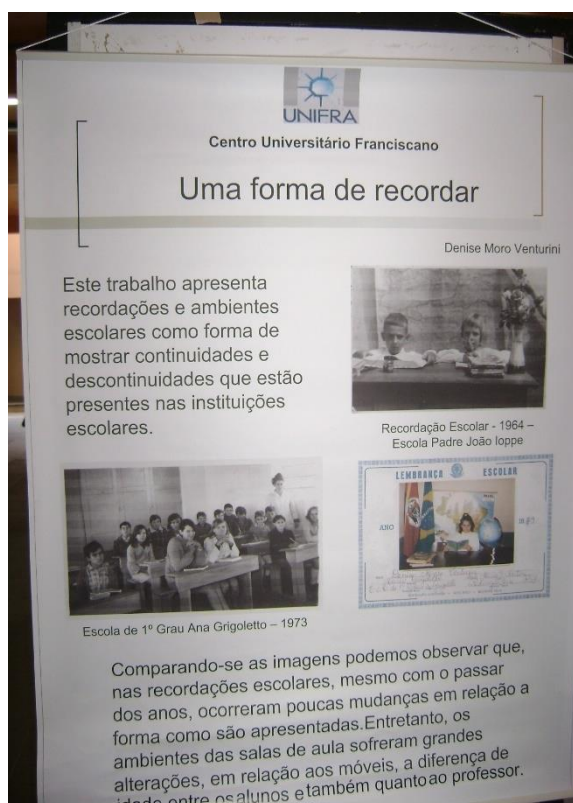
Figura 37 –

Fotografias da *Exposição memórias da educação*, dos anos 2007, 2008 e 2009.













Fonte: arquivo pessoal.

Em síntese, a organização do trabalho buscava articular duas dimensões concomitantes. A primeira dizia respeito à preocupação com a apresentação, a exposição e o estudo de temáticas gerais sobre a História da Educação, com o objetivo de oferecer

elementos de contextualização histórica. A segunda dimensão voltava-se à preocupação com o desenvolvimento de práticas reflexivas e analíticas, envolvendo a investigação sobre o passado educativo por meio da produção de narrativas de memória, da iniciação à pesquisa, do acesso a meios digitais, do aprofundamento em temáticas específicas, bem como do estímulo à criatividade, à motivação e ao aprimoramento das habilidades de produção oral e escrita.

A avaliação das atividades desenvolvidas era rigorosa e semanal. A cada encontro os estudantes precisavam escrever um pequeno texto, no qual deviam demonstrar o seu entendimento do tema abordado. Esse texto era lido e recebia apontamentos em relação à redação e formulação textual para, posteriormente, ser devolvido. Em alguns casos, devia ser refeito e entregue para reavaliação. Essa redação era produzida individualmente e servia como exercício de aprendizagem em termos de conteúdos e de práticas de escrita. A partir do segundo mês do período letivo, todas as avaliações passaram a receber conceitos, que podiam variar de zero a dez. Assim, a avaliação era permanente: acontecia em todos os encontros e era pautada em dois critérios básicos: exposição coerente sobre o tema e uso adequado de linguagem.

Além da produção textual, compunha-se o processo avaliativo por uma prova semestral, individual e sem consulta, que abordava os conteúdos trabalhados até o terceiro mês do período letivo. Essa avaliação tinha como propósito promover a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos até então. Finalmente, integrava a sistemática de avaliação da aprendizagem a elaboração e apresentação de um pôster na *Exposição Memórias da Educação*. Com esse conjunto de instrumentos avaliativos, que exigiam trabalho contínuo e planejamento prévio, pretendia-se perceber, ao menos em alguma medida, os níveis de aprendizagem alcançados em três dimensões consideradas fundamentais: o entendimento de temáticas gerais e mínimas, o aprimoramento da produção textual e o desenvolvimento da criatividade.

Como dito no início, meu ponto de partida foram preocupações<sup>97</sup> relacionadas ao ensino e à aprendizagem em História da Educação. Preocupações sobre como tornar esse processo mais instigante e significativo para os estudantes e para o professor; sobre como estabelecer relações entre passados e presentes; sobre como mobilizar intelectualmente

---

<sup>97</sup> Teria sido eu um professor reflexivo? Segundo Roldão (2008), a “reflexividade e o professor como prático reflexivo tem sido objecto de uma banalização no léxico da administração e das escolas que descaracteriza frequentemente a ideia-chave desta aproximação – a teorização e a fundamentação rigorosa da acção profissional a partir do questionamento contextualizado que só a prática proporciona. [...] A prática reflexiva requer pois: (1) o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço e (3) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações” (Roldão, 2008, p. 43).

os estudantes para o aprendizado histórico; e, ainda, sobre como integrar pesquisa, ensino e aprendizagem, consolidando essa articulação como uma dimensão central da formação de professores.

Os resultados foram animadores: embora em graus variados, os estudantes demonstraram mais motivação, revelando-se curiosos e capazes de criar. Por meio de pesquisas, vivenciaram experiências relacionadas com a educação digital e promoveram reflexões sobre a profissão. Foi uma experiência formativa importante e marcante no âmbito do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

Toda essa atividade de funcionamento de uma disciplina foi uma intervenção orientada para a melhoria efetiva do desempenho, não somente meu, mas também dos estudantes. Esse aspecto é muito relevante, pois a

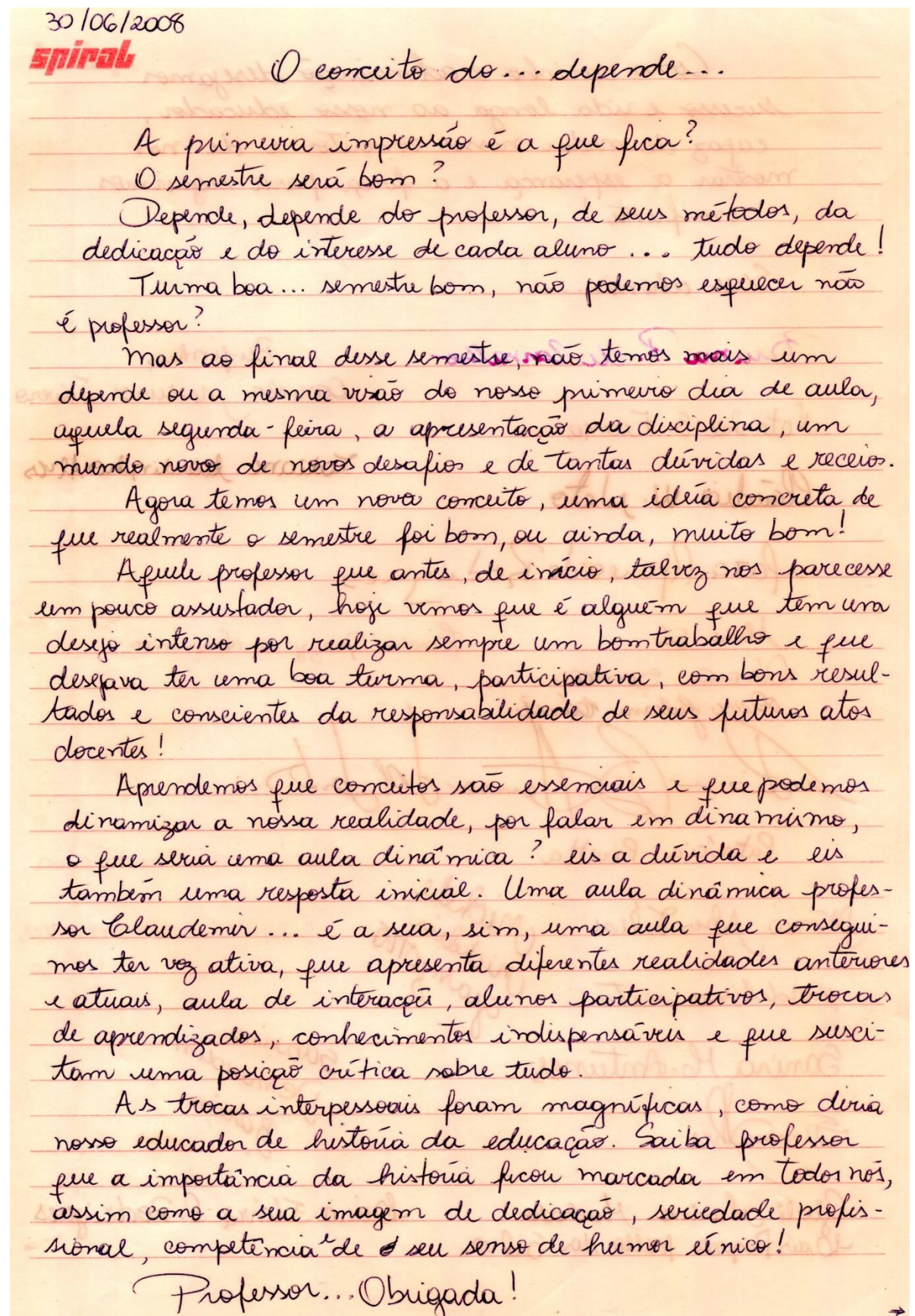
função docente reside sim no ensinar, mas ensinar entendido como uma actividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam. Contudo, tal concepção não corresponde a redução do protagonismo do professor, supostamente devendo deixar a aprendizagem a responsabilidade e iniciativa do aluno, acentuando as diferenças sociais e culturais de partida; pelo contrário, requer-se da sua parte uma actuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação. (Roldão, 2008, p. 41)

Desse período, guardei uma lembrança muito especial. Nela, a turma do primeiro semestre do curso de Pedagogia de 2008 expressa, de modo generoso sem dúvida, a sua percepção sobre o *professor com senso de humor único*. Na mensagem que me foi entregue naquela ocasião, destacavam-se alguns aspectos marcantes: o impacto do momento de apresentação da disciplina; o desejo de que um bom trabalho se traduzisse em resultados concretos; a valorização da interação e da participação dos estudantes, que tinham voz ativa e eram incentivados a expressar suas posições; além do reconhecimento dos aprendizados relacionados aos conceitos essenciais e à relevância da História da Educação.



Figura 38 –

O professor com senso de humor único.





Com carinho e admiração desejamos  
sucesso e vida longa ao nosso educador,  
capaz de mudar nossos conceitos e de nos  
mostrar a esperança e a força para seguirmos  
em frente!

Seus alunos...

**Diana P. de Carvalho**

Beijinhos

Daniela Medeiros Fátima

Natasha S. França

Tatiane Bentinho Alves

Cláudio W. Neto

Luiza Aparecida Rodrigues

Aline Sá

Caroline Spiazzi de Nascimento

Débora Gomes

Olivia Juliana César

Antônio Benício de Jesus

Patrícia Pivetta

Débora Roberto Lima

Mônica Alves Telles

Michele  
Michelin  
grangetto

Donielle de Andrade  
Mora

Yardelino Neto

Samira M. Antunes

Sabrina  
Demardim  
Barim

Simone Alves

Giseli Marina Machado

Lucia Flávia I. Rodrigues

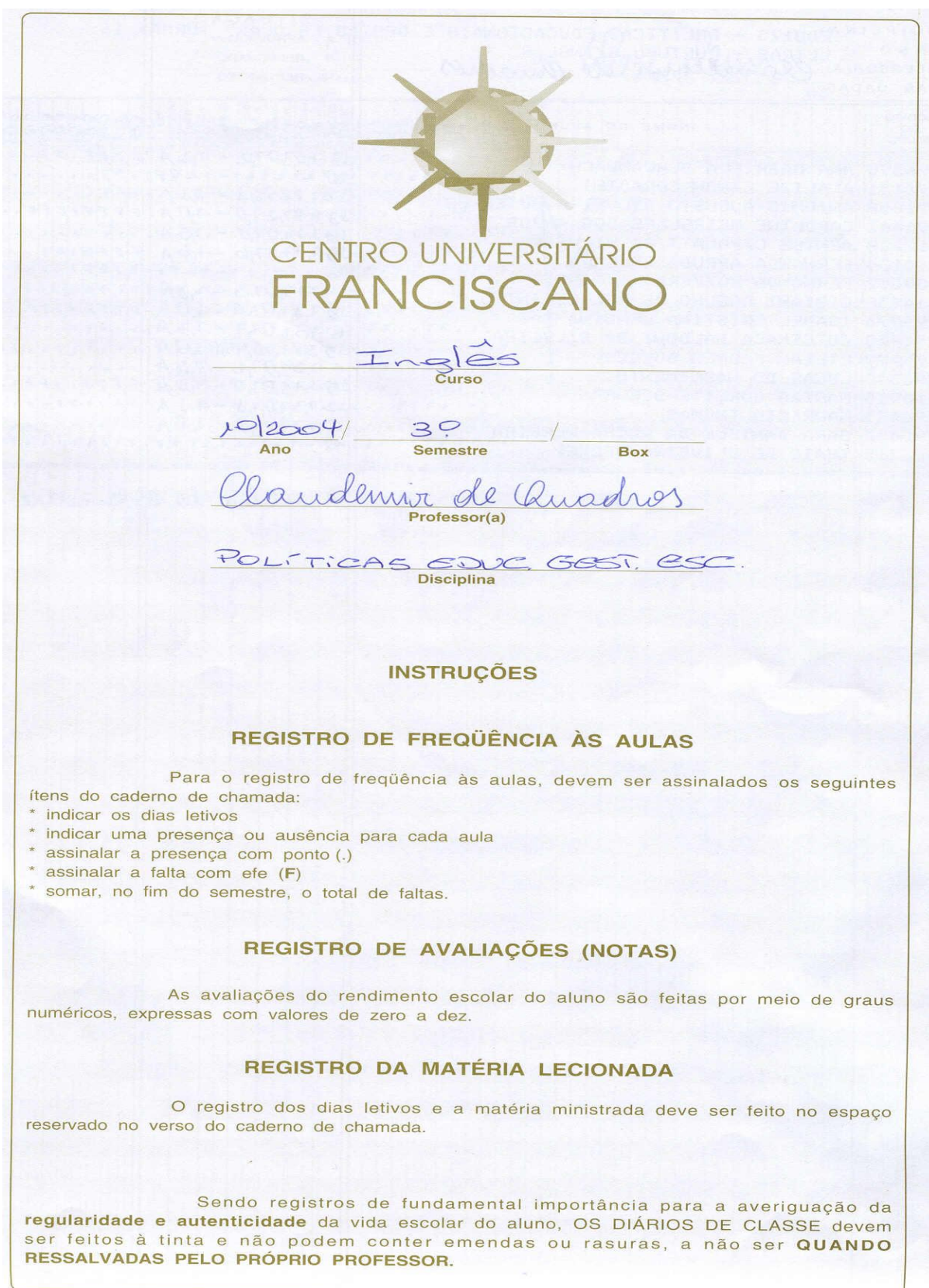
Daís Regina Nello da Silva

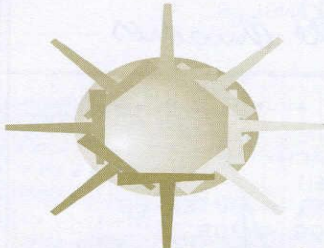


Desse período, também guardei alguns diários de classe, ainda no formato impresso.

Figura 39 –

Diário de classe do ano de 2004.





**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
FRANCISCANO**

Inglês  
Curso

10/2004/ 3º / Box  
Ano Semestre Box

Claudemir de Quadros  
Professor(a)

POLÍTICAS EDUC. GEST. ESC.  
Disciplina

**INSTRUÇÕES**

**REGISTRO DE FREQUÊNCIA ÀS AULAS**

Para o registro de frequência às aulas, devem ser assinalados os seguintes itens do caderno de chamada:

- \* indicar os dias letivos
- \* indicar uma presença ou ausência para cada aula
- \* assinalar a presença com ponto (.)
- \* assinalar a falta com efe (F)
- \* somar, no fim do semestre, o total de faltas.

**REGISTRO DE AVALIAÇÕES (NOTAS)**

As avaliações do rendimento escolar do aluno são feitas por meio de graus numéricos, expressas com valores de zero a dez.

**REGISTRO DA MATÉRIA LECIONADA**

O registro dos dias letivos e a matéria ministrada deve ser feito no espaço reservado no verso do caderno de chamada.

Sendo registros de fundamental importância para a averiguação da **regularidade e autenticidade** da vida escolar do aluno, OS DIÁRIOS DE CLASSE devem ser feitos à tinta e não podem conter emendas ou rasuras, a não ser **QUANDO RESSALVADAS PELO PRÓPRIO PROFESSOR.**

Fonte: arquivo pessoal.

## 5.2 – A experiência na Universidade Federal de Santa Maria

A experiência no Centro Universitário Franciscano se encerrou na metade do ano de 2009, quando me transferi para a UFSM. Nesse momento, ingressei no Departamento de Administração Escolar, nas pautas Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Pesquisa em Educação. Essa mudança descontinuou o itinerário no ensino de História da Educação embora, logo a seguir, tenha assumido essa disciplina no curso de Pedagogia EaD.

No segundo semestre de 2009, fui designado para três disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, no curso de Química; Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica, no curso de Pedagogia noturno; e Política Pública e Educação Profissional, no Programa Especial de Graduação. Novamente, as primeiras aulas foram um misto de expectativa: e agora, como será? De idealização<sup>98</sup>: estudantes de uma universidade federal, todos interessados e selecionados entre os melhores. De status: um professor de uma universidade federal que andava rápido.

- *Aonde vai com tanta pressa, Claudemir?*
- *No prédio 16B. Tenho aula.*
- *Acalme-se. Nada começará sem que você chegue.*<sup>99</sup> (Arquivo pessoal)

Nesse tempo na UFSM, atuei em dezenas de turmas, em cursos de graduação presencial e de pós-graduação tanto presencial, quanto EaD. No quadro que segue, apresento uma síntese por curso, disciplina, número de matriculados, aprovados e reprovados<sup>100</sup> em todas as disciplinas em que atuei desde 2009.

---

<sup>98</sup> Numa ocasião, fui assistir a uma atividade promovida pelo Coordenadoria de Saúde e Qualidade de Vida do Servidor da UFSM e ouvi a palestra de um psicólogo, que comentou acerca de situações de frustração relatadas por professores recém contratados. Ao concluir a sua manifestação, alertou para a conveniência de se evitar a idealização de instituições ou de pessoas. Vesti carapuça!

<sup>99</sup> O sempre espirituoso Ênio Vizzotto, teria usado outra expressão: *Vassoura nova varre bem*.

<sup>100</sup> No geral, a situação Reprovado tem como causa a infrequência, o abandono, o trancamento, o cancelamento ou a desistência do curso.

## Quadro 13 –

Curso, disciplinas, número de matriculados, aprovados e reprovados entre 2009 e 2025.

<b>Graduação presencial</b>					
Semestre/ ano	Curso	Disciplina	Matricu- lados	Aprova- dos	Repro- vados
2/2009	Química	Metodologia da Pesquisa em Educação	8	8	0
	Pedagogia	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	36	28	8
	PEG	Política Pública e Educação Profissional	44	36	8
1/2010	Pedagogia	Políticas Públicas na Educação Básica	35	29	6
	Pedagogia	PED II - Conhecimento e Educação	43	39	4
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	57	50	7
2/2010	Educação Especial	Gestão da Educação	27	20	7
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	103	91	12
	Pedagogia diurno	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	36	33	3
	Pedagogia noturno	Profissão Docente e Educação Digital	19	17	2
1/2011	Pedagogia noturno	Profissão Docente e Educação Digital	6	1	5
	Música	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	16	16	0
	PEG	Política Pública e Educação Profissional	45	36	9
	PEG	Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica	122	119	23
2/2011	Pedagogia diurno	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	47	37	10
	Pedagogia noturno	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	38	36	2
	Pedagogia noturno	PED I - Educação, Tempos e Espaços	40	38	2
	PEG	Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica	106	102	4
1/2012	PEG	Seminário Temático II - Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	134	127	7

	Pedagogia noturno	Políticas Públicas na Educação Básica	41	36	5
	Pedagogia diurno	Políticas Públicas na Educação Básica	13	5	8
	Pedagogia	PED II - Conhecimento e Educação	40	35	5
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	136	125	11
2/2012	PEG	Seminário Temático II - Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	134	114	20
	Pedagogia noturno	Pesquisa Em Educação I: Metodologia Científica	41	32	9
	Pedagogia noturno	PED I - Educação, Tempos e Espaços	39	30	9
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	135	113	22
1/2013	PEG	Seminário Temático II - Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	144	132	12
	Pedagogia noturno	Políticas Públicas na Educação Básica	39	34	5
	Pedagogia noturno	PED I - Educação, Tempos E Espaços	32	31	1
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	129	120	9
	Pedagogia noturno	Gestão da Educação Básica	7	5	2
2/2013	PEG	Seminário Temático II - Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	106	99	7
	Pedagogia noturno	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	44	26	18
	Pedagogia noturno	PED I - Educação, Tempos e Espaços	45	40	5
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	109	101	8
1/2014	PEG	Seminário Temático II - Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	96	96	0
	Ciências Biológicas	Políticas Públicas na Educação Básica	18	13	5

	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	98	91	7
2/2014	Pedagogia noturno	PED III - Contextos e Organização Escolar	33	30	3
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	71	61	10
	Pedagogia noturno	Gestão da Educação Básica	39	32	7
	Pedagogia diurno	Gestão da Educação Básica	4	0	4
1/2015	Letras - Lic.- Hab. Espanhol e Literaturas Língua Espanhola	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	23	18	5
	Ciências Biológicas	Políticas Públicas na Educação Básica	29	25	4
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	52	48	4
2/2015	Pedagogia noturno	PED III - Contextos e Organização Escolar	39	31	8
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	73	67	6
	Pedagogia noturno	Gestão da Educação Básica	39	33	6
1/2016	História	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	30	26	4
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	84	72	12
2/2016	Pedagogia noturno	PED III - Contextos e Organização Escolar	37	31	6
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	95	79	16
	Pedagogia noturno	Gestão da Educação Básica	42	34	8
1/2017	História	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	29	24	5
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	73	55	18
2/2017	Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	32	19	13



	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	63	52	11
1/2018	História	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	22	20	2
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	60	56	4
2/2018	Teatro	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	18	8	10
	Letras: Português e Literatura Língua Portuguesa	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	34	21	13
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	62	56	6
1/2019	História	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	26	18	8
	Pedagogia noturno	Pesquisa em Educação IV: Projeto	21	19	2
	Pedagogia noturno	PED IV - Educação em Diferentes Modalidades	24	23	1
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	75	67	8
2/2019	Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	37	13	24
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	42	42	5
1/2020	História	Políticas Públicas e Gestão Educacional	31	21	10
	Química, Ciências Biológicas, Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física	Tópicos Transversais para a Formação Docente I	166	113	53
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	67	58	9
2/2020	Química	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	10	9	1

	Física	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	19	8	11
	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	25	18	7
1/2021	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	24	19	5
	História	Políticas Públicas e Gestão Educacional	22	16	6
	Matemática	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	27	16	11
2/2021	PEG	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	16	11	5
	Química	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	7	3	4
	Matemática	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	6	4	2
1/2022	Artes Visuais	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	8	8	0
	Matemática	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	22	16	6
2/2022	Matemática	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	6	5	1
	Pedagogia	Pesquisa e Docência	26	15	11
1/2023	Ciências Sociais	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	38	22	16
	Música	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	4	2	2
	História	Políticas Públicas e Gestão Educacional	27	20	7
2/2023	Química	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	16	11	5
	História	Políticas Públicas e Gestão Educacional	43	35	8
1/2024	Matemática	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	16	13	3
	História	Políticas Públicas e Gestão Educacional	15	14	1
	PEG	Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	29	4	25
2/2024	Filosofia	Políticas Públicas e Gestão na Educação	36	17	19
	Educação Especial	Processos Investigativos em Educação II	33	22	11
1/2025	Física	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	8	4	4
	Pedagogia diurno	Gestão na Educação Básica A	29	14	15

	Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	Políticas Públicas e Gestão na Educação A	32	25	7
	Pedagogia diurno	Pesquisa e Docência	6	6	-
<b>Graduação EaD</b>					
Semestre/ano	Curso	Disciplina	Matriculados	Aprovados	Reprovados
1/2010	Pedagogia	História da Educação Brasileira	244	201	43
1/2011	Pedagogia	História da Educação Brasileira	170	122	48
1/2012	Pedagogia	História da Educação Brasileira	14	7	7
	Pedagogia	Políticas Públicas na Educação Básica	252	171	81
1/2013	Pedagogia	História da Educação Brasileira	246	149	97
	Pedagogia	Gestão da Educação Básica	277	153	124
2/2013	Pedagogia	História da Educação	229	188	41
	PEG	Política Pública e Educação Profissional	113	61	52
1/2014	Pedagogia	Políticas Públicas na Educação Básica	43	31	12
		História da Educação	187	115	72
2/2014	Pedagogia	História da Educação Brasileira	215	154	61
1/2015	Pedagogia	História da Educação Brasileira	214	124	90
2/2016	Pedagogia	História da Educação	201	143	58
1/2017	Pedagogia	História da Educação	36	6	30
2/2017	Pedagogia	História da Educação Brasileira	220	140	80
	Pedagogia	Gestão da Educação Básica	209	152	57
1/2018	Pedagogia	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	160	109	61
2/2018	Pedagogia	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	186	114	72
	Pedagogia	História da Educação Brasileira	172	106	66
1/2019	Pedagogia	História da Educação Brasileira	189	105	84
1/2020	Pedagogia	História da Educação Brasileira	276	185	91
2/2021	Pedagogia	História da Educação Brasileira	50	30	20
	Pedagogia	História da Educação	86	52	34
2/2022	Pedagogia	História da Educação	192	104	88
1/2023	Pedagogia	História da Educação	25	15	10

2/2023	Pedagogia	História da Educação Brasileira	152	83	69
1/2024	Pedagogia	História da Educação	259	122	137
	Pedagogia	História da Educação Brasileira	9	7	2
2/2024	Pedagogia	História da Educação	30	1	29 <sup>101</sup>
1/2025	Pedagogia	História da Educação Brasileira	137	79	58
<b>Pós-graduação presencial</b>					
Semestre/ ano	Curso	Disciplina	Matricu- lados	Aprova- dos	Repro- vados
1/2015	PPG em Ensino de História	Profissão Docente e Ensino de História	8	8	0
2/2015	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Gestão Escolar e Inovação	12	12	0
2/2016	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Gestão Escolar e Inovação	10	8	2
2/2017	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Tópicos em Administração Escolar	8	8	0
1/2018	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Gestão Escolar e Inovação	9	8	1
2/2019	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Gestão Escolar e Inovação	6	6	0
2/2020	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Gestão Escolar e Inovação	11	10	1
2/2022	PPG em Educação Profissional e Tecnológica	Seminário Temático I e II	6	5	1
<b>Pós-graduação EaD</b>					
Semestre/ ano	Curso	Disciplina	Matricu- lados	Aprova- dos	Repro- vados
1/2010	Especializa- ção em Gestão Educacional - EaD	Enfoques de Pesquisa - EaD	247	203	44

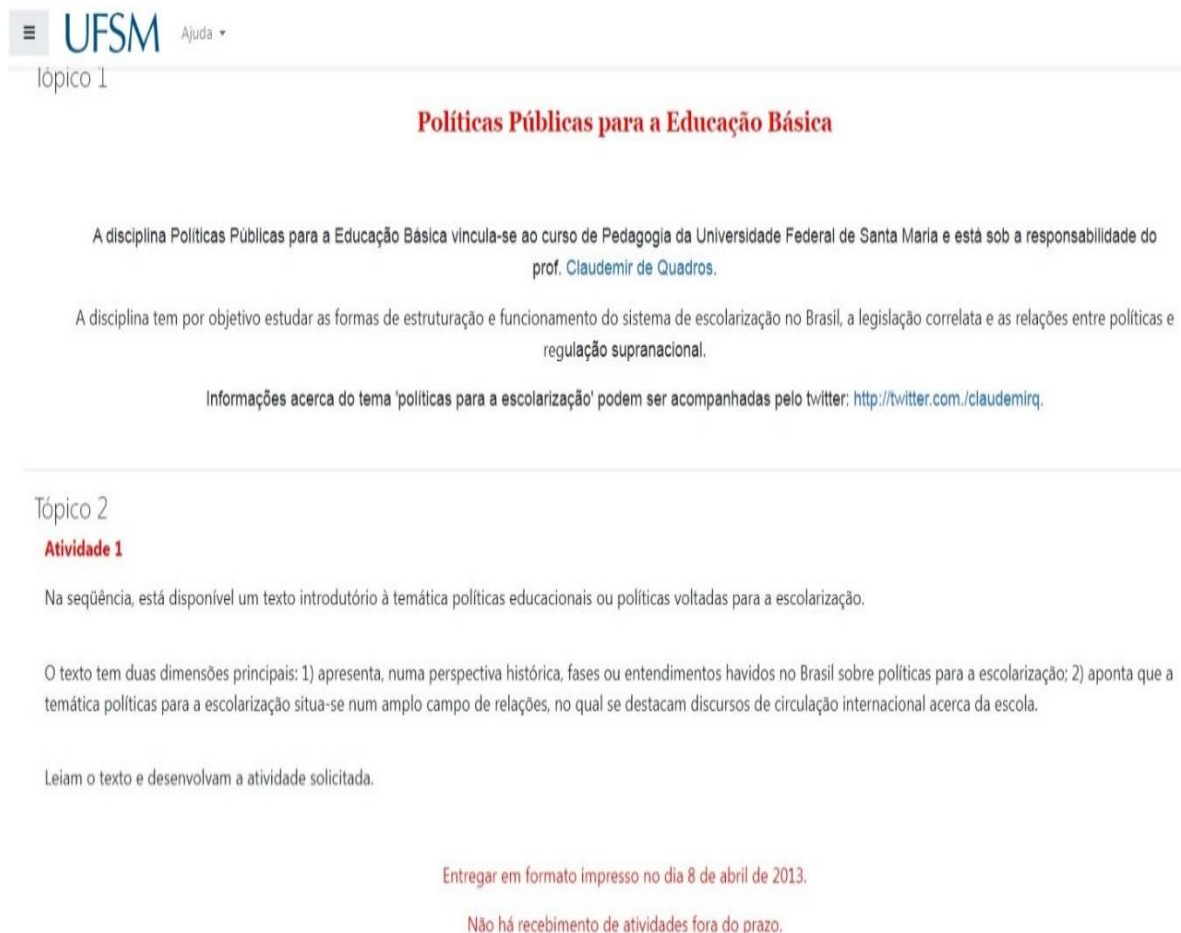
Fonte: Portal do Professor/UFSM.

<sup>101</sup> Essa foi uma das turmas ofertadas em função da resolução UFSM n. 32/2015, que dispõe do regime especial de avaliação para recuperação em disciplinas com reprovação não decorrente de frequência insuficiente em cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância. No geral, o pessoal não freqüenta e, às vezes, não tenho certeza sequer se eles sabiam que estavam matriculados.

Com a adoção do ambiente Moodle pela UFSM, desativei os blogs que até então usava e passei a estruturar as pautas das disciplinas nesse outro formato. No início, fazia isso de modo um pouco intuitivo. Até 2013, o ambiente Moodle era usado, prioritariamente, para o envio de atividades pelos estudantes, como se pode ver na figura a seguir. Estava estruturado de forma incipiente, além de não apresentar um visual atrativo.

Figura 40 –

Ambiente Moodle da disciplina Políticas Públicas para a Educação Básica de 2013.



UFSM Ajuda ▾

Tópico 1

## Políticas Públicas para a Educação Básica

A disciplina Políticas Públicas para a Educação Básica vincula-se ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria e está sob a responsabilidade do prof. [Claudemir de Quadros](#).

A disciplina tem por objetivo estudar as formas de estruturação e funcionamento do sistema de escolarização no Brasil, a legislação correlata e as relações entre políticas e regulação supranacional.

Informações acerca do tema 'políticas para a escolarização' podem ser acompanhadas pelo twitter: <http://twitter.com/claudemirq>.

---

Tópico 2

### Atividade 1

Na sequência, está disponível um texto introdutório à temática políticas educacionais ou políticas voltadas para a escolarização.

O texto tem duas dimensões principais: 1) apresenta, numa perspectiva histórica, fases ou entendimentos havidos no Brasil sobre políticas para a escolarização; 2) aponta que a temática políticas para a escolarização situa-se num amplo campo de relações, no qual se destacam discursos de circulação internacional acerca da escola.

Leiam o texto e desenvolvam a atividade solicitada.

Entregar em formato impresso no dia 8 de abril de 2013.

Não há recebimento de atividades fora do prazo.

Fonte: Moodle UFSM.

A partir de 2014, o Moodle passou por um processo de reestruturação, o que possibilitou a apresentação organizada de cada unidade do programa, bem como a inserção de espaços destinados à indicação de vídeos, imagens e links para os textos de apoio.

Figura 41 –

Ambiente Moodle da disciplina Políticas Públicas e Gestão para a Educação Básica de 2017.

### Sentidos possíveis para a instituição escolar

- 1.1 - Maquinaria escolar, Julia Varela; Fernando Alvarez-Uria.
- 1.2 - Escola e modernidade, Pablo Pineau.

- Maquinaria escolar
- Escola e modernidade
- O diabo inventou a escola
- Video 1 - volta às aulas 1
- Video 2 - volta às aulas 2
- Video 3 - caminho de oportunidades
- Video 4 - A opinião da criança

### Indicação do vídeo

Indique, neste fórum, o link do vídeo assistido e que será apresentado a partir do dia 29 de março.

Armandinho Alexandre Beck

QUAL O PROBLEMA EM TER PIOLHOS?

PRA COMEÇAR, VOCÊ NÃO VAI PRA ESCOLA!

PERGUNTEI O PROBLEMA, NÃO AS VANTAGENS!

- Indique o link do vídeo
- Video 5 - Ser professor Zorra total

### Conselhos escolares

Na atualidade, os espaços colegiados são instâncias valorizadas no âmbito das políticas para a escolarização no Brasil.

É comum dizer que esses espaços são fundamentais para a orientação de práticas escolares e para o desenvolvimento de processos de participação.

No arquivo que segue, há um texto relacionado com a temática conselho escolar, uma importante dimensão das políticas e da gestão da escolas.

- Conselhos escolares
- Planejamento - PDE
- Link para PDE Escola
- Apresentação PDE
- Video 5a - Participação
- Video 5b - Participação
- Video 6 - Enem
- Video 7 - Produtividade
- video 8
- Video 9

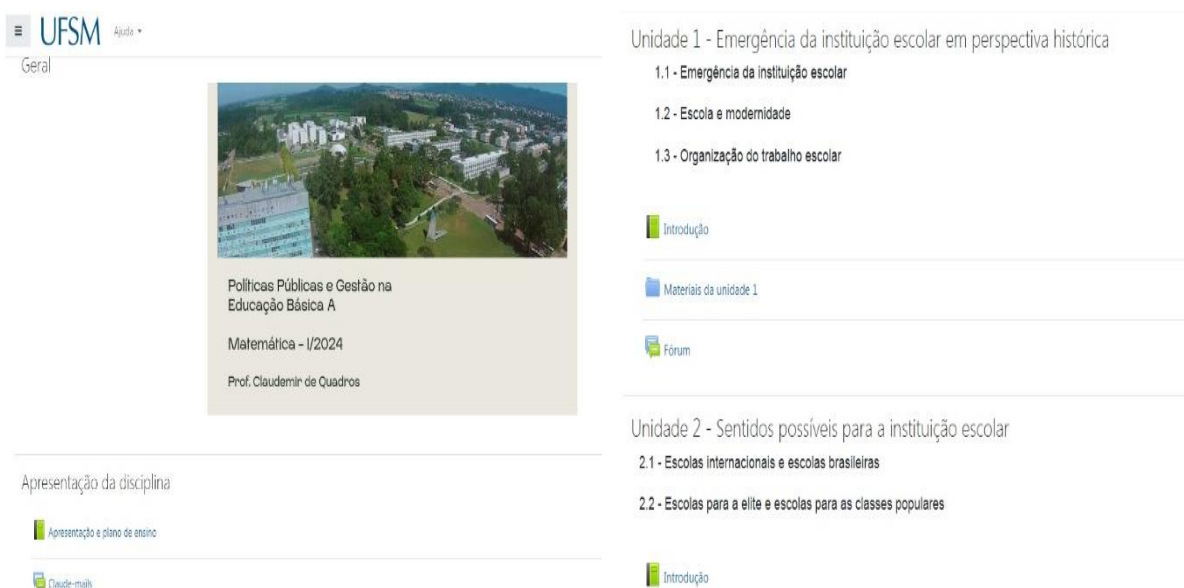


Em seguida, o ambiente passou a ser organizado tal como se encontra atualmente. São 17 rótulos que abrangem a apresentação da disciplina, cada uma das unidades do plano de ensino e as três atividades de avaliação. Em cada rótulo, há um espaço destinado para a introdução ao tema; uma pasta com materiais, nos quais são postados os arquivos com os textos básicos daquela unidade; um espaço para fórum, no qual os estudantes podem se manifestar acerca do tema da unidade, algo muito raro de acontecer.

São três atividades de avaliação. As atividades 1 e 2 são constituídas por duas partes: a primeira envolve a realização de cursos autoformativos, disponibilizados em ambientes externos<sup>102</sup>, enquanto a segunda parte abarca a resposta a um questionário com questões de múltipla escolha, verdadeiro/falso e dissertativas. A atividade 3 é dissertativa e consiste na resolução de problemas.

Figura 42 –

Ambiente Moodle da disciplina Políticas Públicas e Gestão para a Educação Básica de 2024.



<sup>102</sup> Um exemplo de atividade requerida é o curso Gestão escolar na prática: dimensão político-institucional oferecido pelo Observatório de Educação do Instituto Unibanco em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/formacoes/detalhe/e4687f96-d957-474f-a9ab-d964c8eead33>.

## Unidade 3 - Governo, escola e internacionalização

3.1 - Relações internacionais

3.2 - Reforma escolar

3.3 - Relações entre governos e sociedade

 Introdução Materiais da unidade 3 Fórum

## Unidade 4 - Políticas

4.1 - Políticas públicas

4.2 - Políticas sociais

4.3 - Políticas educacionais

4.4 - Direitos

 Introdução Materiais da unidade 4 Fórum

## Avaliação 1

Atividade de avaliação 1

Data:

- parte 1: de 11/3 até 22/4 de 2024.

- parte 2: dia 22 de abril de 2024.

Hora: das 19h às 23h.


 Avaliação 1 - parte 1 Avaliação 1 - parte 2


Fonte: Moodle UFSM.

Outro elemento estruturante do Moodle são os *Claude-mails*. Tendo em vista o caráter de abordagem geral das pautas das disciplinas – a profundidade da superfície –, todos os temas são complementados por meio de mensagens enviadas no decorrer de cada semana: são e-mails nas segundas, quartas e sextas-feiras. Os conteúdos das mensagens são quase outra disciplina, em função da sua quantidade e, sobretudo, pelas relações que mantêm com pautas do plano de ensino. Essa ação tem relação com a idéia do ensino híbrido e se constitui, ainda, como uma espécie de curadoria de conteúdo. A designação dada ao fórum de avisos – *Claude-mails* – foi inspirada num comentário proferido por uma aluna do PEG, no primeiro semestre de 2018: “*Docente conhecido no mundo acadêmico como ‘Claude-mail’, devido à demasiada quantia de e-mails enviados aos discentes durante o transcorrer dos semestres*” (arquivo pessoal).

Cada *Claude-mail* contém links para textos, notícias, informações acerca do funcionamento da disciplina, orientações para as atividades de avaliação, dicas para temas contemporâneos relacionados com a pauta de cada disciplina. Dedico tempo e elaboro essas mensagens com muito apreço, tendo em vista o seu potencial de disseminação de informações e conteúdos relevantes para a formação de cada estudante.

Figura 43 –  
Claude-mails.


Ajuda ▾




Acrescentar um novo tópico

**Tópico**

---

- ☆ Jovens gênios; Apple; planejador de aulas
- ☆ edocente; Luciano e Silvio Meira; Reuna
- ☆ Pateta; Byju's
- ☆ Escola é para os fortes; Educação integral; Pesquisa de opinião
- ☆ Inovação; longo; Impulsionar; De criança para criança
- ☆ Escola



**Desenvolvimento profissional; Financiamento**  
por CLAUDEMIR DE QUADROS - quarta, 17 abr 2024, 09:41

Helllloo!!

Segue links para bons textos:

- 1) Desenvolvimento profissional de diretores escolares: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/06/RPE\\_2106\\_FormacaoDiretores.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/06/RPE_2106_FormacaoDiretores.pdf)
- 2) Experiências internacionais de financiamento da educação: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2018/08/REL2\\_D3E\\_financiamento.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2018/08/REL2_D3E_financiamento.pdf)
- 3) Reuniões individuais entre administradores e professores: <https://www.edutopia.org/article/informal-conversations-principals-teachers>

Claude-mail.



Geekie; Marketplaces

por CLAUDEMIR DE QUADROS - quarta, 3 abr 2024, 05:43

Helllloooo!!!!

1) Observe as idéias, os discursos: <https://materiais.geekie.com.br/geekie-one-2024>

2) Com o avanço de 'marketplaces educacionais', a forma de aprender mudará

Camila Farani - O Estado de S. Paulo

Não estranhe se o seu próximo professor estiver na Finlândia. Ou na Índia, na Austrália. Que o ensino remoto se popularizou na pandemia, não é novidade, mas uma tendência que vem para ficar é o de marketplaces educacionais, com a crescente oferta de cursos e professores especializados em múltiplas localidades.

Segundo levantamento da TES, plataforma que hoje conecta milhares de professores em 100 países, a tendência de escolas independentes monetizarem seus conteúdos, materiais e metodologias para mercados internacionais foi impulsionada com a pandemia. De um lado estão instituições de ensino dispostas a gerar mais receita e escalar seu modelo com o apoio da tecnologia. De outro, estão alunos de todas as idades tendo à disposição conteúdo educacional com professores nativos ou especializados a um clique de distância.

Na avaliação de David Woodgate, diretor da associação britânica de escolas independentes, a iniciativa sinaliza um movimento importante. Isso porque significa a abertura de um mercado global de educação, especialmente para estudantes que não necessariamente teriam recursos para garantir uma educação internacional.

Pode parecer algo trivial a eliminação das fronteiras geográficas para a educação, mas considerando que essa tendência não abrange só cursos livres ou ensino superior, o cenário fica muito interessante. Com a popularização da modalidade, encontrar professores internacionais de idiomas ou habilidades específicas complementares ao currículo brasileiro torna-se bem mais possível.

Há dois anos, o britânico Michael Birdsall já via o potencial de conectar professores de habilidades específicas a alunos internacionais. Sua empresa, a TwoSigmas, recrutava professores de inglês da América do Norte e os conectava com alunos chineses. O negócio cresceu e para conseguir escala de recrutar milhares de professores, passou a usar inteligência artificial para ajudar no mapeamento das necessidades do aluno e conectar com o melhor perfil do tutor internacional.

Fonte: Moodle UFSM.

Note que essa apresentação e estruturação do ambiente Moodle expressa pouco acerca das práticas exercidas ao longo de um semestre. O Moodle, assim como os blogs, filmes, vídeos, é uma tecnologia visual em suporte eletrônico, usado como repositório de textos, arquivos, dicas, links e similares. Todo o conjunto de materiais disponibilizado está preparado para servir como o ponto de partida para o ensino, a aprendizagem, a avaliação, com o intuito de tornar um dado tema objeto de alguma complexidade. Para isso, eles precisam ser estudados, lidos, relidos, assistidos, comentados, conversados, analisados, contrastados entre si e com outros para, a partir desse exercício de pensamento, serem entendidos numa perspectiva contextual e fundamentada num conhecimento mais amplo do conteúdo e de seus possíveis significados.

No Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, destaco a atuação na disciplina Profissão Docente e Ensino de História. A ênfase do trabalho nessa disciplina se situava em relacionar aspectos da profissão professor, com o trabalho dos estudantes e culturas juvenis, tendo em vista a abordagem de possibilidades para o ensino e aprendizagem de História.

Na ocasião, 2016, o orientando Jorge Everaldo Pittan da Silva manifestava o interesse em desenvolver alguma atividade relacionada com tecnologia digital e ensino de História. O seu argumento era que a desmotivação dos estudantes na escola em que trabalhava era

expressiva e que aulas mais dinâmicas poderiam estimular um maior envolvimento dos alunos. Pouco antes, em 2015, eu havia conhecido, pela Fundação Lemann, o curso intitulado *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*<sup>103</sup>. Chegamos ao acordo de trabalhar acerca desse tema, vinculado ao ensino de História. A experiência foi realizada no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias de Cruz Alta/RS e resultou na dissertação intitulada *Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio*<sup>104</sup>. Uma das conclusões foi que havia um potencial qualitativo no modelo híbrido, na medida em que foi possível observar maior engajamento dos estudantes. Cinco anos depois, no período pandêmico, o ensino híbrido seria apresentado como sinônimo de inovação.

No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Colégio Técnico Industrial, mantenho a disciplina Gestão Escolar e Inovação. As principais pautas se relacionam com design thinking, ensino híbrido, movimento maker, gameificação, habilidades do futuro, aprender e ensinar na cultura digital, projetos e comunidades de aprendizagem. A avaliação da disciplina envolve a apresentação, por cada um dos matriculados, de uma idéia ou produto que possa contribuir para a inovação numa escola.

Com vistas a valorizar e promover a visibilidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes, alguns dos resultados foram reunidos em dois artigos. O primeiro, intitulado *Ideação de produtos e serviços na perspectiva da inovação: propostas para ambientes escolares (2019)*<sup>105</sup>, destaca as propostas de uma plataforma de apoio à formatação de textos acadêmicos da UFSM; Mapas mentais: ferramenta de apoio a aprendizagem; Full-time trajectory: uma ferramenta auxiliar de gestão educacional para acompanhar a trajetória formativa de estudantes na contemporaneidade; e uma ferramenta de ensino e aprendizagem baseada no conceito de gamificação. O segundo, *Práticas inovadoras a partir do uso da tecnologia no contexto da educação profissional (2021)*<sup>106</sup>, apresenta as propostas de um aplicativo denominado *Meu bom colega*, a fim de estimular os estudantes com deficiência a enfrentar as dificuldades de autonomia; *Inova-se*, curso de formação continuada para professores da educação básica por meio de metodologias ativas; *Unieja*, grupo no Facebook com a finalidade de reduzir uma das situações problemáticas enfrentadas pelos professores numa escola municipal: a comunicação entre os integrantes da direção, professores, secretaria da escola, alunos e responsáveis. A

<sup>103</sup> Ver: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ensino-hibrido>.

<sup>104</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12722>.

<sup>105</sup> Ver: <https://doi.org/10.5902/2318133835707>.

<sup>106</sup> Ver: <https://doi.org/10.5902/2318133863973>.



publicação dos artigos entusiasmou os estudantes, que se sentiam valorizados com a publicização das suas idéias. Eram ocasiões felizes, conforme indicam as expressões radiantes na fotografia que segue.

Figura 44 –  
PPGEPT/Ctism.



Fonte: PPGEPT/Ctism 2021, arquivo pessoal.

Entre os resultados do trabalho junto ao PPGEPT/Ctism destaco a dissertação intitulada *Bibliotecas em transformação: estudo de usuários do sistema de bibliotecas da UFSM*<sup>107</sup>, da minha orientanda Adriane Terezinha Filipetto. A Adriane foi uma orientanda exemplar: ativa, disponível, assídua, sempre à frente dos prazos e sempre fazendo além do solicitado. Uma pessoa, enfim, com muito potencial de continuidade no mundo acadêmico. Foi um privilégio acompanhá-la no decorrer do curso.

---

<sup>107</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18729>.



Figura 45 –

Banca da dissertação de Adriane Terezinha Filipetto, 8 de junho de 2019.



Fonte: arquivo pessoal.

Em 2010, passei a atuar, também, na educação a distância, especialmente nos cursos de Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional e PEG. Para tanto, recebemos uma capacitação inicial para as pautas dessa modalidade e do ambiente Moodle, em Gramado/RS, nos dias 11 a 13 de novembro de 2009.

Figura 46 –

Capacitação para EaD/UFSM em Gramado/RS.





Fonte: arquivo pessoal.

O curso de Pedagogia EaD é no qual eu tenho maior inserção. Participo dele, principalmente, nas disciplinas de História da Educação e História da Educação Brasileira<sup>108</sup>. Na disciplina História da Educação, a partir de uma perspectiva generalista, a pauta se centra em estudar as diferentes concepções e entendimentos atribuídos ao processo de formação das pessoas ao longo do tempo. Isso é feito pelo estudo do pensamento pedagógico de alguns intelectuais, em especial europeus e norte-americanos: Comenius, Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Froebel, Claparedé, Freinet, John Dewey, Maria Montessori. Comparecem, ainda, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. A disciplina História da Educação Brasileira se estrutura de acordo com a temporalidade da história política: escolarização no Brasil Colônia, que envolve a inserção do Brasil no contexto das navegações européias e as experiências dos jesuítas; a escolarização no Brasil Império, com ênfase para a transferência da corte portuguesa para o Brasil e para as características gerais da organização do ensino; escolarização no Brasil republicano, especialmente a caracterização geral da escolarização durante a Primeira República; movimentos de reforma: entusiasmo pela educação, otimismo pedagógico, ciclo de reformas dos anos 1920, Escola Nova; caracterização geral da escolarização após 1930 e criação do curso de Pedagogia no Brasil. Os objetivos são estudar formas de organização escolar, visões pedagógicas e práticas escolares na sociedade brasileira da colonização

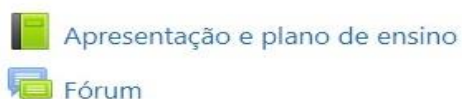
<sup>108</sup> Elaborei o livro texto para a disciplina de História da Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18304>. Além disso, produzi o livro texto para a disciplina Enfoques de Pesquisa, do curso de Especialização em Gestão Educacional EaD, disponível em: <https://pt.scribd.com/document/35674639/Livro-Texto-Enfoques-de-pesquisa-educacao>.

até a atualidade; estudar as relações entre governo e escolarização; promover compreensões acerca do processo de escolarização em sua dinâmica histórica. O fluxo das disciplinas envolve textos, vídeos, links, encontros pelo Google Meet e duas avaliações: uma na modalidade online e outra presencial nos pólos EaD. Todas as atividades são mediadas pelo ambiente Moodle.

Figura 47 –

Ambiente Moodle da disciplina História da Educação.

## Apresentação da disciplina



## Unidade 1 - História e historiadores

- 1.1 - História e memória
- 1.2 - História e documentos
- 1.3 - História e formação de professores
- 1.4 - História da educação



## Unidade 2 - Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1776 -1841)

- 2.1 - *Pampedia*
- 2.2 - Pedagogia



## Unidade 3 - Rousseau (1712-1778) e Froebel (1782-1852)

- 3.1 - *Emílio* ou *Da educação*
- 3.2 - Jardins de infância



## Unidade 4 - Claparedé (1873-1940) e Freinet (1896-1966)

4.1 - Psicologia da criança

4.2 - Pedagogia da atividade ou a escola como lugar de formação política ou ideológica

 Unidade 4 - Claparedé e Freinet

 Fórum

## Unidade 5 - John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952)

5.1 - Escola Nova

5.1 - Casa dei bambini

 Unidade 5 - Dewey e Montessori

 Fórum

## Unidade 6 - Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971)

6.1 - Escola Nova no Brasil

6.2 - Reformadores da escola

 Unidade 6 - Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo

 Fórum

## Sínteses das unidades

Sínteses das unidades

 Síntese da unidade 1

 Síntese da unidade 2

 Síntese da unidade 3

 Síntese da unidade 4

 Síntese da unidade 5

 Síntese da unidade 6

## Avaliação 1

Avaliação 1

**Data:** 26 de junho de 2024.

**Hora:** 19h às 22h.


 Avaliação 1

## Avaliação substitutiva

Avaliação substitutiva

**Data:** 28 de junho de 2024.

**Hora:** 19h às 22h.

 Avaliação substitutiva

 Envie o atestado por aqui



## Exame

### Exame

**Data:** 9 de julho de 2024.

**Hora:** 19h às 21h.



Avaliação final - exame

Fonte: Moodle UFSM.

No curso de Pedagogia EaD, até o momento, tive um total de 4.791 estudantes matriculados nas disciplinas em que atuei. Estudantes de um perfil diversificado, mas que tem se mantido estável ao longo do tempo. Dados de 2009 (Henriques, 2009) demonstram que 96% eram do gênero feminino e 4% do masculino; 24% tinham idade entre 18 e 25 anos, 21% entre 25 e 30 anos, 16% entre 30 e 35 anos e 39% mais de 35 anos. Sobre a inserção no mundo do trabalho, 40% trabalhavam no setor educacional, em seus diferentes níveis e cargos; 23% possuíam emprego público, todos em cargos com exigência de escolaridade em nível fundamental ou médio; 15% afirmavam ter emprego privado; 8% atuavam na prestação de serviços, sendo que a maioria se concentrava em atividades de prestação de serviços domésticos; 11% afirmavam não estar atuando profissionalmente no momento em que responderam ao questionário. Comparativamente, dos ingressantes no segundo semestre de 2022, nos pólos de Jacuizinho, Santana do Livramento, Sobradinho, Seberi e Três Passos, 93,8% eram do gênero feminino e 6,2% do masculino. Em termos de idade, a maior concentração ocorre entre a faixa de 21 a 35 anos, representando 67% do grupo (Zambon, 2022). Em 2009, esse percentual era de 61%.

Desde 2010, fui confrontado por inúmeras situações manifestadas pelos estudantes da EaD. Destaco uma delas na figura que segue.

## Figura 48 –

## Curso de graduação pelo celular.

© 14/04/2020 10:53:52

Bom dia.

Obrigada pelo senhor aumentar o prazo da atividade.

Bom, vou explicar a minha situação, faz mais ou menos um mês que não saio de casa por conta do Covid-19, eu cuido de uma senhora de 75 anos, ou seja, ela é uma pessoa que tem risco maior de contrair o vírus.

Não possuo wi-fi em casa muito menos tenho um computador e o único meio que eu tinha de fazer todas as atividades era no Polo de Santana da Boa Vista que no momento se encontra fechado.

Ultimamente preciso me virar em umas quantas, pois preciso dar atenção para esse senhora, e faço todos os meus trabalhos pelo celular, até converter para PDF aprendi. E tenho medo que meus trabalhos fiquem com notas baixas, mas não posso deixar eles acumularem.

Peço desculpa mais uma vez.

Atenciosamente.

Fonte: arquivo pessoal.

A mensagem da estudante do Pólo de Sant'Anna da Boa Vista explicita diversos aspectos de uma vida – o trabalho, a saúde, os equipamentos, a restrição de acesso –, mas uma dimensão me atinge especialmente: como alguém consegue realizar um curso de graduação pelo celular? Quando penso acerca disso, com frequência lembro-me de uma entrevista que o professor holandês Wim Veen, autor de *Homo zappiens: educando na era digital*<sup>109</sup>, concedeu por ocasião da sua participação na 13ª Jornada Nacional de Literatura, ocorrida em Passo Fundo/RS, em 2009. O título da chamada é sugestivo: *A internet e nada mais!*

“Esqueçam o papel. Nada de jornais ou livros impressos”. Daqui a 25 anos, é provável que toda e qualquer pessoa só vá ler um livro ou jornal pela internet, celular ou outro tipo de tecnologia que venha a ser inventada. A sentença foi proferida pelo holandês Wim Veen em coletiva de imprensa concedida na tarde desta segunda-feira (26), horas antes de sua conferência na abertura da 13ª Jornada de Literatura de Passo Fundo. [...] Wim Veen é autor do livro *Homo zappiens: educando na era digital*, publicado no Brasil pela Editora Artmed. Na Holanda, ele é professor da Universidade de Delf. Lá, segundo ele, nenhum aluno lê jornais impressos. Todos acessam os portais dos jornais e só lêem aquilo que é de seu interesse particular. [...] Apesar das maravilhas que a internet pode trazer para a humanidade, principalmente para as gerações mais novas, há um conflito de interesses que pode trazer problemas no que se refere à educação. Professores, particularmente os tradicionalistas, aqueles que não são adeptos do uso da internet, podem provocar uma certa aversão (ou até evasão) dos alunos à escola. Realmente, é difícil de imaginar um estudante, usuário contumaz da internet, se adequar a métodos tradicionais de ensino. Nesse contexto, os

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Homo-zappiens-educando-era-digital/dp/8536316861>.



professores serão fundamentais no processo de educação. “Os professores terão que desaprender as formas tradicionais de ensino e criar novos métodos afinados com o uso da internet, ou melhor, afinados com o que os alunos curtem na web. (Lermen, 2009, s/p.)

A profecia, expressa pelo enunciado “esqueçam o papel. Nada de jornais ou livros impressos”, ainda não se concretizou, mas o desafio de “desaprender as formas tradicionais de ensino e criar novos métodos afinados com o uso da internet” permanece como possibilidade não realizada. Como ser professor nessa modalidade? Por vários anos o que fazia era disponibilizar, no ambiente Moodle, os arquivos com os mesmos textos usados no curso presencial. Esses textos deviam ser lidos e depois devolvidos numa avaliação. No geral, as visitas aos pólos se circunscreviam às datas de realização da avaliação presencial, ou seja, uma vez por semestre. No decorrer do período pandêmico, nem mesmo essa visita foi realizada e, posteriormente, continuou rara, em função de restrição orçamentária<sup>110</sup>. A comunicação com os estudantes era feita por e-mail ou pela mensageria do ambiente Moodle, ou seja, uma comunicação mediada por uma plataforma digital.

Esse modo de proceder era e, talvez continue a sê-lo, comum no âmbito da EaD/UFSM. Schneider (2017), ao analisar o conteúdo de 33 disciplinas disponibilizadas no Moodle no segundo semestre de 2014, constatou que menos de 50% dos professores demonstraram certeza de que possuíam fluência tecnológica e digital nas atividades de ensino que afirmavam realizar. Além disso,

apenas 13 apresentavam o programa da disciplina e, desses programas, somente 5 faziam referência ao uso da tecnologia. Em relação à pesquisa no ementário da UFSM das demais disciplinas, somente 3 fizeram referência ao uso da tecnologia. Considerando o total de programas das disciplinas, apenas 8 fizeram algum tipo de referência ao uso da tecnologia em seu planejamento. (p. 95)

No meu caso, a descoberta do Google Meet em 2020, em função da pandemia, promoveu, não só uma aproximação e maior presença com os estudantes – até então nos conhecíamos pela fotografia do perfil do Moodle –, como uma outra abordagem da disciplina, com encontros virtuais semanais, que são gravados e postados no ambiente. Pelo menos, a partir disso, os estudantes poderiam conhecer o professor!

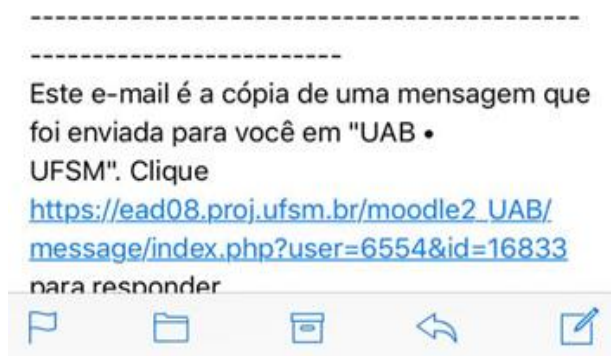
---

<sup>110</sup> No primeiro semestre de 2024, o tempo da disciplina História da Educação se circunscreveu a 40 dias no ambiente Moodle, incluído o tempo da avaliação. Não sei que aprendizagens podem ser desenvolvidas num tempo tão exíguo, numa disciplina que aborda o pensamento pedagógico numa ampla temporalidade.

Figura 49 –

Conheceu o professor.

Olá Professor,  
adorei lhe conhecer e descobrir que existe  
uma pessoa por traz da disciplina.  
Já estou ansiosa pela próxima.



Fonte: arquivo pessoal.

Apesar dessas práticas, os resultados de avaliações do Inep do curso de Pedagogia EaD e dos cursos de Pedagogia presencial, diurno e noturno, não se diferenciam substancialmente, em específico quanto ao Conceito de Curso, Conceito Preliminar de Curso, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado.

Tabela 3 –

Índices CC, CPC Enade e IDD dos cursos de Pedagogia da UFSM – 2011/2021.

Curso	Ano de referência	CC	CPC	Enade	IDD
Pedagogia EAD	2021	-	4	3	3
	2017	-	4	3	3
	2014	-	4	4	-
	2011	4	4	4	-
Pedagogia presencial noturno	2021	-	4	4	3
	2017	-	4	3	3
	2014	-	4	4	-
	2011	4	4	4	-
Pedagogia presencial diurno	2021	-	4	4	3
	2017	-	4	3	3
	2014	-	4	4	-
	2011	-	4	4	-

Fonte: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

Independente disso, a forma de atuação nos cursos de EaD convém ser aprimorada, tendo em vista sua relevância para o país. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2022 (Inep, 2022) indicam que o número de cursos de graduação a distância teve uma variação de +189,1% entre 2018 e 2022, assim como o número de vagas oferecidas teve uma variação de +139,5% no mesmo período. Registra-se, ainda, que o curso de Pedagogia é aquele que oferece o maior número de vagas nessa modalidade, tanto em IES privadas (790.877), quanto em públicas (16.380), bem como obtém o maior número de matriculados.

### **5.3 – A experiência no período pandêmico (2020-2021)**

O ano de 2020 iniciou com uma emergência: a pandemia de Covid-19, proveniente do novo coronavírus, que se estendeu até o final de 2021. Em 3 de fevereiro de 2020, foi declarada a emergência em saúde pública de importância nacional – portaria MS n. 188. No MEC, foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, que regulamentou e autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais. Foi autorizada, também, a flexibilização dos dias letivos. O CNE, pelo parecer n. 5/2020, de 28 de abril, orientou a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades não presenciais durante o período pandêmico. No parecer, previa-se a possibilidade do uso de ambientes virtuais de aprendizagem como formas pertinentes de substituir as atividades presenciais, com vistas a viabilizar a continuidade do funcionamento das escolas no decorrer da pandemia. Segundo o parecer do CNE, essas atividades não presenciais poderiam ser consideradas para cumprimento de carga horária mínima anual, o que tornaria desnecessária a reposição dessas atividades após o período.

Esse contexto resultou na suspensão de atividades presenciais na UFSM, a partir da segunda semana letiva do calendário acadêmico de 2020. A instituição organizou-se rapidamente para enfrentar a situação e o fez a partir do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais – Rede. Houve uma expressiva mobilização, com vistas à regulamentação e ao funcionamento desse regime. Nesse sentido, pela portaria UFSM n. 97.935, de 16 de março de 2020, suspendeu-se as atividades acadêmicas e administrativas presenciais. Pela instrução normativa n. 02/2020/Prograd, de 17 de março de 2020, houve a primeira regulamentação do Rede. De acordo com o art. 7º, para as aulas teóricas e atividades práticas, “onde fosse possível sua execução, podiam ser utilizados meios virtuais para o seu andamento, dentre eles: I – Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, a exemplo do Moodle; II – E-mail; III – Grupos específicos em redes sociais; IV – Skype; V – Aplicações

do G Suite for Education<sup>111</sup>; VI – outras formas de compartilhar recursos e aplicar/avaliar atividades escolhidas pelo docente da disciplina e acessíveis aos estudantes” (Prograd/UFSM, 2020).

Posteriormente, o Rede foi regulamentado pelos conselhos superiores, em especial pela resolução UFSM n. 024, de 11 de agosto de 2020, que foi alterada pela resolução UFSM n. 042, de 9 de fevereiro de 2021, e pela resolução UFSM n. 061, de 15 de julho de 2021. Todo o processo que resultou nessa normatização foi objeto de disputa entre, pelo menos, dois grupos: um afeito à adesão mais célere ao Rede e outro adepto da presencialidade. Venceu o primeiro.

Em função da suspensão das aulas presenciais, houve a demanda de adaptação das práticas de ensino ao virtual ou ao não presencial. Isso revelou-se problemático em múltiplas dimensões. Do lado dos professores, destacou-se a baixa fluência tecnológica e digital. Essa situação já havia sido identificada antes da pandemia por Schneider (2017), que num trabalho acerca da fluência tecnológica e digital e a organização de atividades de ensino no Moodle, por professores de cursos de EaD da UFSM, apresentou o seguinte diagnóstico:

- Menos de 50% das disciplinas apresentaram o programa da disciplina e, dessas, apenas 24% fizeram referência ao uso da tecnologia; - Insegurança por parte do professor quanto ao uso das ferramentas do Moodle; - Não realização de capacitações para atualização; - Necessidade de capacitações de abordagem mais pedagógica, com discussões de aportes epistemológicos e pedagógicos relacionados à EAD. - Ações intencionais referentes a simulação, exploração e teste das ferramentas colaboram para o desenvolvimento de FTD; - Variação restrita em relação aos tipos de AE. Apenas 37,5% das possibilidades foram exploradas. - Somente 6 (18%) dos professores apresentaram uma boa FTD, 24 (73%) FTD intermediária e 3 (9%) baixa FTD. - A partir da entrevista, 3 (23%) professores foram considerados grandemente fluentes, 7 (54%) medianamente fluentes e 3 (23%) fracamente fluentes. 141 - A categoria conceitos fundamentais prevaleceu nos diferentes tipos de AE, seguida de capacidades intelectuais e habilidades contemporâneas. (Schneider, 2017, p. 140)

Uma vez que esse foi o diagnóstico para professores que já atuavam em cursos de EaD/UFSM e que, em princípio, supõe-se que deveriam circular com mais propriedade em ambientes online, imagine-se o tamanho do problema em relação àqueles que não tinham esse tipo de experiência. Entre tantos relatos disponíveis, um exemplo ilustrativo é o

---

<sup>111</sup> A partir de 2020, a UFSM disponibilizou para professores, funcionários e alunos um conjunto de ferramentas do Google Workspace for Education para apoio ao ensino. Fiz uma capacitação para o uso do Google Classroom, mas preferi manter as atividades no ambiente Moodle, tendo em vista a sua maior praticidade.

depoimento de um estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Ufrgs, que expressa as limitações percebidas no uso de tecnologias por parte de professores, revelando tensões que impactam os processos de ensino e aprendizagem:

Não dá pra falar que não aprendi nada no ERE, mas esse remoto foi uma coisa! Tive poucas aulas síncronas mesmo, eu estava falando com uma colega e chegamos à conclusão de que o remoto foi igual ao presencial, só eu estava em casa. O moodle era utilizado do mesmo jeito que antes, um lugar para postar os textos, alguns vídeos e colocar as atividades. Acho de verdade que deveria ter sido oferecido aos professores mais suporte na adaptação de estratégias presenciais para o ambiente virtual. Tive muita dificuldade igual ao presencial. Infelizmente, os professores ficaram devendo nessa parte. (Fontoura; Klering; Silva, 2024, p. 8)

Na UFSM houve situações similares. Em conversa com uma estudante do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, perguntei como eram as práticas dos professores, como atuavam no Moodle. A resposta foi a seguinte: *“Eles postam vídeos no Moodle. Em outubro a gente assistia a um vídeo e o professor disse: Agora vocês esperem um pouco que porei lenha na lareira, que está ficando frio aqui. Ou seja, ele gravou os vídeos uma vez e depois repetiu”* (arquivo pessoal).

Em relação aos estudantes, o diagnóstico parece não ser diferente. Ellensohn e Barin (2024, p. 1), numa pesquisa acerca do perfil das competências digitais de estudantes do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, concluíram que, “embora os estudantes façam uso ubíquo das tecnologias, possuem baixa fluência na criação, escolha e adaptação de recursos educacionais digitais”<sup>112</sup>.

Um segundo elemento que se destacou foi o acesso limitado, principalmente de estudantes, a espaços e equipamentos necessários para uma adequada inserção nas atividades online. Nesse sentido, a UFSM disponibilizou editais de auxílio para inclusão digital, pelos quais oferecia auxílio financeiro destinado à aquisição de computadores ou dispositivos móveis. Posteriormente, ofereceu recursos para a assinatura de pacotes de dados móveis para smartphones.

O período pandêmico foi impactante. Numa busca por artigos em periódicos indexados no Scielo, percebe-se a ênfase em situações relacionadas às mudanças na rotina de trabalho, à adaptação ao regime remoto, às alterações na dinâmica entre professores e estudantes, às possibilidades de repensar as práticas profissionais, às relações entre professores e instituições, aos suportes oferecidos para a transição ao

---

<sup>112</sup> “É ingênuo pensar que, porque navegam facilmente em dispositivos móveis e estão confortáveis usando as mídias sociais, esses jovens sejam fluentes na era digital. Não é o acesso às tecnologias digitais que contribui para a inclusão digital, mas o desenvolvimento de uma concepção significativa e crítica de seu uso” (Griffante, 2019, s/p).

ensino remoto e às preocupações com a qualidade do ensino e com o estresse ocupacional. É mais comum encontrar destaque para queixas de toda ordem do que para relatos de realizações e iniciativas promissoras de uma infinidade de pessoas que, nesse período, trabalharam intensamente e aprenderam outras formas de atuação. Como seria relevante rastrear a multiplicidade de práticas positivas que tiveram a oportunidade de se tornar visíveis nesse período.

Foi também um período rico em memes que, apesar de manifestarem, com frequência, um caráter de negatividade em relação à escola, explicitam comportamentos, práticas e modos de fazer de diferentes de agentes envolvidos na situação, em especial estudantes, professores, escolas e governos. Guardei alguns.

Figura 50 –

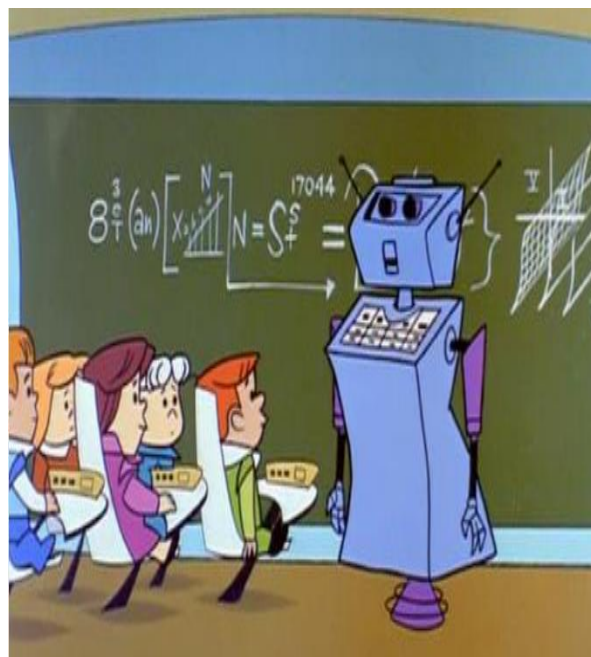
Memes do período pandêmico.



Governo: teremos que prolongar a quarentena

Estudantes:







Fonte: arquivo pessoal.



No decorrer do período pandêmico, a UFSM<sup>113</sup> tomou várias iniciativas para oferecer suporte aos professores e estudantes. Uma delas foi o Portal UFSM em Rede<sup>114</sup> – <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ufsm-em-rede> –, espaço no qual foram reunidas informações e dicas sobre como implantar o ensino remoto apoiado em tecnologias. Na ocasião, foram publicados alguns depoimentos, incluindo um meu.

Neste primeiro semestre de 2020, estou encarregado de ministrar as disciplinas: ADE1059 no PEG, com 66 matriculados; ADE1062 no curso de História, com 30 matriculados; TRV001, nos cursos de Letras, Matemática, Ciências Biológicas Santa Maria e Palmeira das Missões, Educação Física e Química, com 189; além de FUE1053 no curso de Pedagogia EAD, com 273 matriculados. Isso perfaz um total 558 alunos, ou seja, na ocasião em que as práticas e modos de fazer precisaram ser repensados, foi quando tive o maior número de alunos matriculados. Para tratar dessa situação, foram usados os seguintes expedientes principais:

1) O ambiente Moodle foi usado intensivamente. Nele, foram disponibilizados os materiais da disciplina, dentre os quais textos - livros e artigos -, vídeos e links. Nestes materiais, constam os principais conceitos da área e referências teóricas. A ação pretendida dos estudantes com estes materiais fundamenta-se a partir da ideia de aprendizagem auto-dirigida.

<sup>113</sup> Uma perspectiva dos discursos institucionais relacionados à estruturação e ao funcionamento da UFSM no decorrer do período pandêmico, pode ser encontrada em: <https://www.ufsm.br/2022/09/08/ufsm-em-rede-a-resiliencia-torna-mais-forte>; <https://www.ufsm.br/2022/08/29/ufsm-em-rede-do-pioneirismo-da-universidade-no-inicio-da-pandemia-ao-legado-que-ficou-para-transformar-o-ensino%EF%BF%BC%EF%BF%BC>; <https://www.ufsm.br/2022/08/31/ufsm-em-rede-os-desafios-e-as-dificuldades-em-ensinar-e-aprender>; <https://www.ufsm.br/2022/09/02/ufsm-em-rede-quando-a-universidade-rompe-suas-proprias-fronteiras>; <https://www.ufsm.br/2022/09/05/ufsm-em-rede-mesmo-trabalho-novas-formas-de-trabalhar>.

<sup>114</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ufsm-em-rede>.

2) Também no ambiente Moodle estavam as atividades de avaliação: entre duas ou quatro, dependendo do curso. As atividades precisavam ser apresentadas num determinado prazo e horário e tinham relação com a idéia de resolução de problemas. Em geral, isso implicava um exercício de pensamento, o que nem sempre é fácil, assim como podiam ser apresentadas em diferentes formatos: questionário, vídeo, infográfico, mapa conceitual, imagem ou texto.

3) Todos os temas abordados a partir do Moodle eram complementados por meio de mensagens enviadas no decorrer de cada semana: os *claude-mails* eram despachados a partir do sistema de mensagens do Moodle nas terças, quintas e sábados. Os conteúdos das mensagens são quase outra disciplina, em função da sua quantidade e, sobretudo, pelas relações que mantêm com pautas do plano de ensino. Esta ação tem relação com a ideia do ensino híbrido e se constitui, ainda, como uma espécie de curadoria de conteúdos.

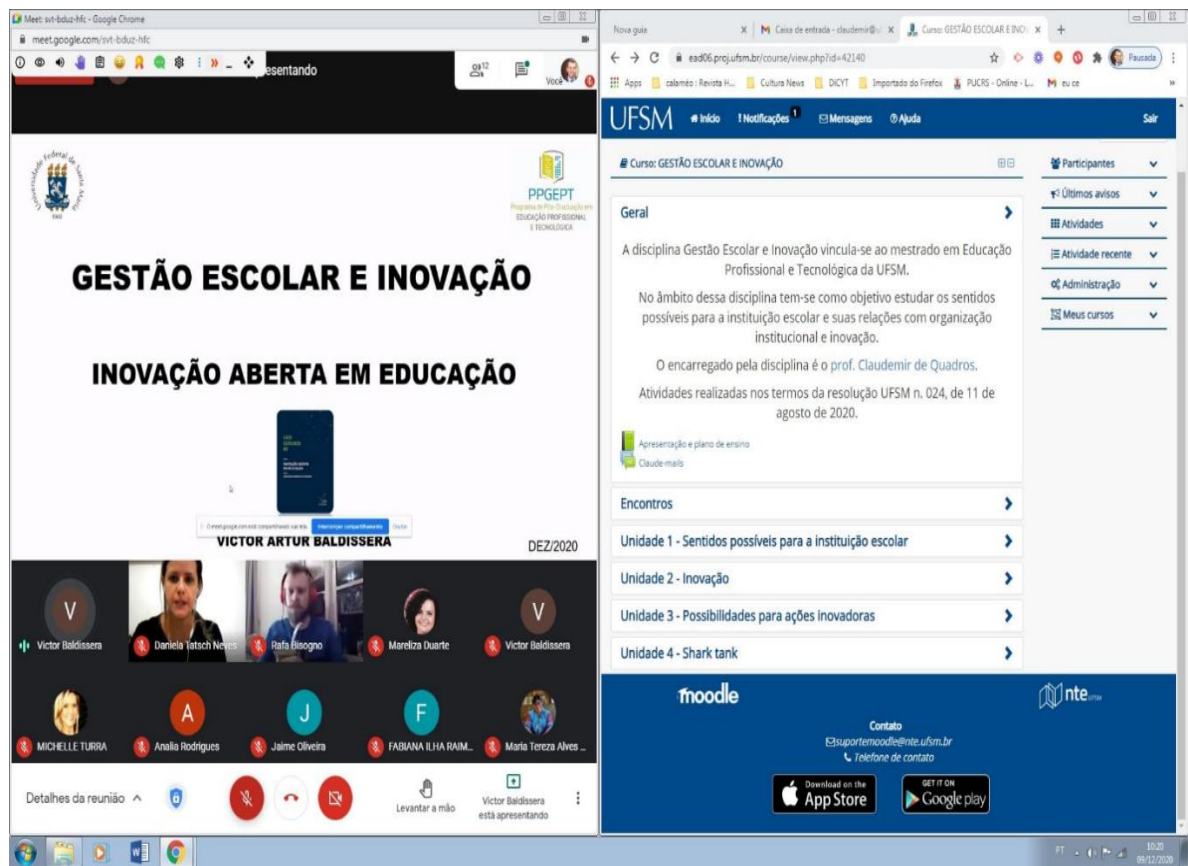
4) Também foram gravados alguns vídeos, utilizando a ferramenta Loom - <http://www.loom.com>. Fácil de usar, esse recurso permite a gravação da tela do computador com imagem e áudio.

Por fim, convém destacar que tenho a clareza de que o futuro será digital e online. Neste sentido, preciso desenvolver melhor as habilidades de operação das ferramentas disponíveis e de interação virtual com os estudantes. Caso eu tivesse que me atribuir uma missão, a expressaria nos seguintes termos: corra para o digital e online, Claudemir! (Disponível em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ufsm-em-rede/depoimentos>.

Acesso em 4 mar. 2025)

No geral, já executava essas formas de proceder relatadas no depoimento antes das atividades passarem a ser realizadas de modo remoto, porém foram intensificadas a partir de 2020. Todas as pautas, textos, links e avaliações foram estruturados no Moodle. Os encontros foram gravados pelo Meet e, posteriormente, também postados no ambiente, de forma que os estudantes matriculados tivessem acesso permanente aos materiais de cada disciplina. Nas figuras que seguem, ilustra-se a estruturação da disciplina Gestão Escolar e Inovação, no segundo semestre de 2020.

Figura 51 –  
Ambiente Moodle da disciplina Gestão Escolar e Inovação.



## Encontros

- Encontro 1 - 11/11 - 10h: sem gravação
- Encontro 2 - 18/11 - 10h: gravação
- Encontro 3 - 25/11 - 10h: gravação
- Encontro 4 - 2/12 - 10h: gravação
- Encontro 5 - 9/12 - 10h: gravação
- Encontro 6 - 16/12 - 10h: gravação
- Encontro 7 - 6/1 - 10h: gravação
- Encontro 8 - 13/1 - 10h: gravação
- Encontro 9 - 20/1 - 10h: gravação
- Encontro 10 - 27/1 - 10h: gravação
- Encontro 10 - 3/2 - 10h: gravação
- Encontro 11 - 17/2 - 10h: gravação

## Materiais da unidade 3

- Aprender e ensinar na cultura digital.pdf
- Comunidade de aprendizagem1.pdf
- Comunidade de aprendizagem2.pdf
- Desing thinking1.pdf
- Desing thinking2.pdf
- Desing thinking3.pdf
- Desing thinking4.pdf
- Educação-no-século-21.pdf
- Ensino híbrido.pdf
- Ferramentas\_digitais.pdf
- Gamificação.pdf
- Habilidades do futuro.pdf
- INOVA-ESCOLA telefonica.pdf
- Inovação aberta em educação.pdf
- Maker1.pdf
- Manual de projetos.pdf
- mov. maker2.pdf
- Novas formas de resolver problemas.pdf
- Pasaje al futuro - Educacion - cap9.pdf
- Viagem-a-escola-do-seculo-21.pdf

Fonte: arquivo pessoal.



O período pandêmico propiciou uma visibilidade maior para inúmeras expressões: personalização do ensino; aprendizagem adaptativa; aprendizagem móvel; gamificação; cultura maker; storytelling; inovação; empreendedorismo; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem vivencial e em serviço; sala de aula invertida; entorno auto-organizado; aprendizagem colaborativa; ensino pela pesquisa; aprendizagem baseada em projetos ou em desafios; design thinking; liderança; inteligência emocional e tantas outras. Em síntese, foi possível perceber a intensificação de uma vasta produção discursiva que incitava, a todos e cada um, a constituir-se de outro modo, enquanto um novo professor, um novo estudante. Um novo professor que tem inúmeras competências e preocupações. Um novo professor que se preocupa com a comunicação e com a relação empática com os aprendizes. Um novo professor capaz de:

- 1.- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos.
- 2.- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto.
- 3.- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos de aprendizaje. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar feedback de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del trabajo del estudiante.
- 4.- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno usuario de la formación descrito. (Salinas, 1997, p. 91)

Todavía, essa vontade de constituir um novo sujeito professor, manifestada à exaustão no decorrer do período pandêmico, é confrontada por algumas situações que são marcantes para mim.

A primeira é que há um misto de confiança e de desconfiança em relação a essas metodologias ou modos de fazer. Para se constituir nesse novo professor indiciado por Salinas (1997), é preciso ter conhecimento conceitual e prático acerca de metodologias de ensino. No geral, faz-se as coisas do modo que está ao nosso alcance e até se desconhece as referências teóricas mais contemporâneas relacionadas a ensinar, aprender e avaliar.

Uma vez que não conhecemos, do ponto de vista teórico e prático, essas novas metodologias, evitamos usá-las, mesmo porque precisamos de um bom argumento para mudar os modos como fazemos as coisas. No geral, realizamos uma exposição, seguida de um exercício, seguido de uma avaliação e vemos, claramente, resultados. Quando não se acredita ou se desconfia de algo, é mais difícil adotá-lo. Em boa medida, aprende-se a ser professor de modo intuitivo, pautando-se por crenças, experiências, entendimentos e, sobretudo, por perspectivas autoritárias: as pessoas julgam que sabem e não mudam os

seus modos de fazer. Como se não bastasse, tem-se uma pergunta difícil de responder: por que mudar o meu modo de atuar se eu vejo que há resultados no que faço? Note-se que quando não se tem um bom argumento, não é impossível tentar mudar o outro: é inútil.

A segunda situação são os nossos modelos mentais. Há um expressivo grau de dificuldade em se trabalhar sobre as práticas ou os modos de fazer das pessoas, uma vez que envolvem um alto grau de idiossincrasia. N'alguma medida, para se conseguir agir sobre o outro, é preciso que as pessoas sejam suscetíveis à proposta de mudança – e elas nem sempre o são! Em outras palavras,

nossos modelos mentais determinam o que vemos. Em qualquer experiência nova, a maioria das pessoas é levada a aceitar e lembrar apenas das informações que reforçam seus modelos mentais existentes. Os modelos mentais, portanto, limitam a capacidade de mudança das pessoas (Senge, 2005, p. 51).

Nem citarei o fato de que, em muitos casos, ser professor é algo imprevisto: dorme-se agrônomo, acorda-se professor. Dorme-se engenheiro, acorda-se professor. Dorme-se enfermeiro, acorda-se professor.

A terceira situação é a concorrência. Paulatinamente, a escola está a perder o monopólio do fornecimento do conhecimento ou da informação. No geral, isso tem relações com a tecnologia digital, com o mundo online e com as mídias, as quais têm o potencial de proporcionar uma “mistura de divertimento e aprendizagem que as salas de aula não conseguem igualar: são controladas pelo aprendiz, disponíveis quando o aprendiz está pronto e estão espalhadas numa rede de interesses mútuos entre amigos” (Senge, 2005, p. 42). Mais ainda: os alunos são atentos apenas àquilo que, de fato, querem aprender e “a aprendizagem não ocorre de forma duradoura, a menos que seja motivada pelo próprio interesse e pela curiosidade do aprendiz” (Senge, 2005, p. 47).

As pessoas podem aprender coisas em inúmeros lugares, não apenas na escola. No Youtube e nas plataformas EDX, Khan Academy, Veduca, Cousera, por exemplo, há aulas brilhantes sobre uma miríade de temas: por que eu irei à escola, se eu posso aprender em outros lugares? Por qual motivo eu sairei do bairro Tancredo Neves e irei ao campus, num trajeto que consumirá, no mínimo, 40 minutos para ir e outros 40 para voltar, para ouvir alguém falar sobre metodologia científica, se eu posso ver a mesma coisa num vídeo do Youtube? Por que ir à escola se posso aprender na televisão?

Na era da inteligência artificial, já existem eletrodomésticos capazes de pensar e tomar decisões de forma autônoma, graças a ferramentas avançadas. Por exemplo? [...] uma televisão que ajuda as crianças a estudarem matemática, resolvendo equações de segundo grau. [...] No caso do aparelho de TV da Chiq, marca da Changhong, o eletrodoméstico



entende comandos de voz, se conecta com a casa e outros aparelhos da mesma linha de IA, faz pesquisas na internet e até ajuda às crianças a estudarem matemática. “Esse é o primeiro modelo no mercado, somos pioneiros”, diz o diretor da divisão de televisores da Chamghong, Li Guouchun. “Essa TV pode ajudar as crianças a estudarem matemática, resolvendo contas ou realizando pesquisas escolares.” (Gonsalves, 2024, s/p)

Essa concorrência tem o potencial de provocar, em muitos de nós, um ataque de ansiedade em relação à escola e certa frustração ao não conseguirmos melhorar o que temos, somos e fazemos. Como se não bastasse, “hoy prácticamente no hay nada en el sistema educativo que no se pueda aprender sin él” (Delgado, 2019, s/p)<sup>115</sup>.

A quarta situação se relaciona com a necessidade de que o estudante entre no circuito e faça a sua parte: nada funciona se ele também não se configurar como outro. Como alguém disposto a ser flexível, adaptável, maleável; alguém com vontade de estudar e aprender, de atualizar-se cotidiana e permanentemente; alguém autodisciplinado, competente, hábil e motivado. No entanto, nem sempre as pessoas são ou querem ser assim. Do mesmo modo, nem sempre está ao nosso alcance provocar no outro os comportamentos tidos como adequados, afinal, ninguém nasce aluno, assim como a escolarização não é uma condição natural, nem a escola, uma instituição espontânea.

Finalmente, a quinta situação é que os resultados de todas as nossas ações, sejam quais forem, são incertos e não sabidos. Podemos planejar ótimas atividades, mas não está ao nosso alcance delimitar os efeitos que elas terão nos outros. O fato de se planejar ótimas aulas não garante, necessariamente, mais ou menos aprendizagem. Garante, apenas, que foi feito o planejamento adequado das aulas. Os resultados dependem dos outros, e não há uma relação, direta e necessária, entre a atuação de um e a aprendizagem de outro. Caso houvesse essa relação absoluta, direta e necessária, talvez vivêssemos no paraíso!

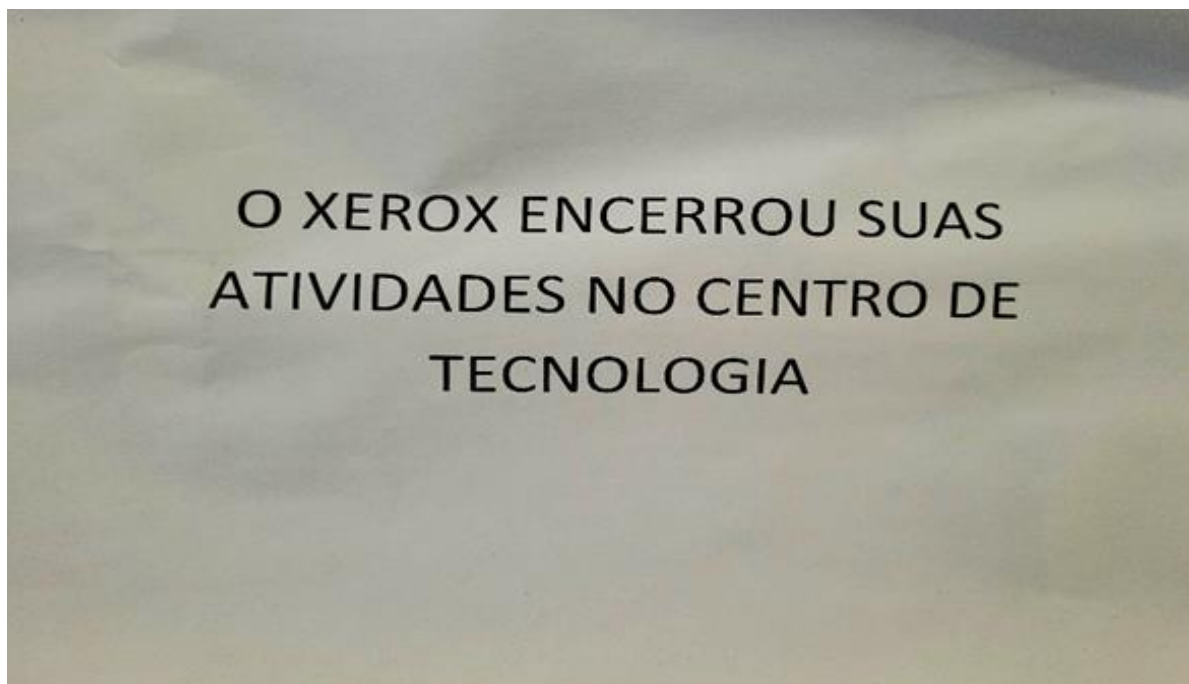
Apesar disso tudo, algumas coisas mudaram muito e rapidamente na UFSM: reuniões e bancas migraram para o Meet; houve uma intensa digitalização de processos e de documentos; deslocamentos e viagens foram reduzidos; recursos foram redirecionados; o teletrabalho surgiu como possibilidade para os TAE; o xerox desapareceu. No prédio do Centro de Tecnologia, funcionava um dos xerox mais movimentados do campus. Guardei uma fotografia tirada em 2022 que, para mim, expressa o impacto da pandemia nos professores e estudantes, no prestador de serviço, no uso dos espaços dos prédios, na circulação no campus. O cartaz foi afixado no que outrora fora a janela de atendimento. Uma frase breve, porém expressiva. Nele, lia-se o fim de uma era.

---

<sup>115</sup> Essa expressão é uma citação de Mariano Fernández-Enguita.

Figura 52 –

O fim de uma era no CT/UFSM.



Fonte: arquivo pessoal.

O período pandêmico poderia ter sido um momento propício para uma infinidade de inovações ou de outras perspectivas acerca de ser, assim como de se constituir professor. Poderia ter sido uma oportunidade para se refazer práticas; para permitir-se ver outros modos e possibilidades de ensinar, aprender, avaliar. Poderia ter sido uma oportunidade para se exercitar práticas em relação a uma das palavras mais valorizadas no discurso pedagógico contemporâneo: autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem. Poderia ter sido um momento para se fazer uso de todas as oportunidades de capacitação ofertadas acerca de tecnologias digitais de informação e comunicação. Poderia ter sido uma oportunidade para tantas outras coisas. Mas eis que, enquanto alguns queriam retornar o mais rapidamente possível ao presencial para voltar às suas velhas e boas práticas<sup>116</sup>, afinal, não dominavam o meio digital e isso era desgastante, outros não tinham pressa alguma, visto que o ambiente Moodle tinha tornado tudo tão prático: era só carregar arquivos e reproduzir vídeos.

---

<sup>116</sup> Fernández-Enguita (2024) foi certeiro no diagnóstico: “A partir de 2020, cuando apenas empezábamos a levantar cabeza de la Covid-19, se pasó a hablar sin parar de la educación híbrida, que habría venido para quedarse. Nuevo error, pues, tras la traumática y frustrante enseñanza remota de emergencia (lo de siempre pero a distancia y mal, por mucho mérito que tuviera), lo que vino fue una fuerte reacción, en el sentido físico, psíquico y político del término, de vuelta a lo conocido.”

Para Antonio Prata (2024), era como se tivesse havido uma guinada de 360 graus, no sentido de que, uma vez acabada a pandemia, teríamos voltado para o mesmo lugar de onde tínhamos partido:

Lembro, durante a pandemia, de artigos no jornal, discussões on-line e lives de grandes pensadores afirmando que haveria um antes e um depois da pandemia. O mundo jamais seria o mesmo. Iríamos rever nossa forma de produzir, socializar, educar amar. Picas. Mudamos como o cara que tem um enfarto, toma um susto, pára de fumar, se matricula na academia, enche a geladeira de Heineken zero e um ano depois já tá apagando a bituca do Marlboro no último salaminho da cumbuca. [...] A pandemia acabou e voltamos pro mesmo lugar de onde partimos: correria demais, sentido de menos, a Terra esquentando, o tio Walter causando no zap da família, a CBF aquela vergonha e a dieta eu começo na segunda-feira. (Prata, 2024, s/p)

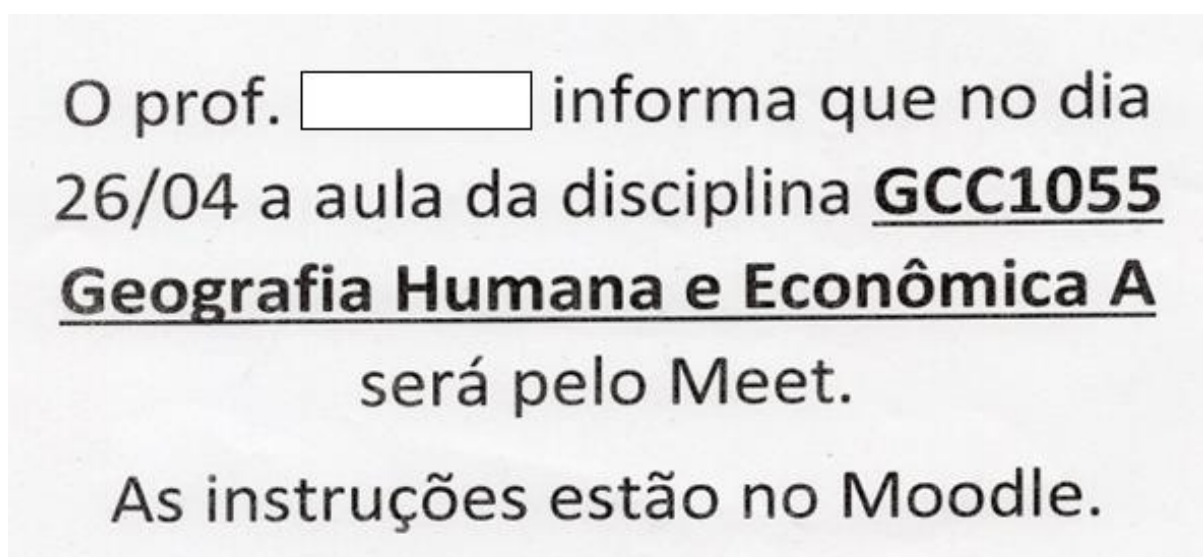
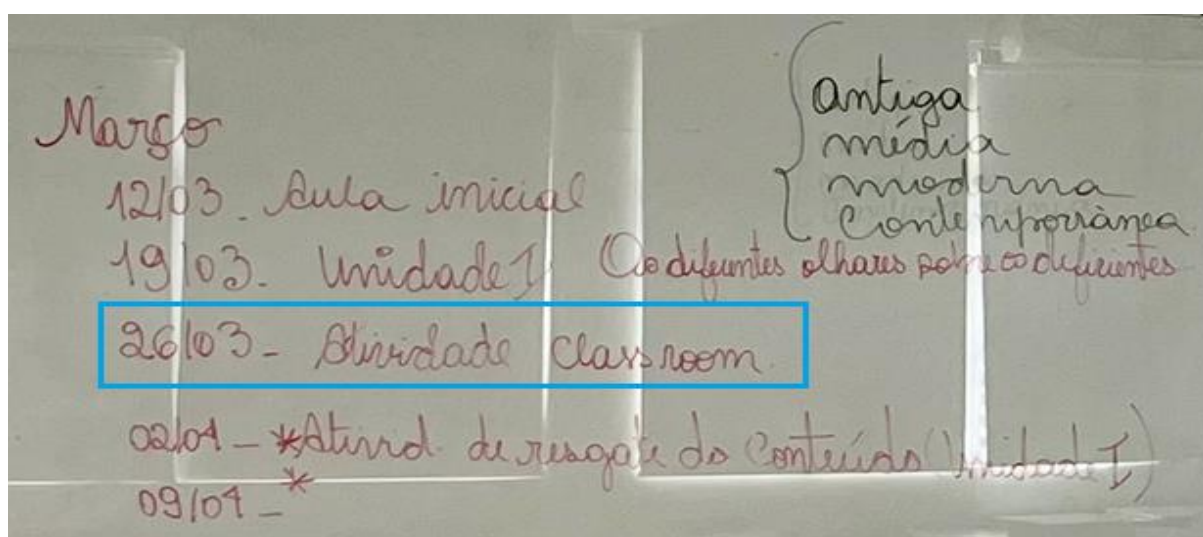
Fernández-Enguita (2021), menos cronista do cotidiano e mais pesquisador arguto da escola, apesar de também expressar uma certa dúvida acerca dos resultados das ações decorrentes da pandemia – “y el próximo paso... ¿adelante o atrás?” –, indicia a potência do período em termos de mudança:

La pandemia todavía presente ha traído ya varios cambios importantes. El primero ha sido un salto en el equipamiento, la conectividad y el acceso, debido al esfuerzo público y privado. Sigue y seguirá habiendo desigualdades digitales, pero hay menos centros, menor profesionales, menos hogares y menos alumnos bajo mínimos, en proporciones que pueden ser abordadas por las políticas educativas y sociales. El segundo, guste o no, es que la capacidad material y humana de trasladar las relaciones y las actividades escolares del ámbito co-presencial al virtual y distal ha pasado de ser una mera posibilidad, incluso un avance de lo que está por venir, a convertirse en una necesidad y un deber impostergables, pues la pandemia sigue ahí, cualquier centro, localidad o territorio puede todavía conocer recaídas que aconsejen la desescolarización física y cabe temer que esta pandemia no será la última -pero sí debería ser la última que nos coja tan desprevenidos. El tercero es que las posibilidades de la transformación digital han sido percibidas, en la emergencia, por un espectro mucho más amplio y variado de profesores, equipos y centros, de alumnos y familias, de autoridades e instituciones. (Fernández-Enguita, 2021, s/p)

Situada em melhores equipamentos, conectividade e acesso, na capacidade material e humana de deslocar as relações e as atividades escolares do âmbito presencial ao virtual e na ampliação da percepção das possibilidades da transformação digital, essa potência da mudança pode ser percebida em novas práticas que se insinuam no cotidiano. No dia 2 de abril de 2024, um dia de céu azul e com temperatura amena, às 14h, ao entrar na sala 15 do prédio 16B, encontrei, no quadro, as anotações de um professor da disciplina Introdução à Educação Especial, realizadas no quadro pelo turno da manhã. Uma delas me chamou a atenção: “26/03 – Atividade Classroom”. N’outra ocasião, ao chegar à porta da sala 3263

do prédio 74A, encontrei um aviso: “A aula será pelo Meet”. Assim, enquanto que a expressão *poderia ter sido* marca o suposto caráter de preponderância da falta, da insuficiência da mudança nas práticas, do voltar para o mesmo lugar, as expressões “26/03 - Atividade Classroom” e “A aula será pelo Meet” podem ser um sinal que algo aprendido no decorrer do período pandêmico – o uso das ferramentas Google Classroom e o Meet – continuou a ser usado a partir do retorno à presencialidade.

Figura 53 –  
Classroom e Meet.



Fonte: arquivo pessoal.

Como diria Certeau (2009, p. 38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, razão pela qual pode-se pensar que, possivelmente para alguns, a oportunidade não tenha sido em vão ou que uma pequena guinada tenha havido. É o cotidiano constituindo-se em várias dimensões concomitantes: continuidades, descontinuidades, retornos, progressos. Eu me esforcei e fiz o que estava ao meu alcance.

Figura 54 –

*Avis rara.*

Boa noite prof.

Entro em contato para parabenizá-lo pelo sua postura durante essa pandemia. Dentre os professores o senhor é o único que realmente se esforça em manter as atividades do PEG. É essa a postura que eu esperava dos demais. Acredito que está sendo um desafio tanto para os professores quando para nós alunos. Se reinventar é preciso e o senhor está. Parabéns.

---

Este e-mail é a cópia de uma mensagem que foi enviada para você em "Presencial • UFSM". Clique <https://ead06.proj.ufsm.br/message/index.php?user=1070&id=100271> para responder.

Fonte: arquivo pessoal.

Por um lado, no período pandêmico, notabilizou-se o despreparo e o amadorismo de governos, principalmente em relação à administração escolar e de riscos<sup>117</sup>; o despreparo de professores, em especial quanto a metodologias de ensino e ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para além do entretenimento; o despreparo de estudantes e de famílias; a pobreza de equipamentos e de espaços; a dificuldade de se pensar os significados e as práticas no seio da própria profissão professor. Mas por outro, pode ser considerado um momento de grande potencial inovador, assim como catalisador para perspectivas e pautas que já se anunciavam na sociedade e podiam ser notadas em vários espaços, inclusive na imprensa diária, e que tem nas startups de tecnologia da área

---

<sup>117</sup> A título de exemplo, a regulamentação do trabalho remoto nas escolas municipais de Santa Maria/RS, somente aconteceu pela instrução normativa Smed n. 02, de 20 de julho de 2020, ou seja, quase seis meses depois de declarada a emergência em saúde pública (Turra, 2023).

de educação – Edtechs – um dos seus elementos mais proeminentes. Acompanho notícias de Edtechs desde meados da década de 2010 e algumas expressões que se notabilizaram no decorrer da pandemia já circulavam com frequência nesses espaços<sup>118</sup>, logo, não foram novidade, tampouco me surpreenderam em 2020.

Nesse contexto, n'alguma medida, eu mudei e fui mudado. Em função do período pandêmico melhorei a fluência tecnológica e digital; conheci novos recursos; foram-me oportunizados outros conhecimentos; fui impactado por um contexto que pode ser volátil, frágil, maleável, incerto, assim como pela necessidade de me constituir outro sujeito na profissão.

#### 5.4 – Desenvolvimento profissional

Nesse tempo de participação em atividade de ensino, fui me constituindo professor a partir de experiências pessoais, que envolveram visões de mundo, crenças, idéias; relações entre as pessoas, a escola e a sociedade; experiências baseadas no conhecimento formal de certos temas; experiências escolares, inclusive as de estudante e que contribuem para formar uma idéia sobre o que é ensinar e qual é o meu trabalho. São a partir dessas experiências que procuro vislumbrar uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009, p. 7) define o desenvolvimento profissional dos professores como

um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

---

<sup>118</sup> Desde 2014, por exemplo, o Observatório do Instituto Tecnológico de Monterrey publica e-books sobre aprendizagem e avaliação adaptativa; Moocs, aprendizagem invertida, gamificação etc. Ver <https://observatorio.tec.mx/read-category/edutrends/>.



O texto desse parágrafo expõe a riqueza do que envolve ser professor, ao assinalar inúmeras dimensões que contribuem para a constituição desse sujeito: trata-se de processo individual e coletivo; que ocorre num dado local de trabalho, a escola; que transcorre a longo prazo e que envolve diferentes tipos de oportunidades e experiências; que evolui ao longo da carreira; que é atravessado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos; que envolve crenças, valores, conhecimentos acerca dos temas que se ensina e como se ensina; que pressupõe alguma modalidade de compromisso pessoal, em especial a disponibilidade para aprender a ensinar; e que se desenrola a partir de um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais e que pode culminar numa dada identidade profissional.

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, identidade pode ser entendida como resposta à pergunta: quem sou eu, neste momento? (Marcelo, 2009, p. 12)

Ao longo desse tempo, mudei e, sobretudo, fui mudado inúmeras vezes. De alguém que fazia exposições a partir de um texto impresso, tornei-me aquele que aderiu ao uso de blogs para mobilizar os estudantes. De quem utilizava transparências em retroprojeto, passei a promover a exibição de filmes e vídeos, além de organizar o evento *Exposições Memórias da Educação*. De quem repetia textos, transformei-me em alguém preocupado em tornar as aprendizagens mais instigantes e significativas, ao estabelecer relações entre passados e presentes, mobilizar intelectualmente os estudantes e integrar ensino, pesquisa e aprendizagem como dimensão essencial da formação do professor. Também mudei na EaD: de quem apenas disponibilizava os mesmos textos do curso presencial no Moodle, passei a ser aquele que promoveu encontros virtuais semanais e transformou sua abordagem pedagógica. De alguém que usava o Moodle apenas para envio de atividades, passei a reestruturar continuamente o ambiente, explorando todas as suas funcionalidades. De quem propunha pautas para posterior avaliação, passei a valorizar e dar visibilidade aos trabalhos apresentados pelos estudantes. Mas não mudei ou fui mudado sozinho. Nesse aspecto, convém destacar as oportunidades de aprendizagem profissional que foram oferecidas pelas instituições nas quais trabalhei.

No Centro Universitário Franciscano, as preocupações com o desenvolvimento profissional dos seus professores se consubstanciaram, em especial a partir do ano 2000, no programa denominado *Seminários de Metodologia do Ensino Superior: a pedagogia universitária em questão* (Quadros, 2003). Esses seminários se constituíam de palestras proferidas por convidados, tinham uma programação variável e destinavam-se à

oportunizar aos docentes momentos de reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos que subsidiam a prática pedagógica universitária na atualidade, compartilhar, por meio de relatos de experiências, atividades didático-metodológicas em desenvolvimento nos cursos de graduação, rever questões e práticas pedagógicas pertinentes ao campo pedagógico-científico voltadas para o ensino superior e buscar estratégias político-pedagógicas para a revisão curricular de qualidade dos cursos de graduação. (Quadros, 2003, p. 5)

Dentre os temas mais freqüentes das palestras, encontram-se os seguintes: avaliação da aprendizagem no ensino superior; planejamento da prática pedagógica no ensino superior; formação de profissionais da educação; diretrizes curriculares para cursos de graduação; docência na universidade; métodos de ensino; gestão política, administrativa e didático-pedagógica nas instituições de ensino superior. Em 2003 os seminários foram substituídos pelo *Programa de Capacitação Didático-Pedagógica*, que vigorou até o ano de 2007, quando teve início o *Programa Saberes*. Os objetivos desse programa eram

promover o desenvolvimento profissional docente; oferecer oportunidades de profissionalização docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino por meio de atividades que abordem temas emergentes e de relevância; promover a articulação entre áreas e cursos, com vistas à efetivação de iniciativas que qualifiquem a relação dos processos de ensino e de aprendizagem; contribuir para a qualificação da ação docente; subsidiar reflexões acerca da prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento; promover o bem-estar docente. (Unifra, 2008, p. 22)

Com o *Programa Saberes* houve a ampliação e diversificação do rol de pautas. Dentre os temas mais freqüentes das atividades, encontram-se os seguintes: prática docente do professor universitário; ambiente moodle; autocuidado e a saúde física do professor; avaliação da aprendizagem; avaliação institucional; capacidade criadora do profissional do ensino superior; o trabalho pedagógico dos coordenadores dos cursos; educação digital; fundamentação do projeto educativo na Unifra; movimentos da docência superior; trabalho acadêmico e administrativo nas pró-reitorias de pós-graduação, pesquisa e extensão; planejamento do ensino; propostas de metodologias criativas; relações intra e interpessoais na docência universitária; significados da docência na educação superior.

Na UFSM, do mesmo modo, destacam-se as inúmeras oportunidades de aprendizagem oferecidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional<sup>119</sup>. Um exemplo, são capacitações para melhor uso do ambiente Moodle.

Figura 55 –  
Capacitações para o ambiente Moodle.



Fonte: arquivo pessoal.

Também mudei e fui mudado pela percepção das reações dos estudantes a um modo de fazer; pela atenção às discussões que circulam na área, seja em eventos, seja pela literatura; pela disposição para a mudança e superação de crenças, que às vezes estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de enfrentá-las. Inegavelmente, foi uma

<sup>119</sup> Ver <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/cte/cursos-de-capacitacao-do-nte>.

experiência que envolveu expectativas frustradas, encontros, desencontros, momentos de entusiasmo e alegria, momentos em que aflorava um sentimento de realização e em outros infortúnios. O desenvolvimento profissional se configura como um processo que se constitui na medida em que se ganha experiência, sabedoria e consciência profissional (Marcelo, 2009) ou, em outras palavras, ao longo de um longo tempo em que se sobressai o *gotejar homeopático mais do que o gêiser explosivo*.

### **A tentação teatral**

Leandro Karnal

Isabel de Portugal era filha do rei D. Manuel, o Venturoso. A Lisboa que testemunhou o nascimento da princesa, em 1503, era o centro europeu do comércio de especiarias. O domínio da rota para as Índias, aberto por Vasco da Gama, tornava a mão da jovem muito desejada. Não bastasse o pai ilustre, o reino rico e avós importantes (os reis católicos da Espanha), ainda veio ao mundo com uma beleza descrita em prosa e verso no Renascimento e pintada por Ticiano. Tão insigne dama foi entregue a noivo privilegiado: Carlos, também neto dos reis católicos, herdeiro do reino vizinho e futuro imperador do Sacro Império Romano-Germânico. Era um casamento de altos interesses que, curiosamente, foi entretecido de genuíno afeto dos príncipes. Do felicíssimo casal nasceria o sucessor do Império Espanhol, Filipe II.

Isabel cativava a Corte com sua fidalguia, formosura e tino político. Administrou o reino como regente mais de uma vez. Seu encanto físico e carisma despertavam a admiração em muitos, como em Francisco de Borja. Francisco tinha como bisavô o célebre papa Alexandre VI e era um dos seletos “grandes de Espanha”. Também casado com uma portuguesa, o admirador da rainha teve oito filhos. Com a morte do pai, tornou-se o quarto duque de Gândia.

A esposa de Carlos V, após 14 anos de produtiva união, teve sua saúde abalada em definitivo pelo acúmulo de febres antigas e de um parto malsucedido. A bela imperatriz faleceu em Toledo, arrastando o marido a um luto profundo.

Mandava a etiqueta que o cortejo fúnebre fosse acompanhado pelos elementos mais notáveis da aristocracia castelhana. Francisco foi convocado para a tarefa. O cortejo chegou à Andaluzia e cumpriu o mais tétrico dos itens do protocolo: abrir o ataúde, verificar novamente a identidade da falecida e, com o testemunho geral, depositá-la no túmulo. A abertura foi impactante. Todos ali tinham testemunhado o esplendor de Isabel em vida. O que contemplaram foi o efeito da morte sobre um corpo. Não era um esqueleto, um seco símbolo da finitude humana. Era carne apodrecida, decomposta e de cheiro insuportável, contraditoriamente adornada com trajes reais.

A visão deve ter sido forte para todos, todavia calou mais fundo no coração daquele que, a distância, era mais devotado à rainha: o jovem Francisco. A tradição registra que o nobre percebeu, naquele átimo, o caráter transitório da beleza, o vazio da vaidade humana e a vacuidade da matéria. Ele teria jurado nunca mais obedecer a mortais. Aquele momento é chamado de conversão de Francisco de Borja, como ele mesmo registraria em depoimento posterior. O nobre viria a se tornar jesuíta e, depois, assumiria o posto de geral da Companhia (o terceiro no cargo). Por fim, terminou canonizado. Origem de tudo? A decepção com as vaidades mundanas ao contemplar o cadáver da soberana defunta.

No século seguinte, o artista Pietro della Vecchia pintou o espetáculo macabro e o espanto do futuro santo que, do céu, é iluminado pelo IHS, monograma de Jesus e símbolo dos jesuítas. O padre Pedro de Ribadeneira SJ narra que, desde aquele dia, Francisco de Borja desejou sair do círculo de poder e de riquezas a que suas funções e família o obrigavam.

A cena, o quadro, o escrito de Ribadeneira e tudo o mais levam a uma concepção teatral, forte, de iluminação ao estilo Saulo de Tarso a caminho de Damasco. Gostamos de turning points precisos e que joguem luzes para o devir. Nossa vida constrói memórias e as mais queridas são aquelas que podem ser descritas de forma mais teatral. Não apreciamos processos lentos, preferimos fatos surpreendentes. Nunca fomos fascinados pela árdua formação sistemática, porém adoramos “estalos de Vieira” (tudo mudando em um instante).

A experiência pode ter causado imenso impacto sobre Francisco de Borja? Provavelmente. O real costuma ser menos focado em um momento. Devemos lembrar que ele já havia manifestado desejo de entrar para a vida religiosa antes de se casar. No mesmo ano da morte da linda Isabel, 1539, Francisco aceitou o cargo de vice-rei da Catalunha, função que ele exerceria pelos anos seguintes.

Em 1543, Francisco assumiria o ducado com a morte do seu pai e também seria um político administrador das questões locais. Enviado a Portugal para uma missão diplomática envolvendo o casamento de Filipe II, fracassou e se retirou da vida pública. Em 1546, ficou viúvo. Em 1551, tantos anos após aquele dia, ele, enfim, retirou-se do ducado e tornou-se padre da Companhia de Jesus. Morreu em Roma, como geral da Companhia de Jesus, em 1572. A virada apresentou prefácio e longos desdobramentos até a conclusão.

Francisco de Borja foi notável em vários sentidos, inclusive ao fugir de uma nomeação ao cardinalato. O que escrevi é que a história de uma transformação total a partir de um episódio terrível não foi o único fator da mudança do jovem. Houve um processo que o tornara religioso antes da conversão e um que o mantivera homem do mundo após a cena.

Nós, contudo, amamos o momento isolado. Uma boa novela de televisão, um romance da moda e um filme blockbuster necessitam de mudanças decisivas. A vida real segue mais lenta, mais para um gotejar homeopático do que gêiser explosivo. A arte ama reviravoltas súbitas. Nossas biografias demandam resiliência constante. (Karnal, 2019b, s/p)

No início, eu tinha uma vontade de ensinar algo a alguém. Depois, fui me tornando bem mais modesto: mais do que ensinar, a vontade passou a ser, a partir de um exercício de pensamento – pautado numa perspectiva contextual e fundamentado num conhecimento mais amplo de determinado conteúdo e de seus possíveis significados –, propor entendimentos para pautas relevantes num curso de formação de professores, com vistas a despertar, nesse outro alguém, a vontade de aprender. Afinal,

los objetivos educativos actuales exigen que los estudiantes sean motivados y tengan una actitud positiva. En consecuencia, los educadores han asumido la tarea de enseñar a los niños el deseo de recibir educación. [...] Ser educado, en el sentido actual, consiste en enseñar al alma, incluidos temores, actitudes, voluntad y deseo. (Fendler, 2000, p. 71)

Ao me iniciar na profissão, tinha a experiência de ter sido estudante. Agora, além disso, tenho a experiência de ter sido diferentes tipos de professor ao longo do tempo. Uma experiência de mudança, portanto: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. Muda-se o ser, muda-se a confiança. Todo o mundo é composto de mudança. Tomando sempre novas qualidades” (Luiz de Camões, Sonetos)<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/mudam-se-os-tempos-mudam-se-as-vontades-de-luis-de-camoes/>. Acesso em: 7 maio 2025.



## 6 – Professor nota dez, professor nota zero: os burocratas em ação e a avaliação do docente pelo discente

No âmbito da UFSM, pelo Sistema de Avaliação Institucional, busca-se estabelecer uma prática permanente de avaliação nos termos propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Compõem o Sistema de Avaliação Institucional da UFSM: a auto-avaliação; a avaliação do docente pelo discente; a avaliação do egresso; a avaliação dos cursos realizada pelo Inep e o Enade. O projeto de avaliação institucional data de 2008 e nele consta que

a avaliação institucional é entendida na instituição como exigência de controle de qualidade, no sentido de garantir padrões de desempenho esperado pela sociedade, devendo constituir-se numa prática permanente, como condição necessária para a manutenção de sua qualificação, relevância social e alcance de um maior grau de credibilidade da sociedade. (UFSM, 2008, p. 14)

De acordo com o projeto, desde a década de 1980, a UFSM desenvolve iniciativas para implantar uma sistemática de avaliação de desempenho, para a qual realizou um diagnóstico do desempenho institucional em 1980; apresentou uma proposta de avaliação em 1986; elaborou indicadores de desempenho dos departamentos em 1989; e implantou a avaliação do desempenho docente pelo discente em 2016. A justificativa para o funcionamento desse processo avaliativo centra-se no fato de que a instituição tem “um sólido compromisso com as inovações e melhorias organizacionais, buscando adequar-se constantemente às transformações ambientais e adaptar-se às mudanças pelas quais tem passado o sistema de gestão nas instituições de ensino superior” (UFSM, 2008, p. 14).

A responsável pela coordenação desse sistema é a Comissão Própria de Avaliação – CPA. Em cada uma das unidades de ensino há uma Comissão Setorial de Avaliação<sup>121</sup> – CSA –, que tem como atribuição atuar para “expandir o processo de avaliação institucional em toda a universidade, estimulando a participação efetiva de toda a comunidade universitária” (<https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/comissao-setorial-de-avaliacao>).

<sup>121</sup> Felix (2024) apresentou um relato circunstanciado das atividades de avaliação institucional no Centro de Educação da UFSM. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/733/2024/03/MEMORIAL\\_GladesFelix.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/733/2024/03/MEMORIAL_GladesFelix.pdf).

Pelos documentos da instituição, o argumento para a avaliação do docente pelo discente veio da legislação, em especial da portaria MEC n. 554, de 20 de junho de 2013<sup>122</sup>, pela qual foram estabelecidas as diretrizes gerais para o processo de avaliação do desempenho de servidores pertencentes ao plano de carreiras e cargos de magistério federal das instituições federais de ensino vinculadas ao MEC. Porém, esse argumento legal é uma das pontas de um longo processo de reforma do sistema escolar nacional e internacional.

Desde a metade da década de 1980, há uma situação de reforma educacional na maior parte do mundo e, em especial na América Latina. Um dos argumentos clássicos é que haveria uma agenda globalmente estruturada para a educação<sup>123</sup> (Dale, 2004), que suscitou a reforma em diferentes contextos. Nesse âmbito, instituições como a Unesco, a OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outras, desempenharam um papel central na definição de prioridades, diagnósticos e indicação de experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas escolares nacionais. Para Rosar e Krawczyk (2001, p. 33), nesse período, destacou-se um

um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas, que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial.

A necessidade dessas reformas foi demonstrada mediante a publicação de pesquisas, que evidenciaram os sucessos e as deficiências do sistema escolar, considerando a reestruturação do setor produtivo e as mudanças institucionais, que alteraram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma *nova ordem mundial*. Assim, a reforma educacional era justificada por uma série de carências, que caracterizavam as deficiências dos sistemas escolares da Região e que estruturaram um campo discursivo que serviu de argumento para a própria reforma: a crise da qualidade do sistema escolar, que se tornou

<sup>122</sup> A portaria do MEC n. 554, de 20 de junho de 2013, está disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2013&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=168>.

<sup>123</sup> Dale (2004) aborda as relações entre globalização e educação a partir de uma pergunta: haveria uma cultura educacional mundial comum ou uma agenda globalmente estruturada para a educação? A primeira pressupõe que haveria uma “política internacional constituída por Estados Nação individuais e autônomos”, enquanto a segunda pressupõe que há, “especialmente, forças econômicas que operam supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (p. 423).

mais aguda nos anos 1980; a ausência de uma gestão do orçamento; a ausência ou fraca organização institucional; a ausência de propostas pedagógicas compatíveis com a heterogeneidade<sup>124</sup> sociocultural da população incorporada; e a ineficiência do sistema.

Em função desse diagnóstico, a direção da mudança deveria partir de, pelo menos, três elementos: 1) a adequação dos serviços educativos à demanda do mundo do trabalho, que envolveria mudanças no padrão de globalização, mudanças demográficas, digitalização da economia, flexibilização das relações de trabalho, mudanças no padrão de consumo; 2) a implantação de mecanismos de avaliação, de modo a garantir o cumprimento dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, foram instituídos a avaliação institucional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enade, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes etc.; 3) o investimento na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores ou, em outras palavras, o alinhamento da profissionalização com a estratégia de desenvolvimento produtivo e a demanda de profissionais qualificados.

Canário (2008) assevera que essa ênfase na relação entre a economia e a educação foi notória no contexto da União Européia, ao alegar que,

embora a Estratégia de Lisboa reconheça o valor da educação e do trabalho dos professores, ela é atravessada por uma lógica que subordina funcionalmente as políticas de educação e de formação a prossecução de metas de natureza econômica. Esta orientação de fundo está reafirmada de modo bem explícito no Documento de Base: ‘a qualidade do ensino é um factor chave para determinar se a União Européia pode aumentar a sua competitividade num mundo globalizado’. No documento de apresentação da conferência produzido pela Presidência Portuguesa confirma-se esta subordinação funcional e esta visão de linearidade que se torna redutora: a melhoria da formação de professores é apresentada como o ‘primeiro objetivo do Processo Educação e Formação 2010’ porque se considera que a qualidade do desempenho profissional dos professores é ‘uma condição decisiva’ para ‘transformar a União Européia na mais competitiva economia baseada no conhecimento’. Esta retórica discursiva que tem vindo a transformar-se numa vulgata (estabelecendo relações lineares entre educação, produtividade e competitividade) empobrece o debate e o

---

<sup>124</sup> Essa constatação foi reiterada em outros espaços, como o europeu. Smith (2008), por exemplo, assinala que “a formação de professores não prepara adequadamente os professores para enfrentar os muitos desafios da educação inclusiva e das turmas multiculturais; em resumo, os professores não estão suficientemente preparados para trabalharem com populações estudantis heterogêneas. Os professores admitem o facto de que não se sentem qualificados para trabalhar com populações escolares multiculturais (Humphrey et al. 2006; Tomlinson, 2003), e a percepção de que não fazem o suficiente por todas as crianças é mais intensa nos contextos educacionais conduzidos por uma política de *accountability* (ou prestação de contas) em que um dos requisitos exigidos aos professores é a garantia de que nenhuma criança é deixada para trás. Nestes contextos, a autonomia profissional dos professores é minimizada, resultando numa tipologia de ensino redutivo” (p. 87).

pensamento sobre a educação, difunde ilusões e idéias totalmente contraditadas pelos dados empíricos (mais escola não cria empregos, nem reforça, necessariamente, a coesão social) e dificulta uma reflexão mais larga sobre o modo como as escolhas educativas se articulam com diferentes modos de pensar e construir a vida social que não está predeterminada. (p. 136)

Rosar e Krawczyk (2001) entendem que, em função desses elementos, haveria uma necessidade de reconfiguração do sistema escolar, que compreenderia o “redimensionamento da relação entre o Estado e as diferentes classes sociais e o desenvolvimento das condições institucionais para [implantar] a reorganização do conjunto do sistema educacional” (p. 34). Esse contexto envolveria elementos definidores da nova relação entre os governos e os partícipes do sistema escolar, em que se destacam a substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em favor de funções de coordenação e regulação legal; as políticas de descentralização das instâncias de gestão dos sistema educativos; a redistribuição do poder e das responsabilidades para atender à necessidade de ampliar a autonomia institucional que garante a liberdade dos governos locais e das escolas, principalmente os projetos político-pedagógicos de escolas e cursos; maior eficiência do sistema e democratização dos processos de tomada de decisão nos diferentes níveis do sistema educativo, em especial ao conceito de gestão democrática; a necessidade de maximizar a eficiência do sistema escolar pela mudança do gerenciamento dos recursos públicos, com vistas à redução dos custos; e a necessidade de aproximação dos conteúdos escolares às culturas locais<sup>125</sup>. Como eixos dessa reforma, destacaram-se a ampliação da obrigatoriedade escolar, a partir de uma modificação estrutural dos níveis de ensino; a formação continuada dos professores; a inovação nos estilos de gestão e a avaliação da qualidade da educação. Para Rosar e Krawczyk (2001, p. 39),

as políticas educacionais de descentralização [implantadas] nos diferentes países nas últimas duas décadas constituem-se em elementos fundamentais do processo de reforma global do Estado na América Latina, que redefine as funções do Estado e privatiza as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornando mais complexo o quadro de institucionalização de estruturas públicas e privadas no âmbito da educação. Os impactos da economia de mercado nas diferentes esferas sociais também alcançam e determinam a reforma na esfera educacional, definindo novos papéis para os diferentes atores educativos e novos valores de

---

<sup>125</sup> Um exemplo da aproximação dos conteúdos escolares às culturas locais no Rio Grande do Sul pode ser o ensino do espanhol como segunda língua nas escolas da região da Fronteira Sul; o alemão, nas escolas da região Noroeste; o italiano, nas escolas da região da Serra.

socialização, na busca não apenas de uma nova distribuição de competências entre o Estado e a sociedade, mas também, e não menos importante, a construção de novas representações nos atores a partir da internalização da necessidade de novas relações sociais.

Em síntese, as políticas educacionais implantadas nos diferentes países da América Latina nas últimas décadas constituem-se em elementos fundamentais do processo de reforma global do Estado, que redefiniu as funções dos governos, atribuiu novos papéis para os diferentes atores educativos e novos valores de socialização. Para (Ball, 2001), isso colaborou para instalar um novo paradigma da gestão pública, que se estruturou com atenção focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados; criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse; flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. Isso não significa que as propostas feitas por instituições internacionais se realizaram por completo, pois há inúmeras

formas mediante las que la globalización desde arriba penetra y reestructura las culturas y las economías locales. Al mismo tiempo, se resalta que esas culturas y prácticas locales ejercen un efecto sobre las características de nuestra condición global, que se ve alterada a través de procesos de hibridación y mestizaje de significados, símbolos y prácticas; ya no son originales o auténticos, sino que se trata más bien de una amalgama. (Slater, 1996, p. 59 apud Rosar; Krawczyk, 2001, p. 41)

Ball (2001) reitera esse aspecto de interação entre o global e o local, ao enfatizar que

a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (p. 102)

Ou seja, as teses da globalização assumem formas particulares em cada país e se posicionam de diferentes maneiras em relação às estruturas e aos efeitos da globalização. Há uma recontextualização de idéias e discursos que faz com que as “políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização [...], isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

Isso implicou no estabelecimento do que Ball (2001) denomina *performatividade na educação*, ou seja, uma espécie de cultura ou sistema que, a partir de julgamentos, comparações e exposição, estrutura modos de controle e de medida de desempenho – de indivíduos ou instituições –, com destaque para produtividade, resultado, exposição e inspeção:

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espço (sistema de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o surgimento do desempenho, da *performance* - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados [...]. Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados? (Ball, 2001, p. 110)

O argumento para a avaliação do trabalho dos professores foi estruturado, em primeiro lugar, a partir desses referentes. Talvez um indício dessa situação seja a insistência com que Nóvoa (2008) alerta para a necessidade de a formação de professores ser construída dentro da profissão. Uma das suas ênfases é demonstrar que houve uma inflação discursiva sobre os professores, mas que esses não foram os autores desses discursos e, mais do que isso, outros grupos ocuparam o seu território profissional e simbólico: a) os pesquisadores universitários da área da formação de professores, com ampla produção de textos, que tem como marca os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador; b) os especialistas e consultores, que atuam em organizações internacionais e que ocupam um lugar de poder de enunciação de um discurso autorizado



e cuja legitimidade funda-se no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados; c) a indústria do ensino, que além dos produtos tradicionais – livros, materiais didáticos, cartilhas, manuais etc. –, oferece uma gama de equipamentos e softwares. Para Nóvoa (2008, p. 22), esses

grupos, mais do que os próprios professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores são uma estratégia dos especialistas, sobretudo dos formadores de professores e dos investigadores em educação, para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade.

Enfim, a avaliação do trabalho dos professores está inserida numa ampla perspectiva de reforma, posta em circulação no âmbito das políticas educacionais, que vincula qualidade com o objetivo de melhoria do desempenho dos professores. Isso situou a avaliação no domínio do inevitável: “A partir do momento em que se admite, no domínio das coisas da Educação, como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral” (Hadji, 1995, p. 27 apud Jardimino, Sampaio, Oliveri, p. 319). Ou seja, as escolas foram situadas em inúmeros novos desafios, com ênfase sobre o desempenho dos professores e sobre o contínuo escrutínio dos resultados escolares. Nesse contexto, a avaliação adquiriu uma significativa centralidade, tanto ao nível dos discursos, quanto das práticas. Para Morgado (2024),

em todos os setores da sociedade, a avaliação tornou-se já um lugar-comum, prevalecendo a ideia de que a ausência de avaliação condenará qualquer instituição ao fracasso. Exemplo do que acabamos de referir é o caso da educação, onde a avaliação se expandiu de tal forma que abrange hoje todas as dimensões que estruturam o edifício educativo. Mais recentemente, os conceitos de desenvolvimento, de qualidade e de desenvolvimento da qualidade têm vindo também a constar dos propósitos e das práticas de mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem, o que reclama uma análise dos procedimentos de avaliação que concorrem para isso. (p. 345)

Foi nesse contexto de mudança conceitual, de reforma do sistema de escolarização, de uma profusão discursiva em relação aos professores, que se estabeleceu a avaliação do trabalho docente na UFSM. Para instituí-la, apelou-se ao argumento legal, para o Sinaes. Entre 2016 e 2019, o processo foi designado de *Avaliação do docente pelo discente* e, basicamente, consistiu na resposta de um questionário pelos estudantes. A divulgação pública dos resultados é realizada no site da UFSM, onde é possível visualizar os resultados

da avaliação por unidade, departamento e curso, para os diferentes níveis e modalidades de ensino. O resultado individual de cada professor e de cada disciplina é divulgado de maneira restrita.

O processo foi iniciado no primeiro semestre de 2016 e envolveu a aplicação de um questionário online, com escala Likert, estruturado com dezessete perguntas de múltipla escolha e um espaço destinado a sugestões, opiniões ou críticas. No campo *Informações do questionário* consta que “este programa tem como objetivo a aplicação de instrumento que visa [a] identificar a percepção do estudante em relação à atuação dos professores nas atividades desenvolvidas no curso, com vistas ao aperfeiçoamento e acompanhamento da qualidade de ensino oferecido na UFSM” (UFSM, 2016, p. 1). Em 2017, esse questionário teve algumas alterações na ordem e na formulação das questões, mas sem implicações na alteração de conteúdo.

Em termos gerais, as questões se relacionam com duas dimensões da atuação do professor: a) dimensão das práticas: cumprimento do programa da disciplina (1.1 e 1.13); assiduidade (1.2), utilização de recursos didáticos variados – textos, vídeos, sites etc. – (1.3 e 1.4), tratamento dado ao tema (1.5) e formato das avaliações (1.11 e 1.12); b) dimensão comportamental: satisfação em ensinar<sup>126</sup> (1.7), disponibilidade de atendimento (1.8), disponibilidade ao diálogo (1.9) e respeito mútuo (1.10). Há, ainda, uma questão de autoavaliação do estudante e um espaço para sugestões.

---

<sup>126</sup> Admito que tenho uma curiosidade gigantesca em saber como se manifesta uma “satisfação em ensinar” (1.7) e, sobretudo, como, por quais meios, a partir de quais referentes, os estudantes, alguns com baixa frequência, conseguem aferi-la.

Figura 56 –

Instrumento de avaliação do docente pelo discente de 2016.

15/07/2016

Sistema de Questionários Visualização Completa do Questionários

## Visualização Completa do Questionários

## Informações do Questionário

**Programa**

Avaliação do Docente pelo Discente - 201601

**Questionário**

Cursos de Graduação

**Descrição do Programa**

Este programa tem como objetivo a aplicação de instrumento que visa identificar a percepção do estudante em relação à atuação dos professores nas atividades desenvolvidas no curso, com vistas ao aperfeiçoamento e acompanhamento da qualidade de ensino oferecido na UFSM. Os resultados desta avaliação serão utilizados no planejamento e na implementação de ações que busquem a melhoria da prática pedagógica na Instituição.

**Instruções do Questionário**

Prezado(a) Estudante,

Este instrumento é constituído por um conjunto de questões e tem o propósito específico de avaliar o docente em relação a sua atuação na disciplina ministrada. Salienta-se que o instrumento deverá ser respondido com responsabilidade e seriedade, de modo que sua opinião possa contribuir com a promoção da qualidade do ensino na Instituição.

## 1 - Avaliação do Docente pelo Discente

**Instruções da Seção**

Responda ao questionário utilizando a escala a seguir:

- (1) Discordo totalmente (se você discorda em 100% da afirmativa);
- (2) Discordo em parte (se você discorda da afirmativa, mas não em 100%);
- (3) Não concordo nem discordo (se você está indeciso ou neutro em relação a afirmativa);
- (4) Concordo em parte (se você concorda com a afirmativa, mas não em 100%);
- (5) Concordo totalmente (se você concorda em 100% da afirmativa);
- (6) Não sei responder (se você não tem conhecimento acerca da afirmativa).

**1.1 - O programa da disciplina foi apresentado pelo professor (objetivos, conteúdo a ser desenvolvido e bibliografia).\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.2 - O professor comparece às aulas e cumpre os horários de início e de término das mesmas.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.3 - O professor utiliza de forma adequada os recursos didáticos disponíveis, favorecendo a aprendizagem.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.4 - O professor estimula a utilização de materiais complementares (livros, sites, periódicos on line, áudio, vídeos, entre outros).\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.5 - O professor demonstra domínio sobre o conteúdo apresentado, tratando-o com clareza e objetividade.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.6 - O professor estabelece relações entre os conteúdos da sua disciplina com os conteúdos das demais disciplinas, contribuindo com a formação profissional.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.7 - O professor demonstra satisfação em ensinar e interesse pelo aprendizado dos estudantes.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.8 - O professor mostra-se disponível para tirar dúvidas sobre a disciplina e o conteúdo ministrado.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.9 - O professor ouve críticas, opiniões e sugestões referentes às suas aulas, mostrando-se aberto ao diálogo.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.10 - O professor apresenta uma postura de respeito mútuo, ou seja, preserva a imagem da Instituição, dos colegas, dos acadêmicos e não manifesta atitudes preconceituosas.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.6 - O professor estabelece relações entre os conteúdos da sua disciplina com os conteúdos das demais disciplinas, contribuindo com a formação profissional.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.7 - O professor demonstra satisfação em ensinar e interesse pelo aprendizado dos estudantes.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.8 - O professor mostra-se disponível para tirar dúvidas sobre a disciplina e o conteúdo ministrado.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.9 - O professor ouve críticas, opiniões e sugestões referentes às suas aulas, mostrando-se aberto ao diálogo.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.10 - O professor apresenta uma postura de respeito mútuo, ou seja, preserva a imagem da Instituição, dos colegas, dos acadêmicos e não manifesta atitudes preconceituosas.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.11 - O professor elabora avaliações compatíveis com os conteúdos ministrados em aula.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.12 - Após as avaliações, o professor apresenta os itens avaliados, esclarecendo a nota atribuída e discutindo as questões em sala de aula.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.13 - O professor cumpre o programa da disciplina apresentado.\***

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.14 - O professor tem aluno de pós-graduação em docência orientada que ministra aulas teóricas ou práticas para a turma?\***

☐ Sim ☐ Não

**1.15 - O professor acompanha o aluno de pós-graduação durante a docência orientada.**

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo em parte ☐ Não concordo nem discordo ☐ Concordo em parte ☐ Concordo totalmente ☐ Não sei responder

**1.16 - O professor cumpre a Resolução UFSM N. 018/2008, que estabelece que seja ministrada no máximo 30% da carga horária da disciplina em docência orientada.**

Fonte: Portal do Servidor, avaliação docente/UFSM.

Em 2020 e 2021, em função da pandemia, a *Avaliação do docente pelo discente* foi substituída por questionários de *Percepção docente e discente sobre o regime de exercícios domiciliares especiais*<sup>127</sup>, sem uma atribuição de nota para o professor. O instrumento foi constituído com questões relativas às seguintes dimensões: 1) Ambiente e infraestrutura home office e da UFSM: computador, equipamentos de áudio e vídeo, conexão com a Internet, infraestrutura física; 2) Plataformas e ferramentas digitais: Moodle, Classroom, acervo bibliográfico digital, orientações AVA; 3) Serviços e atendimentos por setores da UFSM: Derca, Prograd, PRPGP, PRE; 4) Apoio ao processo ensino-aprendizagem: competências pedagógicas e área de apoio pedagógico.

A partir de 2022, houve a reestruturação da sistemática, que passou a se denominar *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. Essa avaliação foi justificada em função da sua suposta importância para a proposição de melhorias nos cursos de graduação:

Você já deve ter ouvido falar muito sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na UFSM, mas afinal, para que que ela serve? Ela serve para que a UFSM consiga compreender a percepção de alunos e professores sobre o semestre que acabamos de concluir. Ela é também o instrumento que os alunos têm para poder avaliar a metodologia utilizada pelo professor na disciplina, se os conteúdos que ele ensinou foram de fato válidos e vão

<sup>127</sup> Ver: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/avaliacao-do-rede>.

contribuir para a sua formação e se o professor teve um bom desempenho naquela disciplina. Já aos professores ela possibilita a avaliação de diferentes aspectos tais como a infra-estrutura disponível para ministrar as aulas, e apoio institucional, os serviços e o atendimento em diferentes setores da universidade e, por fim, o sistema de ensino-aprendizagem. [...] A avaliação fica disponível no portal de questionários e os seus resultados servem para propor melhorias em todos os cursos de graduação do UFSM. [...] quanto mais pessoas participam da avaliação mais expressivos são os dados e com esses dados a gente pode propor melhorias e de fato efetivá-las. (UFSM, 2022)<sup>128</sup>

Na versão de 2023, o instrumento intitulado *IA-2 – Instrumento de avaliação docente pelo discente e autoavaliação discente de graduação*, continha 19 questões fechadas e uma questão aberta, que envolvia seis dimensões: Plano de ensino da disciplina; Conhecimento e ementa da disciplina; Aproveitamento das aulas; Metodologia; Avaliação; Relação docente-estudante. Diferente do questionário da avaliação do docente pelo discente do período de 2016 a 2019, que se centrava na atuação do professor, o instrumento IA-2 envolveu o estudante em cada uma das seis dimensões do questionário: *Eu, como estudante, busquei, procurei, interessei-me.*

Figura 57 –

Instrumento de avaliação docente pelo discente e autoavaliação discente de graduação de 2023.

Plano de ensino da disciplina

Questão
1.1 - Entregou e comentou o plano de ensino, os objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas considerando a participação discente na elaboração do plano.
1.2 - Desenvolveu o plano disponibilizando fontes em Língua Portuguesa e línguas estrangeiras para enriquecer a disciplina.
1.3 - Eu, como estudante, busquei informar-me sobre o plano de ensino, os objetivos, a metodologia, a avaliação e as referências bibliográficas.
<b>Média da Dimensão</b>

Conhecimento e ementa da disciplina

<sup>128</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Para que serve a avaliação ensino-aprendizagem? Youtube, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/tw9hLmB0riU?si=UMI9ZrQX0iwivuE>. Acesso em: 7 maio 2025.



Questão
2.1 - Estão atualizados e relacionados às temáticas de pesquisa dos discentes e aos diferentes contextos sociais e educacionais.
2.2 - As disciplinas proporcionaram a interação entre as linhas de pesquisa.
2.3 - Eu, como estudante, procurei esclarecer as dúvidas e complementar os conteúdos desenvolvidos.
<b>Média da Dimensão</b>

#### Aproveitamento das aulas

Questão
3.1 - Foi assíduo às aulas, pontual e cumpriu o horário da aula de forma qualitativa.
3.2 - Demonstrou preocupação em relação ao aproveitamento dos estudantes.
3.3 - Quanto ao aproveitamento das aulas desta disciplina, considero que foram satisfatórias para minha formação e que fui assíduo e pontual aos encontros.
<b>Média da Dimensão</b>

#### Metodologia

Questão
4.1 - Utilizou formas diversificadas de produção científica e/ou técnica (sequências didáticas, cadernos didáticos, ensaios, artigos, resenhas em periódicos, verbetes, capítulos de livro, livros, produção para eventos) superando a dicotomia teoria e prática.
4.2 - Utilizou recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aulas aos estudantes. (Ex.: Power Point, Moodle, vídeos, redes sociais e outras multimídias)
4.3 - Eu, como estudante, tive interesse em questionar o docente, refletir sobre o conteúdo e quando necessário busquei alternativas para obter melhor aprendizado.
<b>Média da Dimensão</b>

#### Avaliação

Questão
5.1 - Informou e discutiu, previamente, a sistemática de avaliação da aprendizagem.
5.2 - Informou sobre os direitos dos discentes quando do descumprimento dos encargos pertinentes à função docente, tais como: não assiduidade, não cumprimento do programa da disciplina, carga horária e plano de ensino, não devolução das avaliações e comentário dos seus resultados e não encerramento da turma no sistema em tempo regulamentar.
5.3 - Eu, como estudante, interessei-me em saber sobre os prazos e os resultados das avaliações aplicadas.
<b>Média da Dimensão</b>

#### Relação docente-estudante

Questão
6.1 - Incentivou a participação dos discentes em atividades como eventos, congressos, intercâmbio/internacionalização do curso
6.2 - Identificou a necessidade de encaminhamento dos discentes para acompanhamento psicológico
6.3 - Deu acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais
6.4 - Eu, como estudante considero que me relacionei de forma cooperativa e respeitosa com o docente e a turma
<b>Média da Dimensão</b>

Fonte: Portal do Servidor, avaliação de ensino-aprendizagem/UFSM.

A partir desses questionários, tive a minha atuação avaliada pelos estudantes. Ou seria melhor afirmar que tive a minha atuação percebida pelos estudantes? Afinal, a instituição se propõe a “identificar a percepção do estudante em relação à atuação dos professores nas atividades desenvolvidas no curso”, por meio de “questionários de percepção” para que “consiga compreender a percepção de alunos e professores”. No entanto, a instituição informa que realiza a “avaliação do docente pelo discente”, por meio de “instrumento de avaliação docente”, e apresenta os resultados a partir de “relatório de avaliação docente” e de “avaliação do processo ensino-aprendizagem” (UFSM, 2019c). Ou, ainda, seria uma pesquisa de opinião?

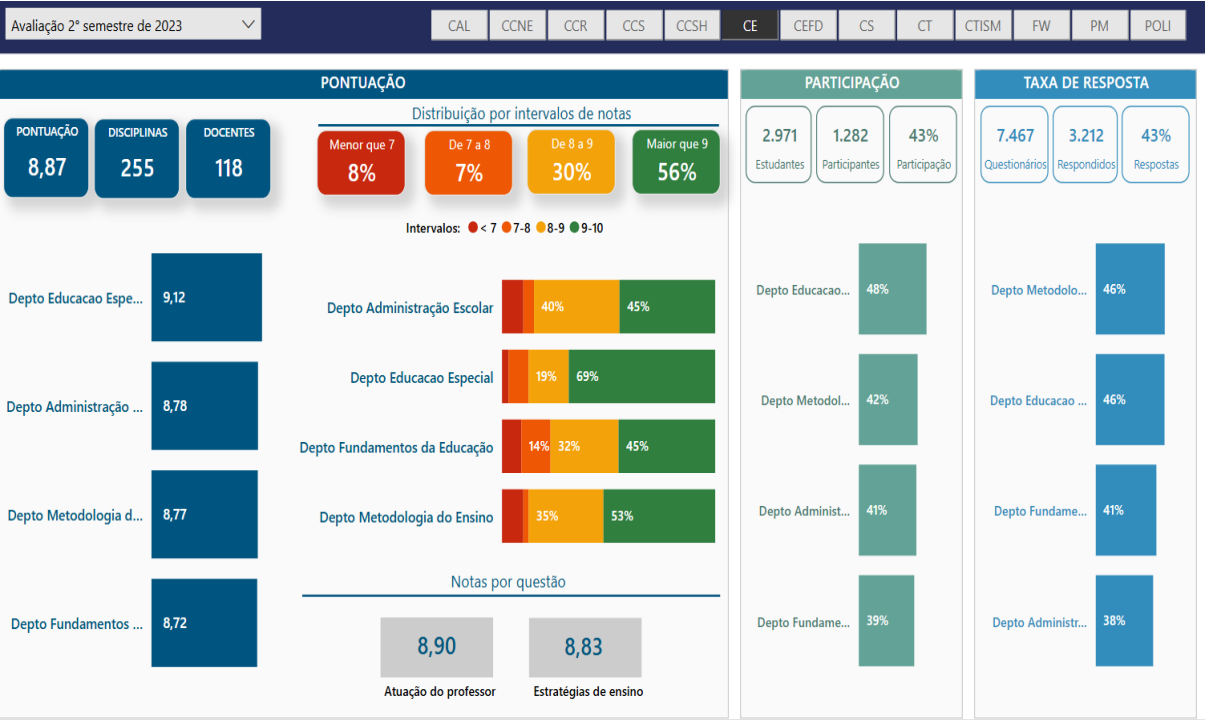
Nesse processo, os conceitos de *avaliação* e *percepção* se entrelaçaram, ora assumindo sentidos semelhantes, ora se diferenciando, sem, contudo, uma definição teórica precisa que delimitasse os significados de cada um. Foi assim que recebi uma nota dos estudantes – ou, ao menos, de um grupo deles –, considerando que a taxa de resposta aos instrumentos de avaliação institucional oscilava entre 20% e 30%<sup>129</sup>. Os resultados individuais também são agregados por unidade e departamento. No site da CPA/UFSM, pode-se encontrar, por exemplo, os resultados da avaliação do segundo semestre de 2023<sup>130</sup>. Ao selecionar a unidade Centro de Educação, vê-se que os professores são bem avaliados, com uma pontuação média de 8,87. Especificamente no ADE, 86% das notas estão situadas entre 8,0 e 10,0, ou seja, professores considerados de excelência! Esses

<sup>129</sup> Em 7 de março de 2025, foi postado no grupo do WhatsApp do Departamento a seguinte mensagem: “Estamos com baixa participação dos estudantes na pesquisa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Normalmente temos um pico de participação no período de matrícula, mas mesmo após isso estamos com apenas 21% de participação, enquanto índices anteriores eram superiores a 40%. Iniciativas institucionais de mobilização vêm sendo feitas, da mesma forma que cada CSA também tem atuado dentro da sua realidade. [...] É importante fortalecer o apoio e até promover a divulgação e mobilização para obtermos maior engajamento na pesquisa.”

<sup>130</sup> Os resultados dos demais anos são similares.

números podem ser usados com diferentes fins, até servirem como argumentos repressivos para eventuais críticas, afinal, uma vez que os estudantes expressaram a excelência dos seus professores, quem poderá negá-la? Em termos gerais, os estudantes atribuem um selo de qualidade para o trabalho dos professores.

Figura 58 –  
Resultados da avaliação do processo de ensino-aprendizagem do segundo semestre de 2023.



Fonte:  
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjozM2QwYzAwODgtNzU3My00NGVILTk0ZmQtNzJiODg3OWFjNTQzIiwidCI6IjYk3OTAYMGQ1LTQ5NTAtNGY0My1hOTk0LTg4ZDY4M2VhYjQ3MyJ9>.

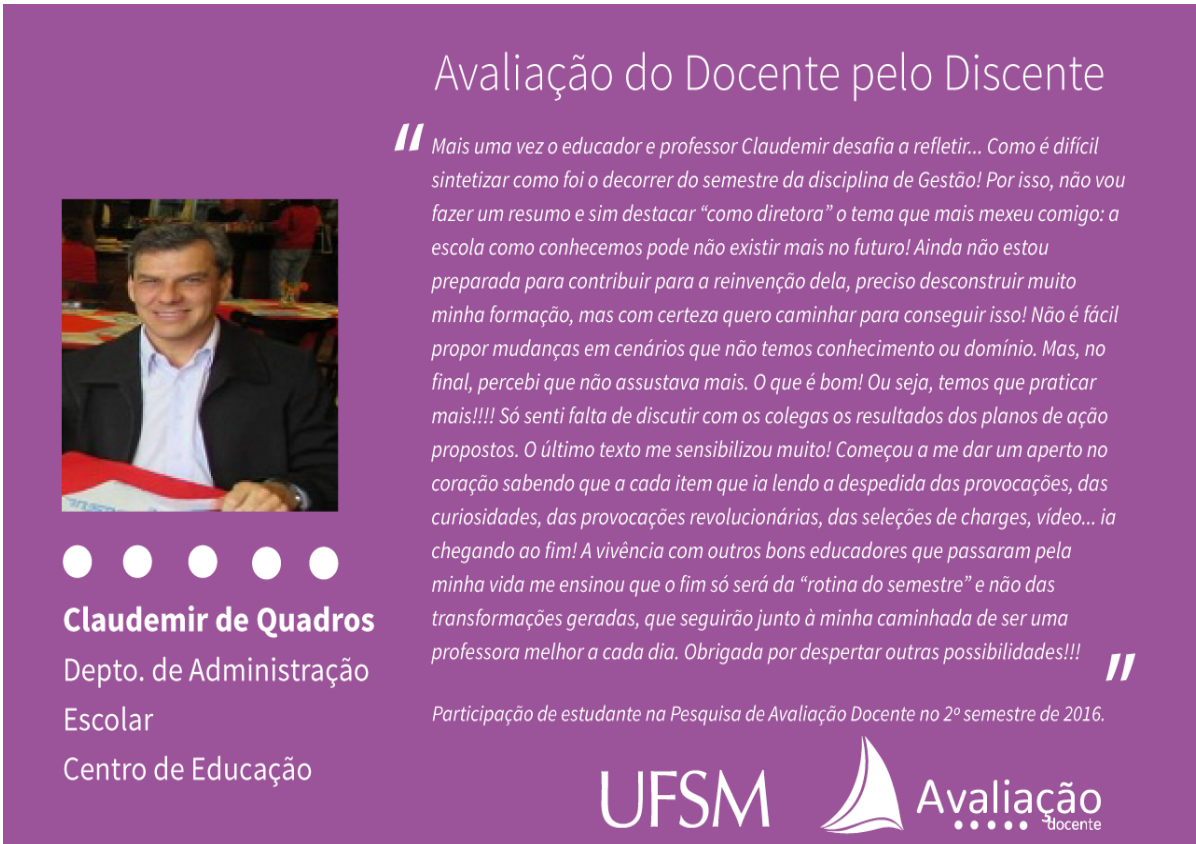
Nesse sentido, para Ball (2002),

trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar tem de ser cuidado com interesse e eficiência. Estas técnicas e práticas ética e governamentais são o meio através do qual as capacidade, a conduta, o estatuto e deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados [...]. Estas tecnologias políticas têm a capacidade de dar nova forma, na própria imagem, às organizações que monitorizam. (p. 10)

Em 2017, como parte da espetacularização da performatividade dos professores, a UFSM criou uma campanha a fim de promover a *Avaliação do docente pelo discente*. Para tanto, foi proposto aos professores duas possíveis formas de contribuição: enviar um “relato sobre como os resultados da avaliação docente ajudaram a melhorar a sua prática pedagógica” ou uma “mensagem positiva recebida dos estudantes no espaço para críticas, elogios e sugestões em quaisquer das edições da pesquisa”<sup>131</sup>. Não perdi a oportunidade de produzir uma imagem pública positiva acerca de mim mesmo e apresentei um comentário feito por uma aluna do PEG, na avaliação do segundo semestre de 2016.

Figura 59 –

Espetacularização da performatividade.



The graphic is a purple rectangular poster. On the left, there is a portrait of Claudemir de Quadros, a man with grey hair wearing a dark jacket over a light blue shirt. Below the portrait are five white circles, with the first four filled and the last one empty. To the right of the portrait, the text reads: 'Claudemir de Quadros', 'Depto. de Administração', 'Escolar', and 'Centro de Educação'. To the right of the portrait and text is a large white quotation mark followed by a paragraph of text in a smaller font. At the bottom right of the graphic is the UFSM logo, a stylized white sailboat, and the text 'Avaliação do docente'.

**Avaliação do Docente pelo Discente**

*“ Mais uma vez o educador e professor Claudemir desafia a refletir... Como é difícil sintetizar como foi o decorrer do semestre da disciplina de Gestão! Por isso, não vou fazer um resumo e sim destacar “como diretora” o tema que mais mexeu comigo: a escola como conhecemos pode não existir mais no futuro! Ainda não estou preparada para contribuir para a reinvenção dela, preciso desconstruir muito minha formação, mas com certeza quero caminhar para conseguir isso! Não é fácil propor mudanças em cenários que não temos conhecimento ou domínio. Mas, no final, percebi que não assustava mais. O que é bom! Ou seja, temos que praticar mais!!!! Só senti falta de discutir com os colegas os resultados dos planos de ação propostos. O último texto me sensibilizou muito! Começou a me dar um aperto no coração sabendo que a cada item que ia lendo a despedida das provocações, das curiosidades, das provocações revolucionárias, das seleções de charges, vídeo... ia chegando ao fim! A vivência com outros bons educadores que passaram pela minha vida me ensinou que o fim só será da “rotina do semestre” e não das transformações geradas, que seguirão junto à minha caminhada de ser uma professora melhor a cada dia. Obrigada por despertar outras possibilidades!!! ”*

Participação de estudante na Pesquisa de Avaliação Docente no 2º semestre de 2016.

UFSM Avaliação do docente

Fonte: estava disponível em <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/ab027400-a110-4a2c-a758-c47ba05b6e2c.png>. Atualmente, o link está quebrado.

O que podem significar esses números e manifestações como essa? Difícil dizer, porém, essa modalidade de pesquisa de opinião, tal como se constitui, é atravessada por todo o tipo de viés. Alguns exemplos.

<sup>131</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/2017/12/15/professores-relatam-boas-experiencias-sobre-avaliacao-docente-pelo-discente>.

No primeiro semestre de 2016, eu atuei numa turma do curso de História, na disciplina Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, e uma estudante, que num dia chegava mais tarde, n'outro saía mais cedo, n'outro chegava mais tarde e saía mais cedo ainda, n'outro não comparecia, n'outro entrava, olhava e saía – reprovou por infreqüência<sup>132</sup>. Ela me escreveu pelo e-mail ponderando que havia realizado as atividades e comparecido, mas não atendi a solicitação. Eis que na *avaliação do docente pelo discente*, apenas um dos respondentes me atribuiu nota zero em todas as dimensões apresentadas no questionário. É possível que ela não tenha feito uma avaliação, mas usou o espaço para uma vingança.

No segundo semestre de 2016, numa turma do curso de Pedagogia noturno, na disciplina Gestão da Educação Básica, fui avaliado por três estudantes, dos quarenta matriculados, com nota dez.

Figura 60 –  
Professor de excelência.

## Relatório de Avaliação Docente

Informações do Questionário		
<b>Matricula</b> 1718771 - CLAUDEMIR DE QUADROS	<b>Programa</b> Avaliação do Docente pelo Discente - 201602	<b>Questionário</b> Cursos de Graduação
<b>Questionários Respondidos:</b> 31 de 170	<b>Média Geral:</b> 9,18	
A média geral é calculada pelas médias das disciplinas ponderadas pelo número de respondentes.		
Dados estatísticos		
ADE1023 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (3 de 40)		Média: 10,00
ADE1059 - GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA "A" (27 de 93)		Média: 9,06
CCP1019 - PED III - CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (1 de 37)		Média: 10,00

Fonte: Portal do RH.

Com duas das respondentes criou-se uma situação de empatia e relação: uma delas tinha idade próxima da minha, fazíamos comentários contextuais de época, partilhávamos simpatias por certas posições políticas. Com uma outra estudante havia uma relação de proximidade, em função da partilha de entendimentos acerca do

<sup>132</sup> Eu ainda fazia chamada de freqüência!



funcionamento da escola. A terceira respondente, não consegui identificar. Em síntese, a avaliação feita por elas foi atravessada pela relação empática que se gerou ao longo do semestre.

Em 2017, eu atuei no PEG, na disciplina Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Entre os respondentes, havia uma menina que me atribuiu nota zero em todas as dimensões do questionário. Ela havia reprovado por infrequência três vezes.

Certamente, nem professor nota dez, nem professor nota zero. Esse tipo de pesquisa de opinião, que a instituição designa como *avaliação* ou *percepção*, é uma situação em que as respostas podem ser atravessadas por inúmeros elementos: afetos ou desafetos; concordâncias ou discordâncias teóricas ou políticas; simpatias ou antipatias; compreensões ou incompreensões; honestidades ou desonestidades; vinganças etc. Por se tratar de uma avaliação, expressa um juízo de valor, logo, é subjetiva e algum excesso emocional ou afetivo pode se manifestar. Assim, tanto a sua fidedignidade quanto, principalmente, a sua objetividade podem ser questionadas. Tal como é feita, configura uma modalidade de avaliação em que os sentimentos e as emoções dos envolvidos afloram e que, portanto, deixa de ser apenas uma “atividade racional dos avaliadores implicados”, tornando-se uma atividade em que não se pode “ignorar que os fatores emocionais interagem sempre e de forma poderosa com a dimensão racional e [põem] em causa a neutralidade e a objetividade que deveria presidir a esse processo” (Morgado, 2014, p. 358).

Nesse sentido, Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021) destacam que a natureza da relação entre avaliados e avaliadores se constitui em ponto nevrálgico em função de quatro elementos: “1) a objetividade de quem avalia e do próprio processo; 2) a formação dos avaliadores; 3) a falta de clareza dos contributos da avaliação [...]; 4) a falta de um trabalho colaborativo que preze por momentos de reflexão, formação e troca de experiências” (p. 331). Afirmar que, se o professor avalia o estudante, logo, este pode avaliar o professor, é negar uma das prerrogativas da profissão. A profissão professor talvez seja a única que aceita, e mesmo seja conivente, a ser submetida a uma pesquisa de opinião atravessada por tantos vieses e falsificações. Apesar do professor José Luiz de Nicolás y Marcos, um sujeito excepcional com quem trabalhei na Assessoria de Assuntos Internacionais da UPF nos longínquos anos 1990, afirmar que “*quem reclama, pode ter razão*” (arquivo pessoal), enquanto for uma pesquisa de opinião, tal como se configura, é inaceitável que se constitua como um critério de avaliação.



Apesar disso, em junho de 2023, os burocratas entraram em ação! A Reitoria e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSM apresentaram uma proposta<sup>133</sup> de resolução que estabelecia novos critérios para a promoção e a progressão entre níveis nas classes A, B e C, de docentes da carreira do magistério superior do quadro permanente. Pela proposta, justificada e fundamentada numa lista de considerações que fazia referência a vinte legislações – sempre a lei como argumento absoluto –, previa-se, no item II do art. 4º, que a progressão funcional ocorreria observados alguns requisitos, tais como:

II - Nota mínima de 7,0 (sete) pontos na avaliação de ensino aprendizagem, conforme previsto no Decreto N. 9.235/2017, considerando a média dos 4 (quatro) semestres do interstício entre progressões: a) será considerada a máxima nota da análise estatística considerando o número de respondentes, conforme definição aprovada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).” (UFSM, 2023a)

Houve uma intensa reação dos professores, com reuniões e carro de som do sindicato<sup>134</sup> a circular pelo campus, chamando para assembléias e mobilizações contra a proposta que previa, também, uma nova planilha de itens e pontuação, assim como o aumento da pontuação mínima para promoção e progressão em cada classe. Na ocasião, atuava como vice-chefe do ADE e tive a oportunidade de participar do processo de contestação dessa proposta. Com a chefe de departamento, professora Maria Eliza Rosa Gama, assinei a manifestação pela qual o Colegiado expressou a sua inconformidade com a proposta.

<sup>133</sup> Veja a minuta de resolução no anexo 4.

<sup>134</sup> Veja aspectos da repercussão da proposta de resolução nesses links: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7777-sedufsm-rechaca-minuta-de-resolucao-que-altera-pontuacao-para-progressoes-e-promoco-es-docentes>; <https://sedufsm.org.br/docs/noticia/2023/07/D26-575.pdf>; <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/2023/07/06/docentes-do-ce-rejeitam-minuta-de-progressoes-e-promoco-es-previstas-para-a-carreira>; <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7788-assembleia-repudia-proposta-que-entrava-progressao-na-carreira-docente-e-exige-retirada-pela-reitoria-da-ufsm>; <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccs/2023/07/10/nota-dos-docentes-do-ccs>; <https://claudemirpereira.com.br/2023/08/ufsm-reitor-suspende-reunioes-em-unidades-que-iriam-discutir-progressao-e-promocao-de-professores/>; <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7796-mobilizacao-da-categoria-leva-reitoria-da-ufsm-a-se-posicionar-sobre-minuta-das-progressoes-e-promoco-es-docentes>; <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7832-departamento-de-processamento-de-energia-eletrica-e-mais-um-a-rejeitar-minuta-das-progressoes-e-promoco-es>.

Figura 61 –  
Manifestação do ADE.

**Ministério da Educação  
Universidade Federal de Santa  
Maria Centro de Educação  
Departamento de Administração Escolar**

Santa Maria, 05 de julho de 2023.

**Nota do Colegiado do Departamento de Administração Escolar acerca da Minuta de Resolução Estabelece/aplica os critérios para a Promoção e à Progressão entre níveis nas classes A, B e C, de docentes da carreira do Magistério Superior do Quadro Permanente no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).**

O Colegiado do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação realizou no dia 03 de julho de 2023, às 9h, no Centro de Educação, reunião ordinária departamental, cuja pauta incluía análise da referida minuta e levantamento de sugestões para qualificação do texto preliminar. Contudo, considerando que:

1. A UFSM passou por recente processo de credenciamento obtendo nota máxima pautada nos critérios de progressão em vigor que subsidiam as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, inovação e produção acadêmica;
2. O texto apresentado descaracteriza o trabalho docente realizado no âmbito das atividades acadêmicas da Universidade;
3. A proposta desconsidera os significados da profissão docente, na medida em que atribui valor para progressão de apenas algumas atividades que compõem os encargos e atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão;
4. Não há equivalência de pontuação para horas-aula na graduação, pois prevê 1,0 ponto a cada 5 horas aula na graduação e 1,0 ponto a cada 7,5 horas aula na pós-graduação;
5. Pontua apenas a coordenação de projeto quando há a aprovação com fomento externo à UFSM (público e privado) desconsiderando totalmente a diversidade entre as áreas de conhecimento, bem como a classificação de áreas prioritárias pelas agências de fomento para destinação de recursos;

6. O texto apresenta-se contraditório, tanto em relação à resolução UFSM n. 18/2019, a qual dispõe sobre as atividades do Magistério Federal da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como à minuta de resolução que regulamentará o Plano de Atividades Docentes, o cadastramento de disciplinas e o cômputo de encargos docentes, tendo em vista que elimina da tabela de avaliação inúmeras atividades que compõem os encargos docentes;
7. Limita a avaliação da produção em número de exemplares sem externar os critérios para esse indicador, como ocorre com capítulo de livro limitado a 4 (quatro) produções;
8. Considera para avaliação atividades e produções vinculadas ao número mínimo de participantes como, por exemplo, até ou mais de 10 (dez) alunos(as) na extensão;
9. Valida um número limitado de temáticas como atividades específicas e estratégicas na instituição nomeados por "curso nas áreas de antirracismo, xenofobia, lgbtfobia, assédio e equidade de gênero". Assim, não abarca na integralidade quaisquer outros temas contemporâneos de ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão. Desconsidera, portanto, todo o investimento em formação e/ou capacitação vinculados à Prograd/CTE, aos cursos da UAB/UFSM, inclusive, o amplo conjunto de capacitações temáticas realizadas durante a vigência do REDE;
10. O fato de a atual governança universitária criar e nomear uma comissão especial, sem o prévio conhecimento e a negociação com a categoria, no que diz respeito aos rumos da própria carreira, representa uma postura antidemocrática e desrespeitosa para com a categoria que há muito luta por uma carreira digna e valorizada;
11. O fato dessa drástica tomada de ação ser justificada a um pretenso alinhamento com o PDI e o PPI causa-nos estranheza, uma vez que os referidos documentos institucionais defendem em seu bojo a "gestão democrática";



12. Todas as análises legais do pretense documento elaborado pelo grupo indicado pela Reitoria, apresenta vários itens que não levam em consideração as diretrizes legais para as IFES regulamentarem a progressão funcional do Plano de Carreira, como a Lei n. 12.772/2012, nem as portarias n. 554, de 20 de junho de 2013, e n. 982, de 3 de outubro de 2013; portanto queremos a garantia de nossos direitos que são conquistas;
13. O processo tem indícios de fragmentação no Plano de Carreira, uma vez que nos slides de apresentação compartilhados indica-se claramente que haverá revisão em todas as classes com progressiva pontuação e obrigatoriedade de atuação em todas as atividades. No entanto, colocou-se em avaliação somente a Minuta para as Classes A, B e C, omitindo propositalmente os paulatinos impactos para as classes D e E;
14. Critérios como a valorização de aulas em língua portuguesa valerem menos do que aulas ministradas em língua estrangeira desconsidera a realidade de nossos alunos e professores, sobretudo os estudantes de cursos de licenciatura, os quais não possuem domínio da língua inglesa e configuram um contingente expressivo das matrículas efetivas da UFSM.

Considerando, ainda, que os aspectos relacionados acima trarão um prejuízo incalculável para as progressões e promoções na carreira do magistério superior, ferindo um direito constituído e legítimo, e ainda sustentados no fato da inexistência de nova legislação que exija modificações nas regras para progressões e promoções na carreira docente proposta pelo MEC, os professores do Departamento de Administração Escolar, após ampla discussão, decidiram **rejeitar** a minuta apresentada.

Colegiado do Departamento de Administração Escolar - ADE

Maria Eliza Rosa Gama

Chefe Departamento de Administração Escolar (ADE)

Claudemir de Quadros

Vice Chefe do Departamento de Administração Escolar (ADE)

Resultado da mobilização: o pró-reitor de Gestão de Pessoas e o coordenador da Secretaria Técnica de Pessoal Docente deixaram os cargos, e o assunto foi retirado de pauta temporariamente<sup>135</sup>.

Figura 62 –

Memorando do reitor.



Memorando Circular n. 09/2023-GR

Santa Maria, 11 de agosto de 2023.

Às Direções de Unidade/Chefias de Departamento

Assunto: Suspensão do cronograma de reuniões para discussão da minuta de resolução de progressão e promoção docente nas unidades.

Comunicamos que o cronograma previsto de reuniões nas unidades de ensino sobre a minuta de resolução de progressão e promoção docente será suspenso temporariamente.

Neste momento, está havendo a substituição do Pró-Reitor de Gestão de Pessoas da instituição. O cargo será assumido pelo servidor Frank Leonardo Casado. Também haverá a mudança do responsável pela Secretaria Técnica de Pessoal Docente (STPD). Por isso, entendemos adequada essa suspensão temporária.

Agradecemos a compreensão e nos desculpamos pelos possíveis transtornos causados nas agendas.

Atenciosamente,

  
Luciano Schuch  
Reitor

Fonte: UFSM (2023b).

Nesse contexto, faz todo o sentido o alerta de Ball (2002): controlar a avaliação é, também, exercer uma forma de poder.

<sup>135</sup> Em 11 de dezembro de 2024, houve a apresentação de uma minuta de resolução acerca dos critérios para a promoção e a progressão nas Classes A, B e C, de docentes da carreira do Magistério Superior do Quadro Permanente no âmbito da UFSM. Outra reação do sindicato – <https://www.sedufsm.org.br/noticia/8445-sedufsm-denuncia-falta-de-dialogo-com-a-reitoria> – e outra vez o assunto foi retirado de pauta. Veja no anexo 4.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostra de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controle do julgamento e dos seus valores. (Ball, 2002, p. 4)

Por outro lado, libertando-se das perspectivas institucionais e oficiais, uma avaliação também pode significar reconhecimento, por ser lembrado como alguém, pois, “em qualquer atividade humana, a qualidade dos relacionamentos determina os resultados ou, em outras palavras, se aquilo que ocorre na sala de aula é, principalmente, o produto das maneiras como as pessoas pensam e interagem, então métodos que aumentem a qualidade do pensamento e da interação podem tornar tudo mais que ocorre na sala de aula mais poderoso” (Senge, 2005, p. 72).

Ao encontro disso, guardei algumas manifestações que podem servir para indiciar um dado tipo de desempenho, tal como a homenagem para quem dedicou tempo e experiência para a formação dos alunos.

Figura 63 –

Lembrança da Elisangela Paines Caffarate, 2003.



Fonte: arquivo pessoal.



Em 2017 fui professor homenageado da turma do curso de Pedagogia EaD, do Pólo de Três Passos.

Figura 64 –

Formatura do curso de Pedagogia EaD, Pólo de Três Passos, 11 de agosto de 2017.



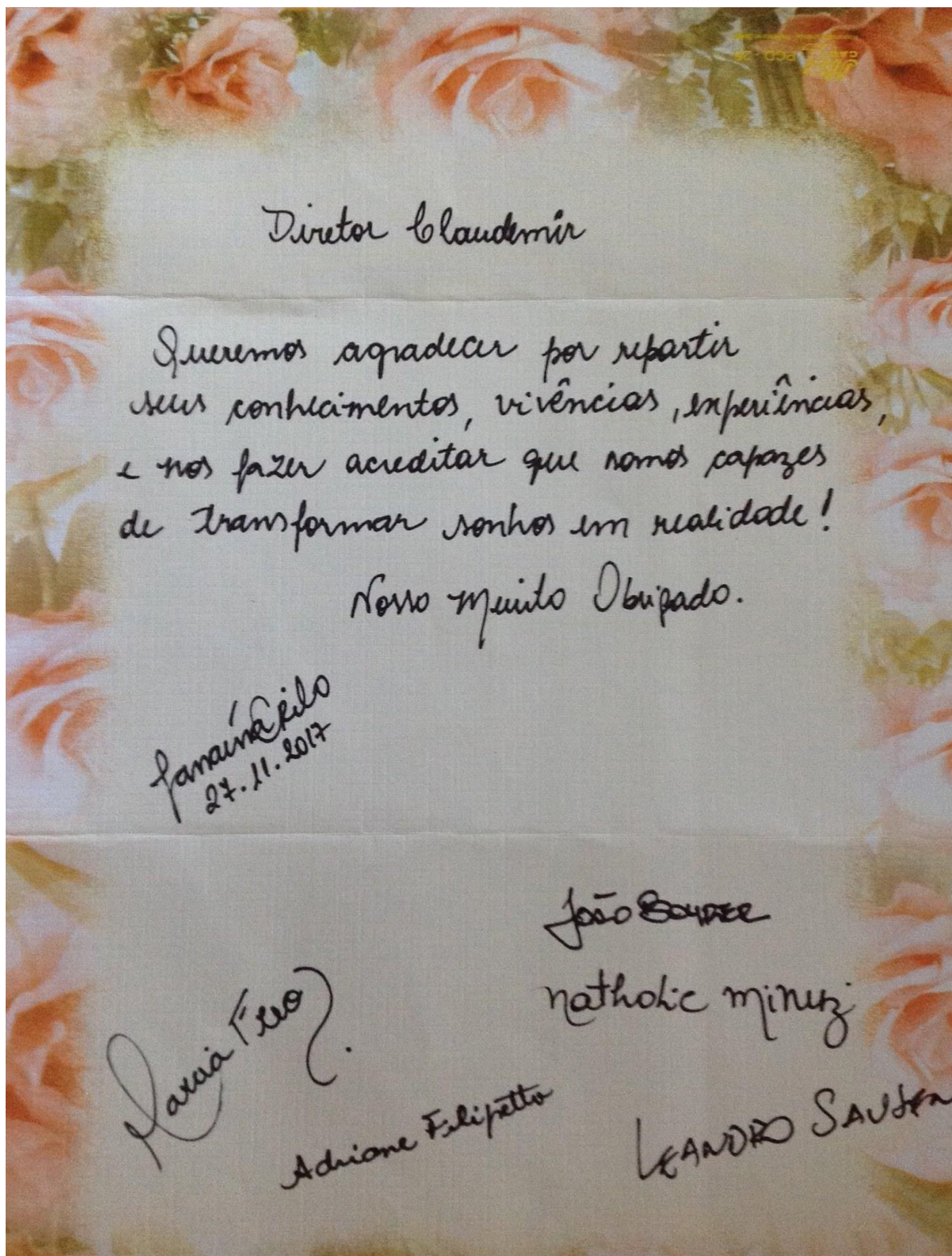
Fonte: arquivo pessoal.



Do ano de 2017, guardei cartão recebido dos estudantes do PPGEPT/Ctism.

Figura 65 –

Estudantes do PPGEPT/Ctism.



Fonte: arquivo pessoal.



Do ano de 2018, guardei fotografias ao lado de estudantes felizes.

Figura 66 –

Estudantes felizes do PEG e da Pedagogia EaD.



PEG/UFSM, 2018.



Pedagogia EaD, Pólo de Sant'Anna do Livramento, 2018.



Pedagogia EaD/UFSM - Pólo de Sant'Anna do Livramento, 2018.

Fonte: arquivo pessoal.



Do ano de 2019, tenho um folder recebido de estudantes do curso de Pedagogia EaD, Pólo de Sapucaia do Sul.

Figura 67 –

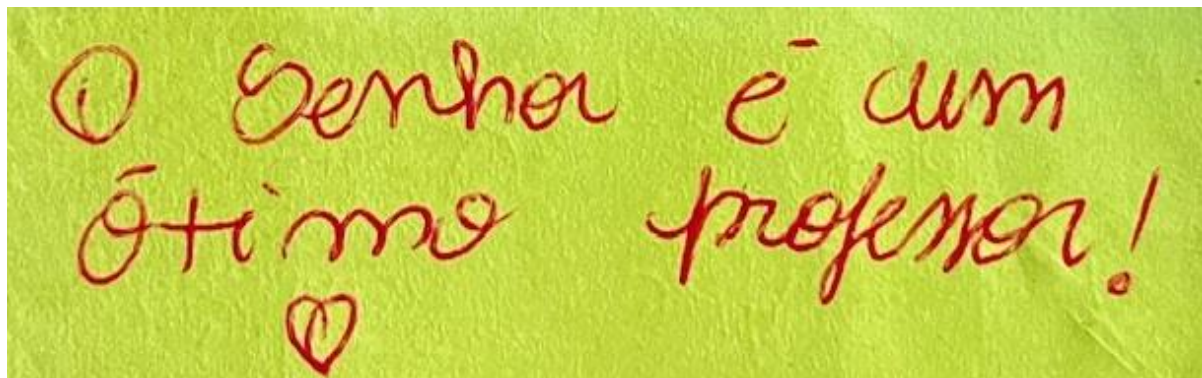
Estudantes do curso de Pedagogia EaD, Pólo de Sapucaia do Sul, 2017.



Fonte: arquivo pessoal.

Em 2019, uma aluna do curso de Letras – Thaís –, ao final do semestre, discretamente deixou um post it em cima da minha pasta.

Figura 68 –  
Professor nota dez.



Fonte: arquivo pessoal.

Em 2019, servidores que completaram dez anos de trabalho na UFSM foram agraciados com uma lembrança, entregue numa solenidade promovida pela Reitoria e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Fui receber a homenagem e guardei a fotografia daquele momento, que permanece como um registro simbólico de reconhecimento da minha trajetória.

Figura 69 –  
Dez anos de dedicação.







Fonte: arquivo pessoal.



Em 2020, fui convidado para ser patrono da turma do curso de Pedagogia EaD, do Pólo de Sapucaia do Sul. Na sequência transcrevo, na íntegra, a mensagem que entreguei aos estudantes.

Helllloo gente!!!!

Eu fiquei muito entusiasmado ao receber o convite para participar como patrono da turma na cerimônia de colação de grau. Ao ler o convite, enviado pela coordenação do curso, eu tive aquela sensação boa, típica de um momento que nos deixa feliz.



Curso de Pedagogia EA... 19:26  
para mim ▾



Prezado Prof. Claudemir!

É com grande satisfação que convidamos Vossa Senhoria para participar da Cerimônia de formatura do Curso de Pedagogia EAD, como patrono da Turma de Sapucaia do Sul.

A cerimônia acontecerá no dia 19 de setembro de 2020, via meet.

Contudo, para os paraninfos e patronos a Reitoria organiza um espaço para que possamos participar seguindo o protocolo.

Assim que tivermos maiores informações

repassaremos para que possa se organizar.

Fico a disposição para maiores informações

att

Maria Eliza Rosa Gama

--

**Coordenação do Curso de Pedagogia EaD**

Universidade Federal de Santa Maria / Universidade Aberta do Brasil

Campus Universitário

Centro de Educação - Prédio 16 - Sala 3149

Av. Roraima, 1000

Bairro Camobi

CEP 97105-900

Para marcar esse momento lhes envio um pequeno comentário dedicado à sua conclusão do curso.

Primeiro: agradeço-lhes por terem escolhido a UFSM como um lugar da sua formação. A UFSM não é a melhor universidade do Brasil, mas certamente é uma das grandes. É uma instituição na qual circulam, diariamente, 28 mil pessoas entre estudantes, professores e o pessoal administrativo: é muita gente!! Se considerarmos o pessoal envolvido também indiretamente esse número fica mais expressivo ainda. Enfim, é uma instituição na qual se mobilizam pessoas, recursos e equipamentos com vistas a inúmeras atividades, dentre as quais aquelas relacionadas com ensinar e aprender.

Segundo: em momentos como este convém agradecer a todas aquelas pessoas que, de uma forma ou de outra, nos permitiram chegar até aqui. Sabemos que nós não existimos sozinhos no mundo, tampouco que fazemos as coisas apenas pela nossa vontade ou decisão: somos seres

sociais, dizem! Assim, sempre me vem à ideia a necessidade de agradecer aos nossos antepassados que, de uma forma ou de outra, nos permitiram ser o que somos. Foram os nossos pais, tios, avós, bisavós que mediante o seu trabalho fizeram com que o mundo se constituísse e nos ajudaram a alcançar as nossas metas, bem como todas as coisas que temos ou que valorizamos como importantes hoje. Honrar e agradecer aos antepassados e aqueles nos cercam é uma obrigação.

Terceiro: também convém agradecer a uma instância mais ampla, que designarei de sociedade. Foi devido ao trabalho que acontece na sociedade que o governo conseguiu arrecadar recursos, por meio de impostos, os quais permitiram à Prefeitura Municipal manter o pólo, ao governo federal manter a UFSM e a UAB. Todos sabemos que 'não há almoço grátis', ou seja, para tudo há necessidade de recursos e, portanto, fomos agraciados com a possibilidade de sermos financiados, de modo muito generoso, pela sociedade na qual nos inserimos.

Quarto: temos uma vida longa pela frente na profissão. Alguns já estão nela, outros ingressarão em breve, outros encontrarão oportunidades em outras atividades. Mas independentemente disso temos todo um tempo para nos constituir enquanto professores. Neste âmbito eu destaco apenas um ponto: as coisas mudam, sempre mudaram e sempre mudarão e se eu tivesse que valorizar algo que considero muito, mas muito relevante no tempo presente, é a ideia de perceber a direção da mudança e de tentar se adaptar e participar dela. Neste nosso tempo a mudança é constituída pela tecnologia, que se tornou inescapável e inexorável. Enfim, convém prestar atenção para os sinais que as mudanças indicam e perceber que as coisas não são fixas. Aliás, as coisas sempre mudaram, mas antes havia uma diferença: o mundo era mais estável e tínhamos mais tempo para nos adaptar às mudanças. Agora tem-se essa sensação de que tudo é mais rápido e o nosso tempo para adaptação parece ser menor. Se eu pudesse lhes dizer alguma coisa seria: corram para online, corram para o digital - não tem volta!!! N'alguma medida, ou em toda a medida, talvez isso implique em deixarmos de ser o que somos, para sermos outros: com outras habilidades, outras formas de agir, ser e sentir.

Quinto: parecer haver um bom número de evidências relacionadas com a aprendizagem, as quais sugerem que relacionamentos, emoções e interações sociais são centrais para o processo educacional. Logo: estruture relações!!! Quanto mais relações, maior a possibilidade de resultados positivos.

Sexto: num evento ocorrido em Santa Maria uma professora, se não me engano do pólo de Restinga Sêca, fez a seguinte pergunta: "Eu assistia a uma palestra e quem falava disse que se o aluno não aprende a culpa é do professor. É isso mesmo?" Eu perdi a oportunidade de me manifestar, mas o farei agora: não! Caso um aluno não aprenda a culpa não é do professor. O professor é responsável pela aprendizagem do aluno, mas não culpado quando ela não acontece. Caso você cumpra todas as tuas atividades de modo responsável; chegue no horário; atenda ao programa; avalie e devolva as atividades; mostre; oriente; indique; faça o melhor; você cumpriu a tua parte e não precisa carregar culpas que não tem cabem, afinal, a cada um as suas respectivas responsabilidades. Caso você tenha cumprido a tua parte, deite e durma com os anjos.

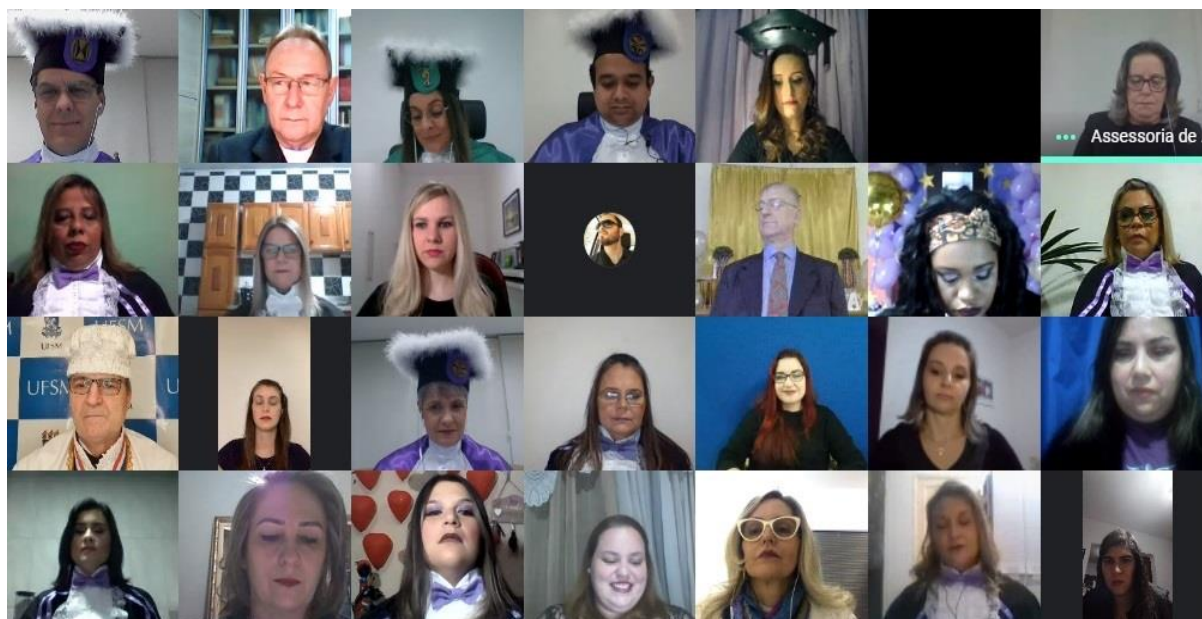
Sétimo: sempre ficarei com uma lembrança boa dos nossos encontros. Certamente que foi um privilégio conhecê-los. Estou pela festa que acontecerá: é só questão de tempo. Pode ser mais tempo ou menos tempo, mas acontecerá!!!

Divirtam-se.

Claudemir de Quadros.

Figura 70 –

Patrão da turma do curso de Pedagogia EaD, do Pólo de Sapucaia do Sul, 2020.



Fonte: arquivo pessoal.

Em janeiro de 2023, além de fotografia ao lado de estudantes felizes do PPGEPT, ainda ganhei presentes.

Figura 71 –

Outros estudantes generosos.







Fonte: arquivo pessoal.

Essas imagens e os diferentes significados que cada um pode lhes atribuir indicam também uma das dimensões da vida, do comportamento ou da performatividade contemporânea, da qual não estou isento:

Somos esclavos del reconocimiento. Todos somos algo y, al mismo tiempo, nos creemos algo. Con las redes sociales el exceso del yo pesa toneladas de basura espacial. Nos creemos únicos e irrepetibles, una pieza de varios quilates, hallada por un busca tesoros en las entrañas de la tierra. Creerse y soñar no cuesta nada. Pero la verdad es el día en que ya no estemos aquí, solo le haremos falta a nuestras mamás y a uno que otro ser querido. Los números de seguidores y likes nos enseñaron a medir a las personas. Si antes se discriminaba por apellido, color de piel o estudios, hoy se hace por la cantidad de followers. (Ochoa, 2019, p. 1)

Mas que implicações têm na instituição e no trabalho dos professores a avaliação do seu desempenho? Difícil dizer, pois, na UFSM, não localizei pesquisas nesse sentido. Certamente deve haver todo o tipo de práticas e de apropriações.

*“E aí professor, tranquilo?  
Muito bem e o senhor?  
Bem, obrigado. Já viu o resultado da avaliação dos estudantes desse semestre?”*

*Nunca olhei o resultado dessas avaliações.*

*Sério?*

*Sério. Se eu for levar em conta o que dizem de mim, não sairia de casa há anos.” (Arquivo pessoal)*

Independente da possível multiplicidade de práticas e apropriações, é um discurso que serve para todos e para incontáveis usos: a instituição mostra que cumpriu rigorosamente a lei e divulga resultados positivos para si – uma universidade de excelência; os governos vêem as suas normas serem cumpridas e ufanam-se dos resultados do seu investimento; os professores recebem pontuação para a progressão na carreira; os estudantes têm espaço para se manifestarem, sentirem-se parte, empoderarem-se ou, simplesmente, exercer alguma forma de vingança. Nesse aspecto, talvez convenha lembrar uma expressão de Nóvoa (2008), para quem não só é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação, quanto que essas sejam “construídas dentro da profissão” e “apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (p. 24).

A instituição investe uma quantidade expressiva de recursos, tempo e pessoal na *avaliação docente pelo discente*. Pode-se ver, por exemplo, nos sites da CPA<sup>136</sup> e das CSA muitos relatórios do extenso trabalho desenvolvido, o qual reconheço e valorizo. Mas para que tudo isso se não há repercussão nas práticas e alguns, muitos talvez, sequer dêem-se ao trabalho de conhecer os resultados? Quais as finalidades? Para cumprir o que é previsto na lei e atender o estabelecido pelo Sinaes? Para o professor receber pontos para a progressão funcional? Para os estudantes, escondidos pelo anonimato, lavarem a alma e escreverem aquilo que não diriam pessoalmente? Ressalta-se que a avaliação se centra nas percepções dos estudantes sobre os professores e, portanto, não envolve uma perspectiva abrangente que considera o conjunto de atividades desenvolvidas, entre as quais publicações, orientações, ações administrativas, projetos etc., tal como propõe Simões<sup>137</sup> (2000):

As características do sistema de avaliação dizem respeito ao processo de avaliação. [...] Salientamos alguns aspectos que são associados ao desenvolvimento profissional dos professores: a clara definição de padrões de desempenho; padrões de desempenho bem explicitados e percebidos pelos professores; padrões de desempenho adequados às condições

<sup>136</sup> Ver: <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/comissao-propria-de-avaliacao>.

<sup>137</sup> Simões (2000) pode ser uma referência importante para a constituição de sistema de avaliação do trabalho docente digno desse nome. Ao abordar temas, tais como conceito de avaliação, noção de desempenho, conceito de desenvolvimento profissional, condicionantes da avaliação – fatores de ordem técnica, organizacional e política – e modelos de avaliação e componentes da avaliação – propósitos, critérios e métodos –, indicia possíveis perspectivas e parâmetros para o tema avaliação.

existentes nas aulas dos avaliados; utilização de observações formais e informais; análise dos resultados dos alunos e a utilização de fontes diversificadas de dados. (p. 21)

Uma vez que a avaliação do desempenho dos professores é realizada nos termos propostos pelo Sinaes, não há qualquer intento formativo voltado para análise, revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional. Avalia-se o quê, afinal? A competência? O desempenho? Os resultados dos alunos? A eficácia? Ou apenas se faz uso de instrumentos de registro normalizados – questionários –, que concorrem para a “sobrevalorização da carreira em detrimento do desenvolvimento profissional, constituindo a chegada ao topo uma ambição premeditada[?]” (Costa e Silva; Herdeiro, 2015, p. 152). Nesse mesmo sentido, Morgado (2014) entende que

a avaliação do desempenho, em vez de estimular os docentes para se assumirem como profissionais responsáveis, reflexivos e solidários, capazes de reinventar as suas práticas num esforço permanente e partilhado, tem sido sentida pela maioria dos professores como uma forma de os sancionar e controlar. (p. 356)

Mas quantos se importam com isso, se alguns muitos – inclusive vinculados aos cursos de formação de professores –, pouco transitam por alguns conceitos que seriam estruturantes da profissão? Quem conhece e se orienta profissionalmente por conceitos, como liderança, comunidade profissional de aprendizagem, aprendizagem colaborativa, responsabilidade partilhada, práticas de investigação, dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional em ação, professor como um prático-reflexivo (Canário, 2008)? Para quantos, a aula, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são secundárias, pois o que os situa na profissão e lhes confere status são os projetos de pesquisa, as publicações, as viagens? Quantos adeririam a um outro tipo avaliação mediada pelo desenvolvimento profissional docente se, ao fim e ao cabo, o atual formato é cômodo, pois não lhe requer nada? O que sobra se, para alguns muitos, esse tema sequer faz parte do seu horizonte de preocupação? O que sobra se, professores,

ao investirem na carreira docente, poderão não estar a pensar diretamente na (sua) aprendizagem e no (seu) desenvolvimento profissional com a intencionalidade de aprender para ser melhor professor, mas com o fim de conseguir um lugar considerável na carreira que lhe permita usufruir de (alguma) estabilidade profissional e econômica[?] (Costa e Silva; Herdeiro, 2015, p. 152)

Entre as sobras, uma delas pode ser o reforço da naturalização da forma escolar, que “desarma o necessário distanciamento crítico, essencial à criação de novas modalidades de organização e de novas modalidades de divisão do trabalho e, portanto, de novas



modalidade de exercício do ofício docente” (Canário, 2008, p. 6). Outras podem ser a intensificação do trabalho, o monitoramento por meio de novos esquemas de avaliação e a limitação da autonomia dos professores (Popkewitz, 1997).

Enfim, salvo melhor juízo, fomos envolvidos e somos comparsas com uma avaliação que tem como projeto simplesmente cumprir o disposto no Sinaes, mais do que preocupar-se com alguma forma de desenvolvimento profissional dos professores. Como diria Nóvoa (1999), excesso de discursos, pobreza das práticas.

## 7 – Acalme-se, coisas já começarão a chegar até você: participação em atividades de administração

Um dos princípios regentes da organização e do funcionamento da escola pública e das Ifes, de modo particular, é o da gestão<sup>138</sup> democrática, que eu costumo expressar pela máxima *nós, todos, juntos*. Essa pressupõe a participação dos vários segmentos da comunidade nas diferentes etapas da administração – planejamento, implantação e avaliação –, tanto no que diz respeito aos processos pedagógicos, quanto às questões de natureza administrativa. Logo, a administração tem como uma de suas características o reconhecimento da importância da participação esclarecida das pessoas nas decisões institucionais.

Nesse tempo na UFSM, participei de várias atividades relacionadas com administração, como conselhos, colegiados, núcleo docente estruturante, comitês, comissões, coordenações de curso de graduação e de pós-graduação e subchefia de departamento:

- Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;
- Colegiado do Curso de Pedagogia EaD;
- Colegiado do Curso de Pedagogia noturno;
- Colegiado do Departamento de Administração Escolar;
- Colegiado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História;
- Comissão de Biossegurança Setorial Covid-19;
- Comissão de Bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;
- Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão/CE;
- Comissão de Examinadora do Processo Seletivo Simplificado de Professor Visitante;

---

<sup>138</sup> Segundo Torres (2001), há expressões que compõem o que ela designa como *jargão educacional*. *Gestão* é uma delas: “Uma funcionária municipal, no Brasil, destaca a necessidade de um novo modelo de *gestão*. Um professor, retomando a exposição da funcionária, refere-se à *administração* em vez de *gestão*. Ela interrompe e explica, enfática, que não devemos confundir *administração* com *gestão*, que se trata de uma diferença extremamente importante. Só que ela não esclarece qual a diferença, e ninguém na platéia anima-se a perguntar. Eu estou nesse painel ao lado da funcionária e, lamentavelmente, não posso tornar pública a minha pergunta, mas a faço em particular no final do evento. De acordo com ela, *administração* é um conceito antigo, enquanto *gestão* é um conceito moderno, vindo do mundo das empresas. Assim como ela, o professor – e, sem dúvida alguma, muitos outros participantes – adotou a palavra *gestão* sem saber exatamente do que estava falando” (Torres, 2001, p. 45).

- Comissão de Legislação e Normas do Conselho do Centro de Educação;
- Comissão de Seleção para Credenciamento de Professores Permanentes ou Colaboradores para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;
- Comissão de Sindicância;
- Comissão Editorial da *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*;
- Comissão Examinadora para Seleção Pública de Professor Efetivo da Carreira de Magistério Superior;
- Comissão Examinadora para Seleção Pública de Professor Substituto da Carreira de Magistério Superior;
- Comitê *ad hoc* da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão do Gabinete de Projetos do Centro de Educação;
- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- Comitê Institucional de Iniciação Científica;
- Comitê Institucional de Inovação Tecnológica e Desenvolvimento;
- Conselho do Centro de Educação;
- Coordenação *pró tempore* do Curso de Pedagogia noturno;
- Coordenação substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;
- Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia EaD;
- Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia noturno;
- Subchefia do Departamento de Administração Escolar.

Enfatizarei a participação n'algumas dessas instâncias, com destaque para a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e para as coordenações do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e do curso de Pedagogia noturno.

### **7.1 – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**

A UFSM mantém um órgão que trata de ética em pesquisa com seres humanos desde 1997, quando foi criado o CEP vinculado ao Centro de Ciências da Saúde. Segundo Weis et al. (2011),

o trabalho do comitê CCS/UFSM centrou-se, inicialmente, na divulgação e esclarecimento da resolução 196/96 aos cursos e departamentos do CCS, orientando o encaminhamento dos protocolos para apreciação, a

elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido e, quando aplicável, o termo de confidencialidade. Apesar de estar localizado no CCS, o CEP atendia a todos os protocolos que abordavam pesquisas envolvendo seres humanos da UFSM, sendo a demanda fora da área da saúde em menor escala. (p. 373)

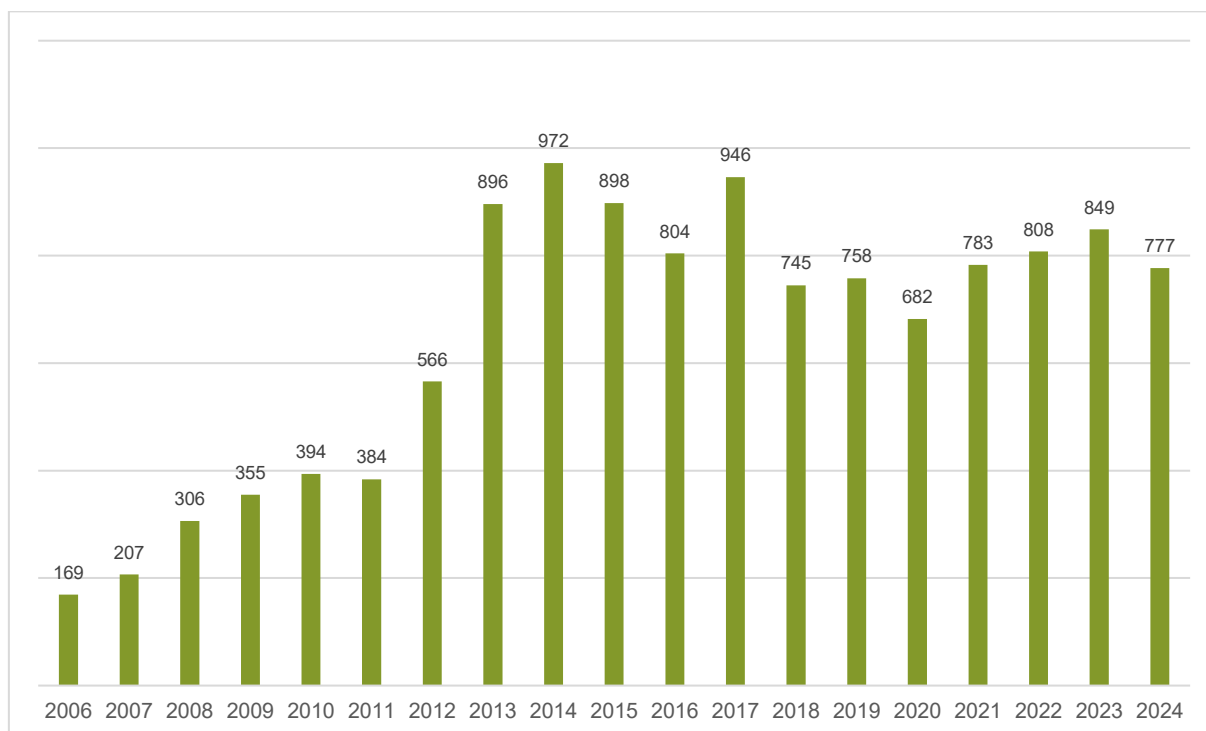
Em 1999, tendo em vista o crescimento da demanda de submissões de protocolos para análise ética, foi criado um segundo comitê: o CEP/Reitoria. A partir de então, coexistiam dois comitês: o CEP/CCS, que atendia aos protocolos do Centro de Ciências da Saúde, e o CEP/Reitoria, que atendia aqueles oriundos dos demais centros e de outras instituições. Em 2006, esses dois comitês foram unificados num único: o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos: CEP/UFSM. Do comitê participam 21 pessoas, entre representantes de cada centro de ensino da UFSM, do Hospital Universitário, de entidades representativas da sociedade e de instituições vinculadas.

A minha experiência junto a esse Comitê teve início em abril de 2012, quando fui designado, pelo Conselho de Centro, representante do Centro de Educação. Até então, as pautas relacionadas ao Sistema CEP/Conep eram tangenciais a minha atuação. Em novembro de 2013, assumi a coordenação do CEP/UFSM, função na qual permaneço desde então.

A cada ano são realizadas onze reuniões do colegiado e tramitam pelo comitê um número expressivo de protocolos que, no geral, têm como características se relacionarem com risco mínimo; estudos observacionais descritivos e analíticos; aplicação de questionários; realização de entrevistas; análise de prontuários; análise de parâmetros clínicos ou laboratoriais; alguns estudos multicêntricos e ensaios clínicos. Pelo gráfico que segue, pode-se perceber a evolução do número total de protocolos tramitados.

Gráfico 1 –

Número de protocolos tramitados pelo CEP/UFSM por ano (2006-2024).



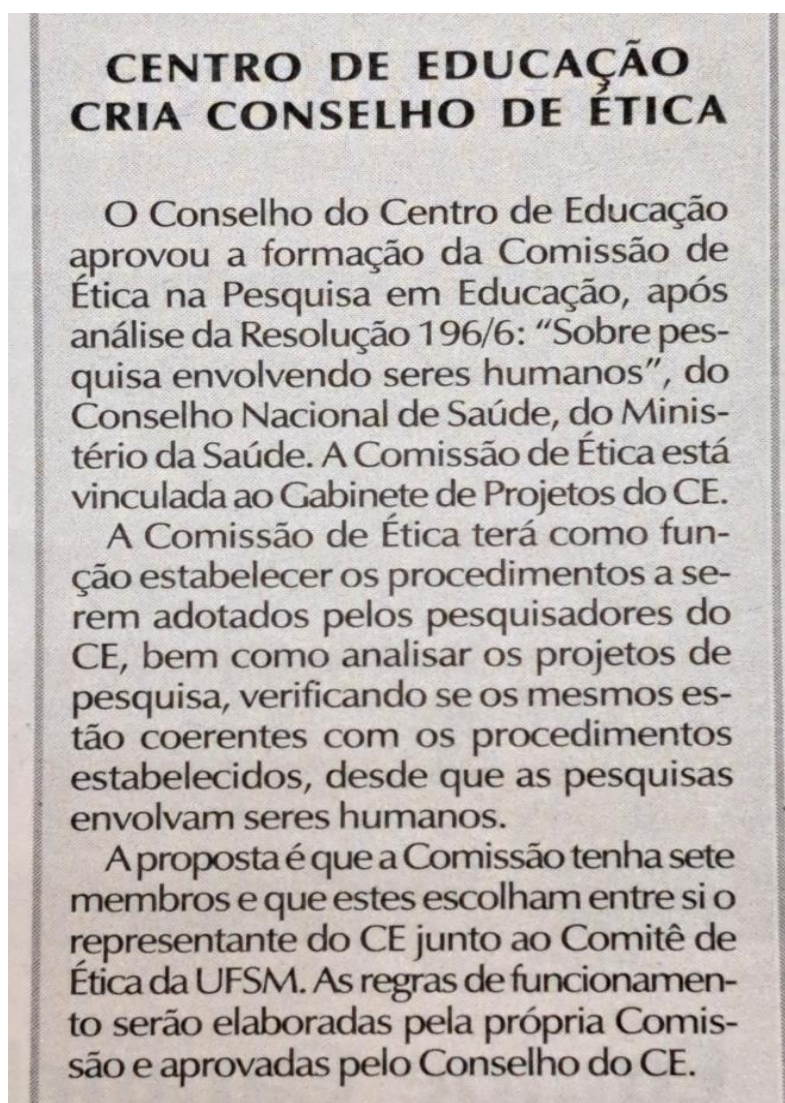
Fonte: Plataforma Brasil.

Não é muito comum um comitê de ética em pesquisa ser coordenado por uma pessoa vinculada à área de Educação. No geral, os participantes da área da Saúde costumam assumir esse lugar. Porém, a pauta ética em pesquisa circulava no Centro de Educação da UFSM desde a metade da década de 2000. Em 29 de março de 2005 o Conselho do Centro deliberou acerca da criação de uma comissão de ética. Isso teria decorrido da solicitação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, tal como consta no parecer CLN/CE n. 3/2005 e na ata n. 415/2005-CE (CE/UFSM, 2005a, 2005b).

A deliberação do Conselho do Centro foi no sentido de sugerir a instalação de uma comissão de ética, que seria formada por sete integrantes: os chefes de departamentos e os coordenadores dos cursos de graduação e de pós-graduação. Na ata, informa-se que sugeriu-se que a comissão poderia ser a mesma Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – Cepex –, vinculada ao Gabinete de Projetos, e que esta analisasse apenas os casos em que houvesse desrespeito à ética ou a situações de exceção. A criação da comissão foi aprovada por nove votos favoráveis e três contrários. Não foi localizada a portaria de designação dessa comissão, razão pela qual se supõe que a pauta teria ficado mesmo no âmbito da Cepex/GAP.

Figura 72 –

Notícia de criação da comissão de ética no Centro de Educação.



Fonte: *Jornal UFSM*, abr., 2005, p. 5.

Assim, não é surpreendente a atuação de professores do Centro de Educação no CEP/UFSM. Nesse sentido, convém explicitar alguns entendimentos acerca de ética em pesquisa que se consolidaram no CEP/UFSM ao longo do tempo e que se vinculam à área da Educação.

Um dos aspectos a destacar é que a designação Educação – mesmo Ciências Humanas enquanto área-mãe – constitui uma generalização significativa, sob a qual se abrigam uma infinidade de temas, perspectivas e entendimentos possíveis sobre o que se compreende por ciência, conhecimento, pesquisa, entre outros. Trata-se, portanto, de um campo marcado por uma pluralidade de concepções, no qual emergem métodos próprios que buscam propor explicações ou compreensões para os fenômenos sociais e, sobretudo, atribuir-lhes algum sentido.



Mas independente da epistemologia adotada, do enfoque teórico ou do percurso metodológico, há certos princípios conceituais relacionados à ética em pesquisa que são comuns às diversas perspectivas presentes na grande área da Educação. Tais princípios são observados no âmbito do CEP/UFSM durante o processo de análise ética e podem ser sintetizados nos itens que seguem<sup>139</sup>:

1) A autorreflexão e a relação com o outro são bases da pesquisa e indicam, ao mesmo tempo, o método e sua ética. O outro é participante no estudo e na compreensão de um fenômeno ou acontecimento, pois o indivíduo que pesquisa se relaciona com o outro enquanto colaborador ou interlocutor;

2) O respeito pela alteridade como dimensão relevante no decorrer de toda a atividade é estabelecido, uma vez que a relação com o outro está na base ou mesmo fundamenta a pesquisa;

3) O reconhecimento das possíveis dimensões políticas e discursivas do saber elaborado nas relações com o outro no âmbito da pesquisa. Essas dimensões podem envolver relações de poder e produção de efeitos de sentido, reconhecimento, desconhecimento, estranhamento e conhecimento, as quais podem ser assimétricas e hierárquicas;

4) A autonomia pode ser entendida como a disposição para discutir, consigo e com o outro, os sentidos dos valores e das capacidades de outorgar a si mesmo regras de conduta. Autonomia é autodeterminação e a atividade de pesquisa implica a atuação dos pesquisadores com aptidões para assumir responsabilidades por seus atos na condução das investigações. Por outro lado, requer empenho no respeito à autonomia de colaboradores e interlocutores;

5) O entendimento de que a convivência com pessoas, grupos e coletividades representa uma experiência formativa se constitui em experiência prática, pessoal e intransferível, na qual se engaja o pesquisador em relações cotidianas com os demais;

6) A interlocução e o diálogo são vistos como referências para compreender os sentidos e os significados da experiência de outros. Isso pode implicar que, ao se entrar em relacionamentos com participantes de pesquisa, têm-se processos de negociações elaborados e retomados no decorrer da investigação;

---

<sup>139</sup> O que segue é inspirado em Cury (2015); de La Fare; Carvalho, Pereira (2017); de La Fare; Machado; Carvalho (2014); Diniz (2010; 2008); Diniz; Guerriero (2008); Dittrich (2010); Fonseca (2015); Guerriero; Schmidt; Zicker (2008); Guerriero (2015); Leitão; Falcão; Maluf (2015); Mainardes (2017); Moreira (2012); Padilha; Ramos; Borenstein; Martins (2005); Peixoto (2017); Rios (2006); Roriz; Padez (2017); Schuch; Vitoria (2015); Viégas (2007); Moreira (2012); Bendati; Zucolotto (2019).

7) O reconhecimento da necessidade de proteção do direito à intimidade, à confidencialidade, ao sigilo e à dignidade humana;

8) O reconhecimento do caráter processual da pesquisa, uma vez que o projeto e seus procedimentos são atividades em movimento, abertas a ajustes metodológicos capazes de acompanhar as mudanças e variações do contexto. Participantes podem ser, além de informantes ou figurantes, aqueles que sugerem, criam ou propõem dimensões, inclusive aquelas que, porventura, não tenham sido pensadas ou previstas para o andamento da investigação.

Em termos gerais, pode-se dizer que esses elementos têm o potencial de se constituírem, na esfera da ética, em princípios norteadores reconhecíveis e aceitáveis em pesquisas nas quais se utilizam metodologias típicas das Ciências Humanas. No CEP/UFSM, a aceitação e o acordo em torno dessas definições tornou possível uma relação estável entre os proponentes dos protocolos e os respectivos avaliadores, ou seja, a atuação dos integrantes e da coordenação do comitê foi importante para estruturar relações e promover o seu funcionamento adequado. Talvez a continuidade da estruturação das dimensões comentadas acima tenha sido importante ou uma das principais contribuições que consegui formular nesse tempo de participação e coordenação do Comitê. Ressalto, porém, que não fui o primeiro, tampouco o único integrante do Comitê a expressá-las ou defendê-las, razão pela qual tiveram força suficiente para se estabelecerem de forma estável.

Em outras palavras, isso implica em dizer que o guia para as avaliações dos protocolos é, tanto o respeito pelas definições conceituais das respectivas comunidades científicas, as quais os proponentes se vinculam, quanto o cumprimento das normas do sistema CEP/Conep. Certamente essa relação não é isenta de mal-entendidos ou fricções, uma vez que, por exemplo, sabe-se de manifestações que alegam alguma discordância com a avaliação recebida do CEP/UFSM. Em trabalho recente (Heinz, 2021), 187 pesquisadores responderam à pergunta “Já recebi parecer de pendência do CEP/UFSM e não concordei com a avaliação recebida?”. Dos 61 respondentes vinculados à área de Ciências Humanas, 25 expressaram algum tipo de discordância em relação ao parecer recebido do Comitê. Mas, em termos gerais, a posição de respeito pelas definições conceituais das respectivas comunidades científicas teve o potencial de evitar relatos de incompreensão metodológica exacerbados, tais como estes exemplos:

*“Eu trabalho com História da Educação e enviei um projeto ao CEP da instituição na qual trabalho. A resposta do coordenador foi que a proposta não era pesquisa.” (Arquivo pessoal)*

*“Tenho um orientando [...] cujo tema de investigação referia-se à avaliação de psicopatia em instituições carcerárias. Para tanto, visitou-se as instituições [...] a fim de solicitar a autorização cabível. Tendo as autorizações liberadas o projeto foi encaminhado [ao CEP]. No entanto, um dos integrantes [...] recusou-se a dar um parecer favorável por julgar que a expressão ‘psicopatia’ não existia e, portanto, não poderia ser avaliado.”*  
(Arquivo pessoal)

Destaco que um CEP não detém a exclusividade das pautas e dos entendimentos acerca da ética em pesquisa, afinal, essa temática emergiu na sociedade muito antes da estruturação de instâncias, como os comitês de ética – na Grécia antiga, já eram objeto de atenção. Da mesma forma, por princípio, não é necessária a tutela de um CEP para alguém se conduzir eticamente. Nesse âmbito, costumo fazer uma distinção entre o Sistema CEP/Conep e os conceitos de Educação, Ética e Pesquisa: o Sistema CEP/Conep é uma instância administrativa, por meio da qual se busca regulamentar procedimentos vinculados com pesquisas que envolvem seres humanos. Já os conceitos de Educação, Ética e Pesquisa têm uma abrangência que envolve, entre outras, formulações epistemológicas e ontológicas que circulam na sociedade há séculos. No meu entendimento, são essas formulações que deveriam orientar o Sistema CEP/Conep e não o contrário.

Porém, apesar de o Sistema CEP/Conep não ter vida fácil, pois é questionado pela Associação Brasileira de Antropologia, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que, com frequência, manifestam-se, participam e confrontam os termos do debate proposto pelo próprio Sistema CEP/Conep<sup>140</sup>, o fato é que esse logrou se constituir no espaço de enunciação de um discurso autorizado acerca do tema ética em pesquisa com seres humanos.

Em 2022, para marcar os 25 anos de funcionamento do Comitê, organizei uma edição comemorativa da *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*<sup>141</sup>. São artigos, depoimentos e textos integrais de duas dissertações, que abordam o histórico, aspectos da estruturação e funcionamento do CEP/UFSM, bem como relatos pelos quais se pode conhecer um pouco do trabalho de inúmeras pessoas que contribuíram para que o tema ética em pesquisa com seres humanos se constituísse como relevante na instituição.

Outra contribuição que julgo importante foi a participação no projeto *Qualificação dos comitês de ética em pesquisa que compõem o sistema CEP/Conep*. A Conep tem promovido várias ações com vistas à melhoria do funcionamento dos comitês de ética e

<sup>140</sup> A Anped mantém no seu site um link específico para o tema, disponível em: <https://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>, onde se pode encontrar artigos e e-books acerca de ética em pesquisa em Educação e em Ciências Humanas e Sociais.

<sup>141</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/issue/view/2289>.

uma delas é o referido projeto. A justificativa para o seu desenvolvimento foi o reconhecimento de problemas com o grande número de CEP, a heterogeneidade de trâmites, a melhoria do trabalho administrativo e da análise ética dos protocolos de pesquisa. Tive a oportunidade de participar desse projeto como consultor de conteúdo do *Módulo 11 - Pesquisas que utilizam metodologias próprias das ciências humanas e sociais*<sup>142</sup>. Fui selecionado por meio de edital, publicado pelo Hospital Moinhos de Vento de Porto Alegre, no âmbito do programa Proadi/SUS<sup>143</sup>. Para a elaboração do módulo, tive o acompanhamento de uma equipe muito qualificada do Hospital Moinhos de Vento, o que tornou a experiência e o resultado do trabalho mais apropriado.

No texto do módulo, citei os materiais disponíveis nos sites da Associação Brasileira de Antropologia, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e da Anped, como forma de valorizar esses espaços, bem como procurei garantir a presença de várias referências reconhecidas e aceitas, no âmbito das Ciências Humanas, acerca do tema ética em pesquisa, sendo que maior parte delas foi mantida pelos revisores da Conep. A participação na elaboração desse módulo foi uma oportunidade de manifestar a importância das referências das Ciências Humanas no âmbito do Sistema CEP/Conep.

Figura 73 –

Vista do módulo 11 do projeto Educa CEP.

Home / Educa Ceps / Pesquisas que utilizam metodologias das CHS

**ACESSAR**

## PESQUISAS QUE UTILIZAM METODOLOGIAS PRÓPRIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Neste módulo, você conhecerá aspectos conceituais gerais acerca das discussões relacionadas com ética em pesquisas que utilizam metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, bem como o marco regulatório, a Resolução CNS nº 510/2016, a partir do qual se fundamenta a análise ética de pesquisas nessa área.

**Público-alvo:** Coordenadores, membros, funcionários administrativos dos CEPs e demais usuários do Sistema CEP/Conep.

- CARGA HORÁRIA:** 2 HORAS
- AULAS:** 4
- INVESTIMENTO:** GRATUITO
- PERÍODO DE OFERTA:** 01/03/2024 - 31/03/2024
- MODALIDADE:** AUTOINSTRUCIONAL

Fonte: <https://edx.hospitalmoinhos.org.br/course/pesquisas-que-utilizam-metodologias-proprias>.

<sup>142</sup> Disponível em: <https://edx.hospitalmoinhos.org.br/course/pesquisas-que-utilizam-metodologias-proprias>.

<sup>143</sup> Ver: <https://hospitais.proadi-sus.org.br/sobre-o-programa>.

Apesar do esforço informativo da secretaria do comitê; da atuação dos seus integrantes que, a cada parecer, se esforçam em exercer e explicitar as funções formativas, tanto em relação aos aspectos formais da submissão, quanto aos aspectos metodológicos que tenham implicações éticas; da ampla divulgação de orientações feita pela Conep<sup>144</sup>, há situações que permanecem e são recorrentes nas submissões oriundas de professores vinculados às Ciências Humanas. A título de exemplificação, pode-se destacar a manifestação de incômodo com o requisito de descrição de riscos e benefícios de uma pesquisa. Uma das perguntas recorrentes é: *Que riscos podem haver num questionário ou numa entrevista semi-estruturada?* Com frequência, alguns elementos deixam de ser explicitados no registro de consentimento, como o direito do participante de requerer indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Outro aspecto freqüentemente ausente é a indicação, quando há a possibilidade de riscos, das medidas que serão adotadas para minimizar seus efeitos. São comuns, ainda, a redação de registro de assentimento com o uso de siglas, termos técnicos e linguagem típica de adultos; a apresentação do cronograma desatualizado; informações contraditórias no projeto, no formulário gerado pela Plataforma Brasil e nos termos de apresentação obrigatória; projetos nos quais é possível perceber dificuldades de definição metodológica.

Heinz (2021) abordou os motivos pelos quais os pesquisadores submetem seus projetos para a avaliação ética no CEP/UFSM. Verificou-se que 36,64% do total de respostas apontou como alternativa a consciência da necessidade de proteger os sujeitos da pesquisa, enquanto que as alternativas que remetem para uma situação de requisito de alguma instituição representaram 60,8%<sup>145</sup>. Os dez pesquisadores que assinalaram a alternativa 'outra' (2,5%), acrescentaram a exigência pelas publicações nas quais pretendem divulgar os resultados obtidos. Observa-se, então, que 63,3% dos respondentes assinalaram alguma alternativa que envolvia a exigência de terceiros para justificar a utilização dos serviços de avaliação do CEP/UFSM. No entendimento de Heinz (2021, p. 84), "tal fato, talvez, possa explicar a perspectiva de que o CEP seja visto como mais uma etapa burocrática necessária para a consecução de seus objetivos profissionais e acadêmicos". Ou seja, os sentidos de importância atribuídos ao Comitê de Ética em Pesquisa são múltiplos e nem sempre correspondem àqueles previstos ou esperados pelos formuladores das políticas públicas. Em termos gerais, as submissões não partem de um

<sup>144</sup> Há muita informação relacionada ao sistema CEP/Conep, ao funcionamento dos CEP e da Plataforma Brasil. Ver, por exemplo, o canal da Conep no [Youtube](#), o [site](#) e o perfil no [Facebook](#).

<sup>145</sup> Foram citados: exigência da instituição, exigência do local de coleta de dados e exigência da instituição financiadora do projeto (Heinz, 2021).

conceito relacionado à ética em pesquisa que opera junto à elaboração do projeto, mas se constituem como algo necessário para se acessar um parecer, que permitirá coletar dados ou publicar os resultados num periódico que requeira aval de um CEP. Ao proponente, salvo exceções, o que interessa é, apenas, uma palavra: *aprovado*.

Além disso, o CEP/UFSM é alvo freqüente de manifestações desonestas e desinformadas. Um exemplo disso foi a *Nota de apoio à pesquisa de mapeamento sobre a situação da comunidade acadêmica durante os eventos climáticos extremos*, publicada em 16 de maio de 2024, no site da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria. Na referida nota, consta:

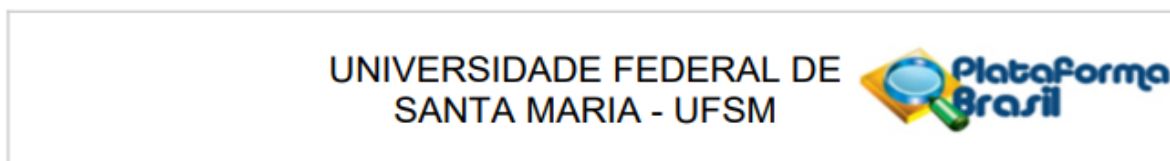
Ademais, para se obter a aprovação de uma pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa é necessário, inicialmente, registrar um projeto no Portal de Projetos da UFSM e, como se sabe, o campus esteve sem internet por vários dias e os TAEs e os docentes estão em greve, portanto, o sistema de registros está parado. Posteriormente, o CEP costuma designar os projetos para parecer de avaliadores docentes, o que, em tempos normais, pode levar meses. (Sedufsm, 2024, s/p)

A afirmação de que a avaliação de um projeto “pode levar meses” (Sedufsm, 2024, s/p) é representativa de um completo desconhecimento do funcionamento do Comitê. Numa simples consulta à Plataforma Brasil, percebe-se que a média de tempo para o trâmite das submissões é de poucos dias, o que faz do CEP/UFSM um dos mais eficientes do país.



Figura 74 -

Média de tempo de tramitação de protocolos na Plataforma Brasil.

**Relatório de Desempenho**

CEP:5346 - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Tipo de Relatório: Anual

Tipo de Apreciação: Projeto/ Emenda/ Notificação

Período: 2024

Ação	Qtd (1)	Média (em dias) (2)	Desvio Padrão (em dias) (3)
Validação Documental(4)	1.308	0,5	8
Resposta à Pendência Documental(5)	382	11,7	19
Elaboração de Nota Técnica(6)	0	0,0	0
Aceite do Relator(7)	817	0,3	2
Elaboração do Parecer do Relator(8)	770	8,7	8
Elaboração do Parecer do Colegiado(9)	781	1,1	3
Elaboração do Parecer Consubstanciado(10)	783	0,2	1
Resposta à(s) Pendência(s)(11)	162	10,5	18

**LEGENDA:**

(1) Número de etapas da análise ética (do tipo descrito na coluna Ação) finalizadas no período solicitado e contabilizadas para a média e desvio padrão.

(2) Tempo médio de execução da ação (em dias):

$$Mda = \frac{Qda(1) + Qda(2) + Qda(3) + \dots + Qda(n)}{Qa}$$

Onde { Mda: Média de dias gastos  
Qda: Quantidade de dias gastos em cada ação realizada  
Qa: Quantidade de ações realizadas

(3) Desvio Padrão (em dias):

$$Dp = \sqrt{\frac{(Qda(1) - Mda)^2 + (Qda(2) - Mda)^2 + \dots + (Qda(n) - Mda)^2}{Qa - 1}}$$

Onde { Dp: Desvio padrão  
Mda: Média de dias gastos  
Qda: Quantidade de dias gastos em cada ação realizada  
Qa: Quantidade de ações realizadas

(4) Tempo médio entre a data de submissão ao CEP e o fim da checagem documental: aceite do projeto ou levantamento de pendência.

(5) Tempo médio entre a emissão da pendência documental e a submissão da resposta pelo(a) pesquisador(a) ao CEP/CONEP.

(6) Tempo médio entre o aceite da checagem documental e a finalização/emissão da Nota Técnica.

(7) Tempo médio entre a confirmação do(a) Coordenador(a) da indicação de relator e o aceite do relator para executar análise ética.

(8) Tempo médio entre o aceite do relator para executar a análise ética e a finalização/emissão do Parecer do Relator.

(9) Tempo médio entre a finalização/emissão do Parecer do Relator e a finalização/emissão do Parecer do Colegiado.

(10) Tempo médio entre a finalização/emissão do Parecer do Colegiado e a finalização/emissão do Parecer Consubstanciado.

(11) Tempo médio entre a emissão de pendência por meio do Parecer Consubstanciado e a submissão da resposta pelo(a) pesquisador(a) ao CEP/CONEP.

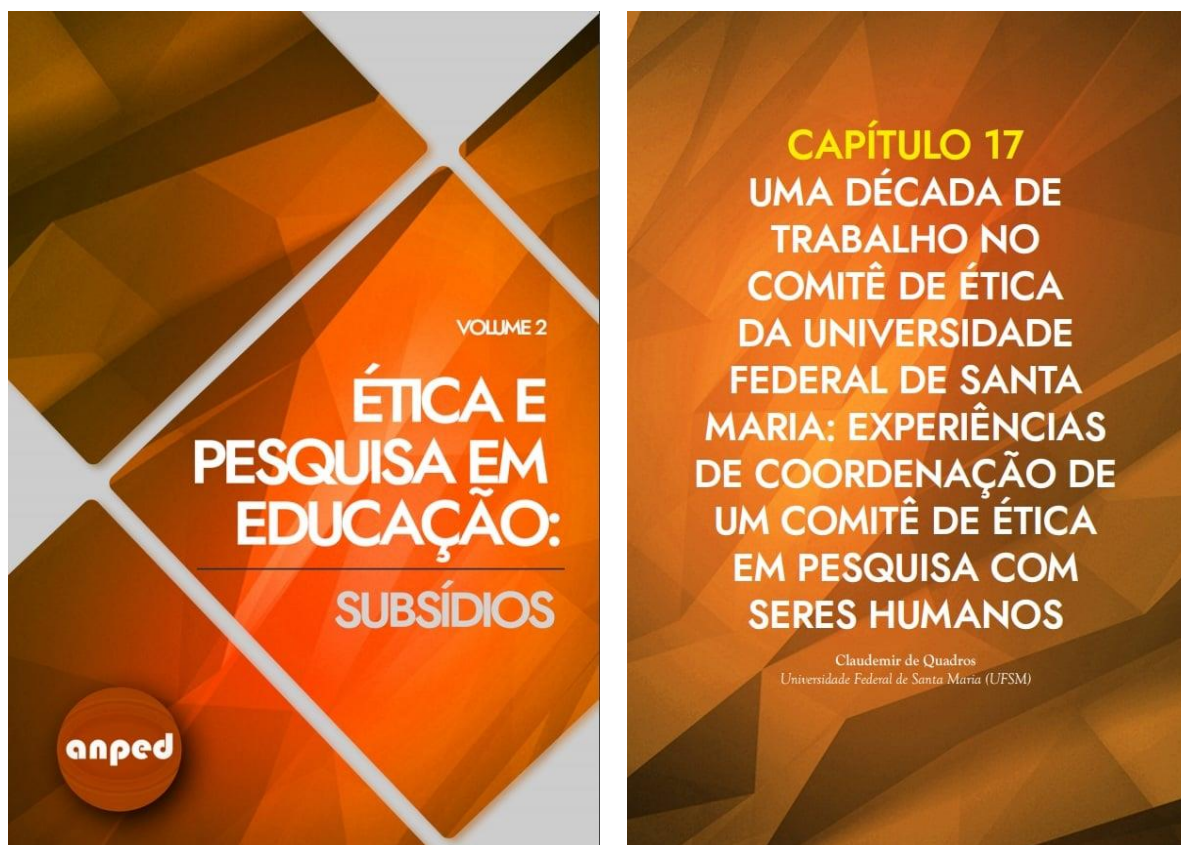
Fonte: Plataforma Brasil.

Por outro lado, cabe reconhecer que o CEP/UFSM não é um lugar de discussão teórica ou conceitual acerca do tema ética em pesquisa com seres humanos. Os seus integrantes são professores designados pelas unidades de ensino, que se dispõem a participar de mais uma comissão – uma das causas da freqüente rotatividade dos seus integrantes –, e que não têm estudos ou produção científica acerca do tema. Em termos

gerais, o comitê é uma instância que se pauta pela observação do atendimento de formalidades documentais apresentadas no âmbito de projetos de pesquisa para as quais se requisita o uso de modelos previamente disponibilizados. Nem todos os pareceres apresentados cumprem os requisitos mínimos esperados e precisam ser reformulados pela coordenação. Situações como essa acarretam um trabalho intenso de monitoramento e revisão de cada parecer apresentado.

A participação no CEP/UFSM, além de várias palestras e apresentações acerca do funcionamento da estruturação do Comitê e da Plataforma Brasil, permitiu-me a oportunidade de publicar alguns artigos acerca dessa experiência de trabalho (Quadros, 2021a; 2021b; 2022a; 2022b).


Figura 75 –  
Publicação e evento.



# Seminário

## Aspectos Éticos em Pesquisa e Ensino

### Apresentação dos palestrantes:







### Claudemir de Quadros

– Presidente do CEP

- **Professor da UFSM;**
- **Atua em cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;**
- **Editor da Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional e coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM.**

Licenciado em História, com mestrado e doutorado em Educação.

Fonte: arquivo pessoal.

Embora o CEP/UFSM seja valorizado por muitas pessoas e, ao mesmo tempo, desrespeitado por outras, dediquei-me intensamente ao trabalho nesse espaço. Foram incontáveis as oportunidades de convivência com pessoas altamente qualificadas que integraram o comitê com empenho e comprometimento; de contar com o apoio institucional da UFSM para o desenvolvimento das atividades; de aprender e aprimorar habilidades no uso da Plataforma Brasil; de acessar uma quantidade expressiva de informações relacionadas ao Sistema CEP/Conep e aos temas da ética e da pesquisa em suas dimensões conceituais. Trabalhar no CEP/UFSM foi um motivo de entusiasmo.

## 7.2 – Coordenações do curso

Tive a oportunidade de atuar como coordenador substituto do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT –<sup>146</sup>, vinculado ao Ctism/UFSM. Em relação a esse curso, sinto-me um pouco responsável pela sua criação.

Desde 2009, com o início de funcionamento do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, havia uma mobilização, entre alguns professores do Centro de Educação, em relação à pauta educação profissional e tecnológica. Em 2012, foi aventada a possibilidade da criação de um mestrado nessa área. Houve algumas reuniões relacionadas ao tema e fui encarregado de escrever o primeiro rascunho da proposta de criação do curso. Feito isso, até o limite das minhas possibilidades, houve outras reuniões<sup>147</sup>, mas o interesse pelo tema, paulatinamente, cedeu lugar ao descompromisso dos que até então manifestavam-se interessados e o assunto perdeu a atenção. Meses depois, encontrei a professora Leila Maria Araújo Santos, do Ctism, e comentei com ela sobre a possibilidade de o projeto ser levado para o Colégio, que tem como foco de atuação a educação profissional e tecnológica. Entreguei-lhe todo material que havia coletado para o rascunho do projeto, e a professora Leila o levou ao Ctism, que o acolheu. A partir daí, uma comissão foi encarregada pela elaboração final do projeto e pelos trâmites para a criação do curso junto à Capes. Aprovado o projeto, o curso foi instalado no segundo semestre de 2015.

Lamentavelmente, a demanda pelo curso não tem sido muito expressiva desde a sua instalação. Há uma média de 2,41 candidatos por vagas, das quais 56% foram ocupadas. Do total de ingressantes, 60% concluíram o curso. Pela tabela que segue, tem-se uma visão geral do número de vagas ofertadas, candidatos inscritos, a relação candidato por vaga e número de matriculados.

Tabela 4 –

Número de vagas, candidatos e matriculados no PPGEPT.

Ano	Vagas	Candidatos	Rel. cand./vaga	Matriculados
2015	20	64	3,20	16
2016	20	81	4,05	12
2017	20	76	3,80	19
2018	29	49	1,68	19
2019	20	27	1,35	7

<sup>146</sup> Site do curso disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgept>.

<sup>147</sup> Poucas coisas para mim se tornaram tão desgastantes e com tão alto potencial adoecedor quanto reuniões.

2020	26	206 <sup>148</sup>	7,95	20
2021	29	23	0,79	11
2022	25	16	0,64	11
2023	28	25	0,89	13
2024	33	36	1,09	12
Total	250	603		140

Fonte: PPGEPT.

Convém destacar que a demanda ao PPGEPT é pautada, tanto pela concorrência de outros cursos da própria UFSM, alguns deles já posicionados na área da Educação e com maior reconhecimento, tais como o Programa de Pós-Graduação em Educação; o Programa de Pós-Graduação em Políticas e Gestão Educacional; o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede e o Programa de Pós-Graduação em Administração Pública; quanto de outras instituições, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em rede nacional pelos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Há, ainda, o fato de que entre os concluintes de cursos da área de Educação Profissional e Tecnológica prepondera a preferência pela inserção no mundo do trabalho, mais do que a realização de uma pós-graduação de caráter acadêmico. Assim, a concorrência interna e externa – ao situá-lo como a segunda, terceira ou quarta opção para os candidatos –, e as características dos interesses do potencial público-alvo, circunscrevem as possibilidades de crescimento do PPGEPT.

Às vezes, sou tomado pela dúvida de que tenha sido um erro a criação do curso e que talvez tivesse sido melhor a constituição de algo bem mais modesto como, por exemplo, uma linha de pesquisa em EPT, junto a um outro programa de pós-graduação. Às vezes, penso que contribuí para esse erro. Mas como é possível ser tomado por esse tipo de dúvida, quando 84 estudantes apresentaram as suas dissertações? Quando deram continuidade à sua atuação profissional em vários âmbitos? Quando alguns deram continuidade à sua formação acadêmica em cursos de doutorado? Quando o conceito do curso junto à Capes passou de 4 para 5? Quando uma de minhas orientandas, Adriane Terezinha Felipetto, teve os resultados da sua dissertação reconhecidos como relevantes pelo seu local de trabalho?

<sup>148</sup> Esse número de candidatos em 2020 destoa dos demais anos em função da pandemia de Covid-19, ocasião em que o curso foi ofertado na modalidade não presencial.



Figura 76 –

Manifestação da direção da Biblioteca Central da UFSM, reconhecendo o impacto de pesquisa acerca do perfil de usuários da biblioteca.



Você está aqui: UFSM > PPGEPT > Dissertação do PPGEPT recebe reconhecimento pela Biblioteca da UFSM

## Dissertação do PPGEPT recebe reconhecimento pela Biblioteca da UFSM

A Biblioteca Central da UFSM emite declaração sobre impacto do trabalho de Dissertação, que investigou o perfil dos usuários da Biblioteca, de autoria da servidora MSc. Adriane Terezinha Felipetto, vinculado ao Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológico orientado pelo Professor Dr. Claudemir de Quadros.

Publicado em 21/01/2020, 10h09. Atualizado 21/01/2020, 10h22

A Biblioteca Central da UFSM emite declaração sobre impacto do trabalho de Dissertação, que investigou o perfil dos usuários da Biblioteca, de autoria da servidora MSc. Adriane Terezinha Felipetto, vinculado ao Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica orientado pelo Professor Dr. Claudemir de Quadros.

declaração\_biblioteca

Baixar

Divulgue este conteúdo: <https://ufsm.br/r-511-627>

Copiar

Registrado em NOTÍCIAS

Fonte: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgept/2020/01/21/dissertacao-do-ppgept-recebe-reconhecimento-pela-biblioteca-da-ufsm>.

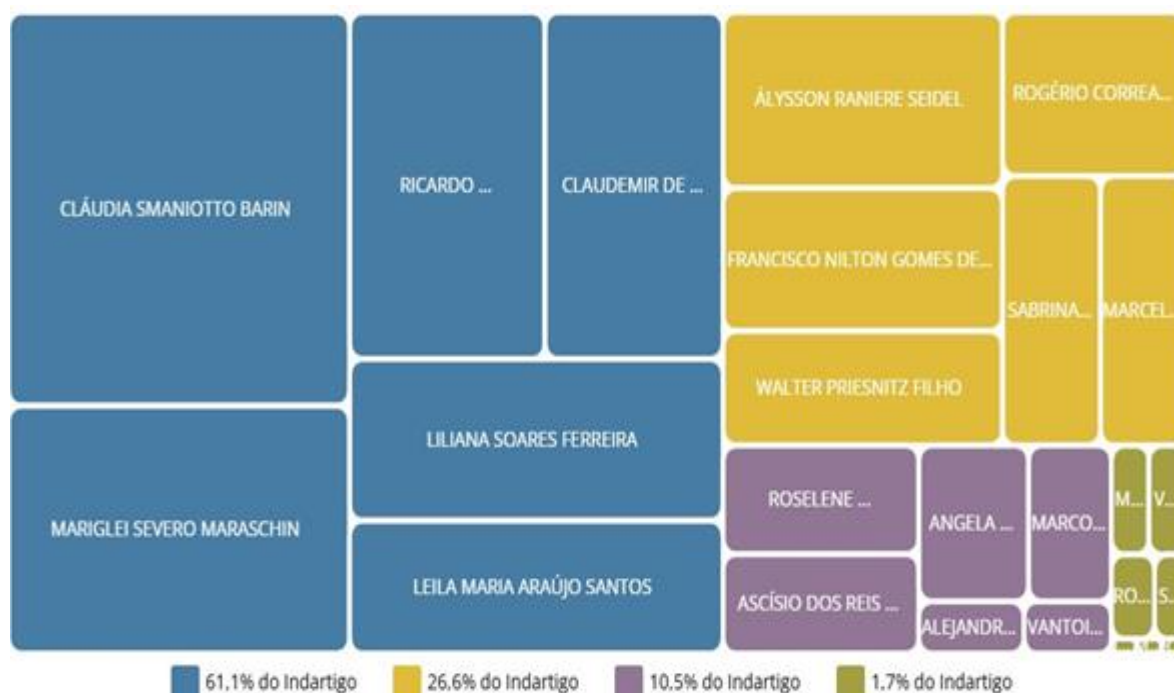
Talvez seja possível ser tomado por esse tipo de sentimento, porque os sucessos, os fracassos e as dúvidas – reais ou mesmo fantasiosos – coexistem como dimensões que se sobrepõem no trabalho na administração. Independente disso, tenho procurado cumprir



com as minhas atribuições de aulas, orientações e publicações. Nesse sentido, a partir da Plataforma Stella Experta<sup>149</sup>, demonstro que estou situado no estrato das maiores contribuições.

Figura 77 –

IndArtigo dos docentes permanentes do PPGEPT/Ctism.



Fonte: Plataforma Stela Experta em 7 abr. 2025.

No biênio de 2020/2021, atuei como coordenador substituto do curso, junto a professora Cláudia Smaniotto Barin, uma pessoa que demonstrou competência ímpar na condução do cargo. Um dos trabalhos de maior relevância do período foi a elaboração do relatório de auto-avaliação de 2020 (PPGEPT, 2024), o qual colaborou para que o conceito do curso junto à Capes passasse de 4 para 5. Dessa experiência, guardei um post do horário do segundo semestre de 2020, com os nossos avatares.

<sup>149</sup> A Plataforma Stela Experta funciona como solução para apoiar a gestão estratégica de informações. Por meio dela, integram-se diversas fontes de informação nacionais e internacionais em CT&I – Lattes, grupos de pesquisa e bolsistas do CNPq, Qualis Periódicos, fatores de impacto de periódicos –, possibilitando que o gestor tenha um panorama sobre a produção intelectual, projetos de P&D, perfil e expertises dos docentes, discentes e grupos de pesquisa da instituição, bem como sobre sua infraestrutura laboratorial. Ver: <https://login.stelaexperta.com.br/>.

Figura 78 –

Quadro de horários do segundo semestre de 2020 do PPGEPT/Ctism.



Fonte: arquivo pessoal.

Entre 2015 e 2016, atuei como coordenador substituto do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória<sup>150</sup> –, junto ao professor José Iran Ribeiro. O projeto do ProfHistória começou a se consumir em 2012 e teve um caráter de inovação. Motivado a partir do interesse de um grupo de professores do Estado do Rio de Janeiro pela criação de cursos de mestrado profissional em rede nacional, que tivessem como público-alvo os professores da educação básica que atuavam nas redes públicas, a proposta foi apresentada e desenvolvida por professores vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, que elaboraram o projeto e o regimento do curso para a submissão à Capes. No início, participaram professores vinculados a seis instituições de ensino superior da região Sudeste; cinco da região Sul, entre elas a UFSM; uma da região Norte. Posteriormente, outras IES agregaram-se ao curso. O ProfHistória foi instalado na UFSM em 2015 e, desde então, 38 estudantes concluíram as suas dissertações.

Admito que participar da administração de um curso de pós-graduação requer alguma mobilização: reuniões com colegiado e comissões, com representantes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e de Pesquisa, com servidores da Capes; relações com professores e estudantes; compreensão do manual de apresentação de propostas para cursos novos; submissão de dados na Plataforma Sucupira e na Coleta Capes. É para os fortes!

<sup>150</sup> Site do curso disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/profhistoria>.

Ainda no âmbito de coordenações, atuei como coordenador *pro tempore* do curso de Pedagogia noturno, entre julho de 2023 e janeiro de 2024. A coordenadora substituta era a professora Adriana Moreira da Rocha Maciel. A função de coordenador do curso estava vaga há alguns meses, sem que houvesse a manifestação de interessados em assumi-la. Situação, aliás, freqüente em algumas unidades da instituição.

Uma vez designado, fui conduzido até a sala da coordenação pela Juvelina Pôrto, secretária da direção do Centro de Educação. Quando a porta foi aberta, lá estava a sala ampla, vazia, com as mesas limpas e nada à vista. Um diálogo rompeu a sensação de vazio:

*“- Eis a sua sala, coordenador.  
- E agora, faço o quê? Começo por onde?  
- Não se preocupe e permaneça calmo. As coisas já começarão a chegar a até você.”* (Arquivo pessoal)

As coisas não começaram a chegar. Elas correram para mim, manifestando-se por meio de pedidos de assinatura de termos de compromisso de estágio por serem feitas; processos de aproveitamento de disciplinas pendentes; requisições de orientações relacionadas a matrículas; chamadas para reuniões; negociações de oferta de vagas e horários com departamentos, principalmente para as turmas de estágio supervisionado;

demandas de professores por mudança de horário nas disciplinas ofertadas; planos de ensino à espera de liberação para a publicação; armários carregados com materiais de pouco uso ou inservíveis; estudantes com perguntas sobre os mais variados temas; necessidade de aprendizado no uso de aplicações até então desconhecidas, em especial o Portal do Patrimônio, o Portal Acadêmico e o SIE; portarias do Colegiado e do NDE desatualizadas e sem vigência; indisponibilidade ou difícil localização de dados e indicadores relacionados ao curso; dispersão de documentos; inexistência de uma memória sistematizada do itinerário do curso; fraca organização administrativa.

Nota-se uma falta de preparação institucional para quem vai ocupar a função de coordenação. Quem encerrou o mandato desapareceu. Quem assumiu chegou com pouco conhecimento sobre a organização e o funcionamento do curso. Ao encerrar o tempo na

Figura 79 –

Símbolo de autoridade.

**Claudemir de Quadros**  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
Licenciatura Noturno  
SIAPE 1718771  
Portaria CE/UFSM nº 72/2023

Fonte: arquivo pessoal

coordenação, fiz questão de me reunir com as professoras Márcia Paixão e Jane Schumacher, que assumiram o encargo a partir de janeiro de 2024, para lhes apresentar um panorama geral acerca do estado do curso.

O curso de Pedagogia noturno foi criado em 2005, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Foi um dos primeiros cursos noturnos da UFSM e uma das situações que me chamou atenção é a expressiva evasão. Pela tabela que segue, pode-se perceber que pouco mais de 30% dos ingressantes diplomaram-se.

Tabela 5 –  
Ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia noturno por ano.

Ano	Ingressantes	Concluintes
2007	119 <sup>151</sup>	0
2008	56	0
2009	60	0
2010	50	21
2011	46	23
2012	48	28
2013	48	24
2014	58	21
2015	71	20
2016	37	21
2017	43	31
2018	58	31
2019	81	26
2020	44	14
2021	45	22
2022	59	24
2023	94	8
Total	1.017	314
-	-	30,87%

Fonte: CPD.

Há uma profusão de estudos que abordam a evasão no ensino superior brasileiro. Em termos gerais, os dados apresentados indicam que a evasão é causada por uma multiplicidade de fatores, intrínsecos e extrínsecos aos estudantes e às instituições: necessidade de trabalhar ou alterações nas demandas do mercado; gênero e idade; cursos ou a vida universitária não atenderam às expectativas; restrições de tempo; programas de estudo rígidos, que não permitem personalização ou adaptação às necessidades

<sup>151</sup> Tenho dúvidas em relação a esse número, no ano de 2007. Possivelmente, ele seja referente à soma dos matriculados nos anos de 2005, 2006 e 2007, 40 vagas por ano. Talvez tenha aparecido dessa forma, em função do cadastro no Sistema SIE não recuperar dados de forma estruturada anterior a um dado período.

individuais; moradia envolvente ou inacessível; valor da mensalidade; desalinhamento de carreira; percepção de um ensino de baixa qualidade; aspectos psicológicos e individuais; pressões familiares para contribuir financeiramente ou seguir uma carreira específica; desafios de saúde mental; horários de aulas, que colidem com obrigações de trabalho ou pessoais; a falta de interesse ou motivação pelo curso escolhido; desafios logísticos, como longas distâncias ou falta de transporte adequado; metodologias e modelos de administração das instituições de ensino; carga horária que pode sobrecarregar os alunos, especialmente aqueles que precisam trabalhar enquanto estudam; ensino médio de baixa qualidade; gravidez e maternidade. Enfim, a lista é longa, e muitos desses elementos não estão ao alcance da instituição, embora Nierotka, Salata e Martins (2023), por exemplo, argumentem que a evasão pode ser compreendida como o resultado de um processo que envolve o distanciamento, tanto acadêmico, quanto interpessoal entre os estudantes e a instituição de ensino.

Silva (2023), num trabalho em que analisou alguns fatores para a evasão nos cursos presenciais de graduação na UFSM, concluiu que

a maioria dos alunos (62,27%), evadiram[-se] durante os 4 primeiros períodos e 21,25% declararam não ter concluído nenhum período. Com relação as dimensões da evasão, os fatores com as maiores médias foram: atitudinal, pessoal, plano de curso, disciplina e perfil, e a maioria se diz satisfeito com a UFSM. Salienta-se que qualquer um dos determinantes apresentados nesta pesquisa é capaz de produzir a evasão, por mais cuidado, atenção e desdobramentos que a instituição se cerque, uma vez que o determinante externo é incontrolável pela instituição de ensino, embora ela deva ser acompanhada, monitorada e precavida pela gestão da UFSM. (Silva, 2023, p. 6)

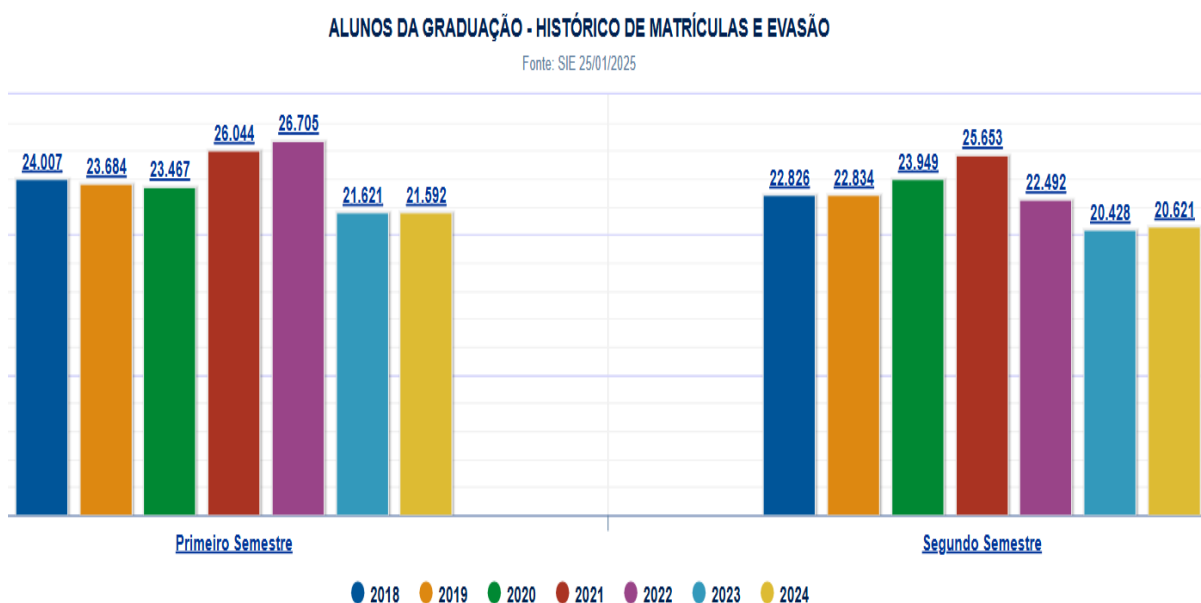
À evasão se soma a não ocupação de vagas por ocasião de processos seletivos. Em 2024, por exemplo, a instituição ofereceu 17.797 vagas, por meio de vários editais: pelo edital n. 131/2023 – processo seletivo vestibular –, foram ofertadas 1.831; pelo edital n. 1/2024, processo seletivo de ingresso e reingresso em cursos presenciais de graduação, foram disponibilizadas 5.358 vagas; pelo edital n. 02/2024 – processo seletivo Sisu –, foram 3.319 vagas oferecidas; pelo edital n. 032/2024, foram ofertadas 1.884 vagas num processo seletivo vagas complementares; pelo edital n. 40/2024, foram mais 5.405 vagas. O expressivo número de vagas repercutiu na imprensa local:

Neste ano, chamou a atenção o número de oportunidades oferecidas nesse edital. São 5.358 vagas, distribuídas em 85 cursos, em Santa Maria e nos campi de Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões – para concorrer, é possível se inscrever até 15 de fevereiro no site da

UFSM. O número é bem superior ao de 2023, quando abriu 1.884 vagas de ingresso e reingresso. Mas por que esse número tão elevado? E como alguns cursos chegam a ter até 286 vagas em aberto? (Zolin, 2024, p. 1)

Esse movimento continuou em 2025, com a oferta de 12.321 vagas: pelo edital n. 082/2024, processo seletivo vestibular 2025, foram ofertadas 1.903 vagas; pelo processo seletivo Sisu foram 3.297 vagas oferecidas; pelo edital Prograd n. 011/2025, processo seletivo de ingresso e reingresso em cursos presenciais de graduação, foram oferecidas 5.616 vagas, pelo edital n. 017/2025 – Processo Seletivo Vagas Complementares UFSM 2025, foram ofertadas 1.505 vagas com vistas ao preenchimento das vagas não ocupadas no Processo Seletivo Sisu UFSM 2025 e no Processo Seletivo Vestibular UFSM 2025. Mas apesar de tantas vagas, o número de matriculados diminuiu de 24.007 em 2018 para 20.621 em 2024, conforme apontam os dados do Portal UFSM em números.

Figura 80 –  
Número de matriculados entre 2018 e 2024.



Fonte: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=101>. Acesso em: 7 fev. 2025.

Essa quantidade de vagas disponibilizadas de modo recorrente me gerou um *déjà vu*! A década de 1990, quando eu trabalhava na UPF, foi uma das épocas em que o MEC ofereceu a possibilidade de abertura e de promoção da expansão do ensino superior. Até então, entre as universidades do Rio Grande do Sul, vigorava o conceito de *área de abrangência*, uma espécie de acordo entre elas em que cada uma tinha a sua ação restrita a um determinado espaço geográfico. A partir de então, o governo federal liberou o mercado



e várias outras universidades se instalaram em Passo Fundo e na região – Imed, Anhangüera, Ulbra em Carazinho etc. Na ocasião, eu tinha um chefe que costumava, de modo depreciativo, dizer o seguinte dos novos concorrentes<sup>152</sup>: *“Essas universidades funcionam assim: o sujeito vai passando na frente do prédio e gritam para ele lá na rua: Ei você, quer uma vaga? Caso o sujeito responda que não, dizem para ele: não tem problema, você já está matriculado”* (arquivo pessoal). Eis que décadas depois, em 2024, numa universidade federal, o impensável aconteceu: não tem problema, você já está matriculado!

Nesse contexto, cabe destacar que a UFSM, por meio da Coordenadoria de Ações Educacionais, oferece uma rede de apoio em torno de acesso, permanência, promoção da aprendizagem e acessibilidade. Estudantes são auxiliados no encaminhamento das demandas de necessidades educacionais especiais; recebem orientações com foco na aprendizagem e na conclusão de curso; orientações para questões pertinentes ao processo educativo, de cunho emocional e pedagógico. Há, ainda, a Unidade de Apoio Pedagógico, que auxilia as coordenações no que se refere ao apoio às ações pedagógicas. O CPD criou o Projeto Integra<sup>153</sup>, pelo qual é possível, por meio da coleta de dados quantitativos, do desenvolvimento de um aplicativo e de um painel de indicadores para acompanhamento e avaliação pelos gestores, monitorar a situação de modo permanente. Enfim, na coordenação de um curso em que um terço dos ingressantes é diplomado, fui testemunha de um amplo esforço institucional, no sentido de estabelecer esse tema como uma preocupação.

No decorrer do tempo na coordenação do curso, foram propostas duas idéias, ambas com o potencial de serem esquecidas. Uma delas tinha relação com o ingresso no curso, que acontece no segundo semestre de cada ano. Propus, no âmbito do Colegiado, do NDE e da direção da unidade, a oferta de vagas para ingresso também no primeiro semestre. A proposta se fundamentava em três dimensões: aproveitar um expressivo número de vagas ociosas no âmbito do Centro de Educação, em especial no PEG; aumentar as oportunidades de acesso ao ensino superior noturno e colaborar para um fluxo mais adequado da seqüência aconselhada do currículo, uma vez que o ingresso anual engessa as possibilidades de matrículas dos estudantes. Consultados os quatro departamentos do Centro de Educação acerca da possibilidade do ingresso de uma turma no primeiro semestre, dois – MEM e EDE – manifestaram restrições, em função de uma suposta falta de mão-de-obra, e outros dois – ADE e FUE –, tampouco se manifestaram.

---

<sup>152</sup> A dificuldade em entender e enfrentar a concorrência que se anunciava cobrou um preço alto para essa instituição, com reflexos até o presente.

<sup>153</sup> Site disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/cpd/integra>.

A outra idéia que ficou para o esquecimento foi a possibilidade de oferta de 40% da carga horária do curso no formato não presencial, tal como previsto na portaria MEC n. 2.117/2019. Pensou-se, por exemplo, que esse formato de funcionamento do curso poderia mitigar a evasão. Pensou-se que era preciso apresentar algo, uma sugestão, um tema que promovesse alguma discussão. Pensou-se que era necessário agir para sacudir a mesmice. A professora Adriana Moreira da Rocha Maciel elaborou um *Breve estudo sobre a implantação do sistema blended learning na graduação* (Maciel, 2023), que poderia servir de subsídio para a discussão, mas o assunto não alcançou notoriedade. Isso ocorreu, porque talvez tenham faltado argumentos mais convincentes, maior divulgação ou mais engajamento e preocupação das pessoas vinculadas ao curso. Talvez não fosse um momento adequado. Ou talvez por outros motivos igualmente relevantes. Transcrevo o texto apresentado pela professora Adriana na íntegra como forma de preservar a memória de uma das ações realizadas no transcurso do tempo na coordenação:

Breve estudo sobre a implantação do sistema  
blended learning na graduação  
Elaborado pela professora Adriana Moreira da Rocha Maciel

1. Portarias normativas MEC n. 2.117 (6 dez. 2019) e n. 20 (21 dez. 2017)  
Desde 2019, de acordo com a portaria normativa MEC nº 2.117, os cursos de graduação presenciais, ofertados por Instituições de Educação Superior – IES, pertencentes ao Sistema Federal de Ensino podem ofertar 40 % da carga horária na modalidade de educação a distância, sendo obrigatória a avaliação presencial e outros critérios estabelecidos pela portaria ministerial (MEC, 2019), os quais estão resumidos a seguir.
- 1) O projeto pedagógico do curso deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.
- 2) A observância das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
- 3) Atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD serão consideradas para fins de cômputo do limite de 40% de que trata o caput.
- 4) As atividades presenciais pedagógicas do curso que ofertar carga horária na modalidade de EaD devem ser realizadas exclusivamente no endereço de oferta desse curso, conforme ato autorizativo.
- 5) Incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.
- 6) O PPC deverá detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas ofertadas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino da disciplina deverá descrever as atividades realizadas.
- 7) A oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos presenciais deve ser amplamente informada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua oferta e divulgada nos processos seletivos,

sendo identificados, de maneira objetiva, os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação.

8) Para os cursos em funcionamento (nosso caso), a introdução de carga horária a distância deve ocorrer em período letivo posterior à alteração do PPC.

9) As IES devem informar no cadastro e-MEC a oferta de carga horária a distância para os cursos presenciais que venham a ser autorizados e aqueles já em funcionamento, cujo projeto pedagógico contemple os termos dispostos na Portaria.

## 2. Orientações para credenciamento:

- 1) PDI e políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;
- 2) PDI e política institucional para a modalidade EaD, quando for o caso;
- 3) Política de atendimento aos discentes;
- 4) Processos de gestão institucional;
- 5) Salas de aula;
- 6) Estrutura de polos EaD, quando for o caso;
- 7) Infraestrutura tecnológica;
- 8) Infraestrutura de execução e suporte;
- 9) Recursos de tecnologias de informação e comunicação;
- 10) AVA, quando for o caso;
- 11) Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física;
- 12) Bibliotecas: infraestrutura.

Em suma, podemos aproveitar o credenciamento em curso, apresentando as modificações desejadas, cumpridas as Portarias Ministeriais indicadas.

## 3. Definição de blended learning ou ensino híbrido

É importante que não se relacione o ensino remoto emergencial do Rede, utilizado provisoriamente na Pandemia com o Ensino Híbrido – denominação utilizada no Brasil para Blended Learning (BL).

Dentre as possibilidades educacionais que têm se destacado como uma inovação pedagógica, está o Blended Learning (BL), ou Ensino Híbrido (EH), nomenclatura utilizada com maior frequência no Brasil. O BL propõe a convergência entre práticas pedagógicas voltadas à educação presencial e práticas pedagógicas relacionadas à educação a distância (EAD), preferencialmente de modo simultâneo, com aporte das tecnologias digitais de informação e comunicação e de metodologias ativas. Nesse sentido, a concepção de BL se baseia numa ideia de educação híbrida –mista –, que mescla múltiplas práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e culturas de maneira a potencializar a construção do conhecimento. (Roza; Rocha-Veiga; Roza, 2019, p. 203).

O BL é um sistema ou modalidade que busca a melhoria das aprendizagens mediante a valorização dos espaços presenciais, como a sala de aula, laboratórios, auditórios, dentre outros, pois parte importante e significativa dos processos de ensino e aprendizagem, dos diálogos reflexivos, das experiências e das vivências dos estudantes se constrói no ambiente presencial. O excerto a seguir traz uma definição de Horn; Staker; Christensen (2015).

O **ensino híbrido** é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem *on-line*, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. O ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas para alguns poucos privilegiados. Devido a sua arquitetura modular, o ensino *on-line* é adequado de forma inerente para fornecer ensino personalizado, com base na competência, a um custo acessível, portanto, esses termos frequentemente andam de mãos dadas.<sup>35</sup>

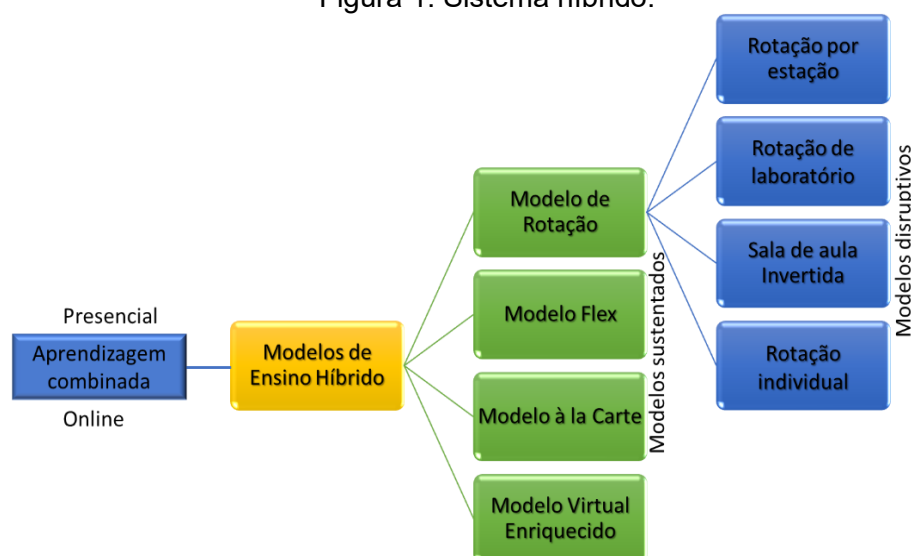
O espaço digital, através do BL, amplia as possibilidades dos espaços educacionais como modelo formal de educação, porque de acordo com Roza et al. (2019):

- 1) potencializa a aprendizagem com tecnologias educacionais;
- 2) equilibra a aprendizagem individual com a coletiva;
- 3) integra ambientes físicos e ambientes virtuais;
- 4) atribui ao professor um papel mais interativo e mais autônomo aos estudantes;
- 5) personaliza a aprendizagem, pois ela atenderá ao ritmo e estilo de aprendizado dos estudantes;
- 6) flexibiliza tempos e espaços curriculares;
- 7) possibilita o uso das metodologias ativas, tanto no virtual quanto no presencial.

#### 4. Sistema de ensino híbrido e modelos didáticos

Os modelos apresentam-se como modelos de rotação (rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual) ou Modelos Flex, à la carte e Modelo Virtual enriquecido, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Sistema híbrido.



Os modelos de rotação são mais acessíveis de serem implementados. Como pode ser observado na Figura 1, apresentam-se como rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

1) Ao escolher um tema de aula ou competência (o que pode ser conjugado às DCN e ao próprio BNCC), o professor especifica os objetivos educacionais e elabora atividades independentes para que seus alunos possam desenvolvê-las individualmente ou em grupo.

2) Ao final de cada rotação, verifica-se a aprendizagem para validar se os objetivos foram alcançados e revisar os pontos que ainda são necessários.

3) O compartilhamento de informações entre os alunos é incentivado, promovendo diversas habilidades sociais

4) Na rotação individual, o roteiro de aprendizagem é determinado a partir das avaliações diagnósticas de cada aluno, tendo este uma trilha de aprendizagem individual a ser seguida. Este é um modelo disruptivo porque o professor exerce o papel de facilitador da aprendizagem e os alunos são responsáveis individualmente pela construção do seu conhecimento.

O excerto a seguir é da obra de Horn; Staker; Christensen (2015). Os pesquisadores estudaram o sistema híbrido em diferentes contextos educacionais no mundo todo e sistematizaram os modos de adoção do Blended Learning.

**1. Modelo de Rotação:** um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam entre modalidades de aprendizagem em um cronograma fixo ou a critério do professor, em que pelo menos uma delas é ensino *on-line*. Outras modalidades poderiam incluir atividades como ensino em pequenos grupos ou da classe inteira, projetos de grupo, tutoria individual e tarefas escritas. Os estudantes aprendem principalmente na escola física, exceto por alguma lição de casa.

a. **Rotação por Estações:** um curso ou uma disciplina em que é utilizado o modelo de Rotação em uma sala de aula ou grupo de salas de aula. O modelo de Rotação por Estações difere do modelo de Rotação Individual porque os estudantes alternam ao longo de todas as estações, não apenas aquelas de seus cronogramas individuais (ver Fig. A1.1).

b. **Laboratórios Rotacionais:** um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam para um laboratório de informática que serve de estação de ensino *on-line* (ver Fig. A1.2).

c. **Sala de Aula Invertida:** um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm ensino *on-line* fora da sala de aula, em lugar da lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola física para práticas ou projetos orientados por um professor. A principal forma de fornecimento de conteúdo e de ensino é *on-line*, o que diferencia uma Sala de Aula Invertida de estudantes que estão meramente fazendo a lição de casa *on-line* à noite (ver Fig. A1.3).

No quadro 1, a seguir, apresenta-se as questões essenciais para escolher entre os modelos de ensino híbrido, disponíveis no capítulo 8 da obra de Horn; Staker e Christensen (2015).

Quadro 1. Questões para reflexão e escolha de um modelo no planejamento acadêmico.

Modelos	Rotação	Flex	À la carte	Virtual Enriquecido
Questões				
Que problema você quer resolver?	Melhorar o sistema tradicional	Disponibilizar oportunidades de aprendizado	Disponibilizar oportunidades de aprendizado	Disponibilizar oportunidades de aprendizado

Quem é o responsável pela disciplina?	Professor presencial e monitor no laboratório de informática	Professor presencial	Professor on-line	Professor presencial que é o mesmo on-line
Que equipe você possui?	Professor Presencial	Professor Presencial e monitor	Professor on-line	Professor
Como é o controle do ritmo e caminho?	Durante a porção on-line	Durante todo o curso	Durante todo o curso	Durante todo o curso
Como é o roteiro de aprendizagem?	Em grupo (exceto rotação individual)	Individual	Individual	Individual
Quais espaços estão disponíveis?	Sala de aula tradicional, laboratório de informática e virtual	Estúdios de aprendizagem e virtual	Virtual	Estúdios de aprendizagem e virtual

Fonte: Horn; Staker; Christensen (2015).

Os autores salientam que os modelos podem ser misturados e combinados, resultando numa abordagem mista, inovadora e disruptiva e podendo atender da melhor maneira às características de um estudante ou de um grupo. Esta dinâmica torna a aprendizagem integrada. É importante ainda salientar que esses modelos estão em permanente revisão e evolução.

##### 5. Aprendizagem baseada em projetos (ABP)

Este tipo de aprendizagem não é novidade para a pedagogia, pois é usada inclusive na educação escolar. Ela está imbuída da tarefa de apoiar os estudantes na exploração de problemas e desafios da realidade de modo dinâmico, engajado e ático. Inspira os estudantes à compreensão mais profunda das matérias que estão estudando e da sua função na proposta formativa do curso. Muitos programas de estudo híbrido unem ensino on line com aprendizagem baseada em projetos para ajudar os estudantes a demonstrarem que eles podem aplicar os seus conhecimentos e conectar o seu entendimento interdisciplinar – costurando os saberes entre as diferentes disciplinas.

A aprendizagem baseada em projetos integra o grupo das metodologias de ensino ativas. Pode estar nos ensinos on line e presencial, adaptando-se perfeitamente a um currículo híbrido de formação. A ABP é muito utilizada em universidades norte-americanas e em algumas brasileiras, como a Unisinos, por exemplo.

Nesse método, o estudante deve resolver um problema do mundo real por meio de projetos. Existem características que se alteram conforme o contexto, gerando respostas diferenciadas. Assim, o estudante pode apresentar uma solução para o problema ou mesmo um produto. É importante que os estudantes estejam motivados diante de uma pergunta desafiadora, que exige trabalho cognitivo e não são solucionáveis em algumas buscas no Google e Youtube, por exemplo.

A APB visa a instigar os estudantes por meio de desafios, os quais exigem elaborar um projeto, fazer levantamentos, estudos ou pesquisas, criando produtos ou produzindo possíveis respostas ao problema apresentado. O planejamento didático envolve:



1. Mapear o contexto a ser abordado e destacar o problema ou questão desafiadora;
2. Investigar possíveis causas e possibilidades de solução;
3. Definir estratégias para a resolução do problema;
4. Elaborar o projeto;
5. Apresentar e desenvolver o projeto, buscando informações variadas e materialidades;
6. Colocar o conjunto de resultados em análise para compreender e responder ao problema da melhor maneira;
7. Elaborar o relatório e divulgar os resultados obtidos.

A avaliação dos projetos pode ser realizada a partir de seminários integrados pelos professores ou orientadores, numa jornada semestral de grande significado para a formação e profissionalização dos/as pedagogos/as. Esses projetos podem ser reunidos em portfólios ou webfólios de aprendizagem – patrimônio formativo material dos estudantes e do curso.

Fernando Hernández em *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* (1998), propõe aprender para compreender. A partir desta obra a Pedagogia por Projetos tem assumido uma perspectiva crítico transformadoras ou melhor, crítico-transgressora, no sentido de construir-se uma proposta que surja do contexto, da realidade e suas questões desafiadoras. Por isso, essa visão difere-se das demais. Trata-se de transgredir as bases em que está pautada o que temos até hoje como educação e produzir perspectivas inusitadas, integrando a teoria à prática, a aprendizagem significativa para o

estudante, currículos que abarquem alternância entre a realidade vivida e a escola ou universidade, integrando a autonomia e protagonismo dos professores, instaurando a transformação como permanente e contínua.

O aprender para compreender e agir preconizado por Hernández (1998) questiona se os estudantes estão sendo ajudados a globalizar, a estabelecer relações entre as diferentes matérias a partir das nossas propostas na sala de aula?

- 1) Para esse autor, a primeira caracterização de um projeto de trabalho envolve escolhas bem feitas:
- 2) Escolher com a turma o tema, problema ou questão;
- 3) Iniciar o processo de pesquisa;
- 4) Seleciona-se as fontes de informação;
- 5) Definem-se os critérios de ordenação e interpretação das fontes;
- 6) Reflete-se levantando novas dúvidas e perguntas;
- 7) Relaciona-se com outros problemas;
- 8) Produz-se uma representação do processo de elaboração do conhecimento que foi seguido;
- 9) Avalia-se o que se aprendeu;
- 10) Articula-se com um novo tema ou problema.

Com uma abordagem crítica, o autor considera “o que poderia ser um projeto de trabalho”.

- 1) Percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica, como contraste de pontos de vista.
- 2) Em que predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz e não um especialista, pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos.
- 3) Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
- 4) Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
- 5) O docente ensina a escutar; do que os outros dizem também podemos aprender.

- 6) Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
- 7) Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
- 8) Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso.
- 9) Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

#### 6. Modelo pedagógico de blended learning (MPB-L) baseado nas competências

O estudo de Astudillo, Rocha-Veiga e Roza (2018) apresenta os resultados do estudo quantitativo da Implementação de um modelo pedagógico de Blended Learning, denominado MPB-L, numa disciplina, oferecida para 16.553 alunos nos 26 campi de uma

Universidade Chilena. O objetivo foi avaliar as dimensões pedagógicas do MPB-L na aprendizagem percebida pelos alunos de competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais.

O desenho MPB-L é caracterizado por seus componentes teóricos e práticos, que responde ao modelo educacional institucional, cuja abordagem é baseada nas competências, e às exigências atuais para o ensino superior no que permeia à integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. As novas abordagens visam favorecer à ampliação da aula presencial que é potencializada pela utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), do tipo Moodle, por exemplo.

As atividades do presencial e on-line são baseadas na teoria da atividade de Vygotsky e Leontiev, retomada por Engeström (2009, 2010), para desenvolver competências (Perrenoud, 1999, 2013) e projetadas de acordo com a disciplina de ensino, possibilitando assim variadas oportunidades guiadas para desenvolver graus de práticas de autonomia crescente, sendo o aluno um protagonista ativo e o professor um líder mediador e desenhador das situações de aprendizagem.

Foi aplicado um questionário on-line à uma amostra de 1066 estudantes distribuídos em todos os campi da universidade. Os resultados constataam alto grau de aprendizado percebido pelos alunos sobre competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais, bem como alta correlação com as variáveis do trabalho acadêmico dos estudantes e com as Dimensões Pedagógicas do MPB-L.

As conclusões obtidas apontam para a valorização do papel do professor designer de atividades de aprendizagem e líder pedagógico na integração de tecnologia na aprendizagem, uma vez que a tecnologia em si tem pouco valor educativo. Também a necessidade de que os alunos ajustem suas expectativas em relação ao seu papel e ao papel dos professores, para que eles assumam um papel ativo de maior autonomia e colaboração nos processos de sua aprendizagem.

O MPB-L implementado foi configurado a partir da integração de diversas teorias que sustentam os elementos do seu desenho didático e da condução pedagógica:

- 1) A organização didática das unidades da aprendizagem esperada em torno das atividades de aprendizagem, cujo fundamento é a teoria da atividade de Vygotsky e Leontiev, retomada por Engeström (2009, 2010), para desenvolver competências (Perrenoud, 1999, 2013).
- 2) A extensão da aula presencial através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle (Vaughan, 2010, Garrison, 2008, Graham, 2014).
- 3) A articulação de atividades presenciais e on-line (Fink, 2008).

4) A sequência de atividades presenciais e on-line em etapas com um grau crescente de complexidade e autonomia (Salmon, 2004).

Ao final, espera-se ter propiciado uma visão dinâmica do que está implicado nas escolhas pedagógicas, tecnológicas e inter-relacionais para a adoção e implementação do Blended Learning ou Ensino Híbrido na Graduação, de forma a manter, o ensino presencial e não presencial (síncrono e assíncrono), possibilitando uma oferta de licenciatura que aproveite todos os espaços e infraestrutura disponíveis para a melhoria da aprendizagem e estímulo ao ingresso, permanência e titulação dos acadêmicos. Em outro documento podemos aplicar todos estes conceitos num modelo curricular e ainda, oferecer um infográfico para a formação dos formadores.

#### 7 Referências

ASTUDILLO, Mario V; ROCHA-VEIGA, Adriana M da; ROZA, Jiane Cardozo. Modelo pedagógico de aprendizagem blended learning no ensino superior chileno para a aquisição de competências. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 24, 2018. Anais ... Florianópolis: Abed, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HORN, Michael B; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROZA, J. C da; VEIGA, A. M da R.; ROZA, M. P da. Blended learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 202-221, 2019. (Maciel, 2023)

Como citado, essas duas idéias têm o potencial de serem esquecidas. Primeiro, porque requerem negociação e mais encargos para professores – a corporação conseguiu transformar a expressão *mínimo de 8 horas/aula* em *máximo de 8 horas/aula*. Segundo, porque as universidades e as escolas em geral são lugares de conservação, mais do que de mudança de práticas.

Permaneci seis meses na função de coordenador *pro tempore* do curso, durante os quais foi possível conhecer pautas de encargos docente; transitar nas implicações dos processos de oferta de disciplinas e matrícula; participar da organização do stand do curso no Descubra UFSM<sup>154</sup>; acompanhar as ações iniciais da abertura do processo de renovação do reconhecimento do curso; estabelecer relações com os estudantes, professores, integrantes do Colegiado e do NDE, com as chefias de departamentos, com a direção da unidade, com os integrantes do Conselho do Centro e com representantes da Prograd, pessoas muito atenciosas e que colaboraram de modo inestimável com as ações da coordenação.

<sup>154</sup> O *Descubra UFSM* é um dos eventos anuais em que a instituição divulga cursos, serviços, oportunidades e ações que oferece aos futuros estudantes: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/descubra>.

Em síntese, participei de inúmeras instâncias administrativas ao longo desse tempo na UFSM. Cada uma com suas particularidades: formas de estruturação e funcionamento, demandas específicas, modelos para apresentação de pareceres e documentos, modos próprios de agir, decidir e comunicar, além das maneiras como promovem vínculos e interações entre as pessoas. Confesso que, por vezes, é difícil expressar em palavras todo o investimento de tempo, energia e relações requerido cotidianamente nessas atividades. Ainda assim, compreendo que essa vivência se integrou profundamente ao meu processo de constituição profissional e pessoal na universidade.

## 8 – Chegamos ao Céu, digo, ao Scielo: o trabalho na editoria de periódicos

**A**tuei na editoria de dois periódicos: na *Revista História da Educação*, mantida pela Asphe, e na *Regae: Revista de Avaliação e Gestão Educacional*, mantida pela UFSM.

Nesse período, foi possível acompanhar um intenso movimento de mudança que pode ser percebido no âmbito de práticas de editoria; nos formatos e modos de apresentação, com destaque para a digitalização; nas relações entre editores e autores; nas ações de instâncias governamentais; no posicionamento de concorrência no mercado e na constituição de indexadores e indicadores bibliométricos.

### 8.1 – Revista História da Educação

A *Revista História da Educação*<sup>155</sup> – <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index> – foi o primeiro periódico brasileiro especializado nessa área. O primeiro número foi publicado por ocasião do primeiro encontro da Asphe, ocorrido em São Leopoldo/RS, em 28 de abril de 1997. O periódico tem como escopo temático a área de História da Educação e assume, como missão, consolidar-se como veículo de divulgação de estudos no campo historiográfico educacional. Seu objetivo é divulgar os resultados de pesquisas, dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros.

Até 2006 eram publicados dois números anuais, um abril e outro em setembro. Cada número tinha, em média, duzentas páginas e a tiragem era de quinhentos exemplares impressos, distribuídos para bibliotecas de instituições de ensino superior nacionais e internacionais, aos associados e destinados para assinaturas, doações ou permutas. Entre 2007 e 2018 a sua periodicidade foi quadrimestral e, desde 2019, passou a ser no formato de publicação contínua.

<sup>155</sup> No Portal do ISSN, o título registrado da publicação é *História da Educação (Online)*. No Portal Scielo Brasil, consta como título *História da Educação* e, por ocasião do ingresso na coleção, consoante o registro no ISSN, houve a informação de que a abreviatura a ser usada devia ser *Hist. Educ. (Online)*: “Incluir na legenda bibliográfica normalizada nas páginas dos artigos, a indicação correta do título abreviado do periódico, de acordo com o ISSN: *Hist. Educ. (Online)*” (Scielo, 2013, p. 2). Essa legenda apareceu no rodapé dos artigos até o número 56 de 2018. Entre 2019 e 2023, essa informação nos artigos foi alterada para *Revista História da Educação (Online)* e em 2024 apareceu apenas *História da Educação*. No Portal Educ@FCC consta *História da Educação*. No Portal de Periódicos da Ufrgs, consta *Revista História da Educação* e a sigla RHE. Talvez eu tenha sido o primeiro a usar essa sigla: caso tenha sido mesmo, reconheço o erro, pois deveria ter observado a nomenclatura definida nos termos do registro no ISSN.

Trabalhei na editoria da *Revista História da Educação* entre 2011 e 2016, período em que a mesma mudou muito. Até 2010, o periódico era apresentado no modo impresso. Em 2011, ao assumir a editoria, junto das professoras Maria Helena Camara Bastos e Maria Stephanou, e com o apoio do Portal de Periódicos da Ufrgs, foi possível a apresentação do acervo da revista no modo online. Porém, para publicar o primeiro número de 2011 no novo formato, era preciso aprender o funcionamento do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Seer/OJS. Para tanto, fiz um curso, na modalidade EaD, oferecido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Figura 81 –

Certificado do treinamento para o Sistema Seer/OJS.



Fonte: arquivo pessoal.

Mas esse era só o primeiro passo. Era preciso configurar o ambiente Seer/OJS a fim de realizar todos os procedimentos de editoria nesse novo espaço. Esse ambiente também era uma inovação para quem pretendia fazer a submissão de um artigo, uma vez que muitos periódicos ainda funcionavam no modo impresso. Ao longo de 2011, fui desenvolvendo habilidades e aprendendo o seu funcionamento, que se tornou mais amigável com o tempo.



Em 2012, durante a longa greve nas universidades federais, tomei a iniciativa de disponibilizar, em formato online, todos os números anteriores da *Revista História da Educação*. Emprestei um escâner do Departamento de Administração Escolar e, diariamente, fui ao campus para digitalizar aproximadamente 3.500 páginas dos exemplares publicados entre 1997 e 2010. Além disso, realizei todo o processo de submissão, tramitação interna e publicação individual dos artigos. Foram literalmente milhares de cliques no mouse! Essa ação contribuiu de forma decisiva para inserir a revista no campo da digitalização, do acesso aberto e da ciência aberta, bem como possibilitou a ampla visibilidade e circulação da mesma, tal como referiu o professor Eduardo Arriada, da UFPel, numa entrevista recente:

Possivelmente, não temos nem a dimensão de que, talvez, a Asphe já seja conhecida até para além das fronteiras do Brasil, é bem possível, pois o Claudemir<sup>156</sup> vinha fazendo um trabalho maravilhoso. Eu não tenho este domínio tecnológico, mas em algumas assembléias da Asphe se mostrou isso, os acessos da revista em nível mundial. De repente, tem acessos feitos no Japão, na Coreia, na Austrália, na Alemanha, diversos países do mundo; esses acessos ficam registrados, e tanto é que a revista nasceu só com textos em língua portuguesa e hoje já está se procurando fazer os textos pelo menos em português e inglês, não que não se aceite em outras línguas, mas o inglês é uma língua hegemônica e dominante, diversos textos hoje publicados na nossa revista são bilíngües, o que amplia a visibilidade da revista da Asphe. Então hoje ela tem um reconhecimento em diversos outros países. (Michel; Meira; Piotrowski; Vicente, 2021, p. 176)

Também foi dada continuidade ao trabalho de divulgação da *Revista História da Educação*. Isso era feito por e-mail, correspondências, conversas no decorrer de eventos e pela distribuição de flyers. Guardei um deles. Nesses cartões, pode-se ver os tempos que se sobrepõem: o digital tornando-se proeminente, mas o impresso ainda em uso para a disseminação de uma informação importante.

---

<sup>156</sup> O professor Eduardo Arriada é sempre muito generoso nas suas manifestações.

Figura 82 –

Flyer de divulgação da *Revista História da Educação*.

**r e v i s t a História da Educação**

O periódico História da Educação é mantido pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) fundada em 11 de dezembro de 1995, como sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, de caráter científico-cultural atua na área de pesquisa em história da educação. Os objetivos da ASPHE são incentivar e realizar a pesquisa e a divulgação na área de História da Educação, congregando os pesquisadores e os estudiosos e manter intercâmbio com entidades congêneres. Editado desde 1997, o periódico História da Educação, tem servido como um veículo singular de divulgação de estudos no campo historiográfico educacional e, também, uma fonte importante de consulta dos pesquisadores da área.



**r e v i s t a História da Educação**

### Orientações aos Colaboradores

A revista História da Educação aceita para publicação artigos relacionados à história e historiografia da educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões metodológicas e discussões em geral, pertinentes ao campo historiográfico.

A extensão máxima para os artigos e ensaios (sem contar o resumo) é de 45.000 caracteres (contando espaços) e para a resenha é de 17.000 caracteres (contando espaços). Os resumos em português, inglês devem ter no máximo, cada um deles, 790 caracteres (contando espaços). O trabalho deverá conter: a) título do trabalho em português e inglês; b) nome(s) do(s) autor(es); resumo em português e inglês, bem como palavras-chave nas duas línguas; d) os artigos devem ser apresentados dentro das normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Ao final do artigo o(s) autor(es) deve(m) fornecer, dados relativos à instituição e área em que atua(m), bem como indicar endereço(s) e e-mail(s) para correspondência com os leitores.

**OS ARTIGOS DEVEM SER ENVIADOS PARA:**

<http://www.seer.ufrgs.br/asphe>

Fonte: arquivo pessoal.

Entre 2011 e 2016, trabalhei na publicação de 18 números do periódico. Fiz a recepção, tramitação para a avaliação, revisão, formatação e editoração de 238 textos, entre artigos, resenhas e documentos, que envolveram 144 autores nacionais e 55 estrangeiros.

Tabela 6 –

Quantitativo de textos publicados na *Revista História da Educação*, 2011-2016.

Ano	Vol./N.	Quantidade de artigos	Quantidade de resenhas	Quantidade de documentos	Artigos de brasileiros	Artigos de estrangeiros
2011	15/33	6	1	1	3	3
	15/34	8	1	1	6	2
	15/35	6	1	1	4	2
2012	16/36	7	1	1	5	2
	16/37	9	1	1	7	2
	16/38	10	1	1	7	3
2013	17/39	11	0	1	8	3
	17/40	14	1	1	12	2
	17/41	11	1	1	8	3
2014	18/42	10	0	3	6	4
	18/43	10	1	0	7	3
	18/44	10	1	1	9	1
2015	19/45	9	1	1	7	2
	19/46	13	1	1	10	3
	19/47	18	1	2	13	5
2016	20/48	14	2	1	12	2
	20/49	14	2	1	11	3
	20/50	19	2	1	9	10
Total	--	199	19	20	144	55

Fonte: autor.

Em maio de 2013, houve uma conquista: a incorporação da *Revista História da Educação* na coleção Scielo Brasil.

## Figura 83 –

### E-mail Scielo Brasil.

Prezado Dr. **Claudemir de Quadros**,

Temos o prazer de comunicar que o Comitê Consultivo, em reunião realizada no dia 13 de dezembro de 2012, concedeu parecer **favorável** ao ingresso do periódico **História da Educação (Online)** na SciELO Brasil.

O relatório com as recomendações do Comitê Consultivo para o aprimoramento do periódico será encaminhado **até o final do mês de fevereiro de 2013**. Após o envio do resultado, estaremos à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e aguardamos a confirmação do recebimento desta mensagem.

Atenciosamente,

**Fabiana Montanari Lapido**

--

SciELO - Scientific Electronic Library Online  
FAPESP - CNPq - BIREME - FapUNIFESP

Fonte: arquivo pessoal.

A demanda para integrar essa coleção já tinha sido realizada em 2008, sem sucesso. Os termos do parecer pelo qual foi informada a não aceitação na coleção Scielo Brasil foram os seguintes:

1.1) Aumentar a abrangência geográfica do periódico. 2.1) Revisão e ampliação dos membros do corpo de consultores *ad hoc*. É recomendável que a editoria amplie o quadro de revisores convidados a emitir pareceres sobre artigos, diversificando seus vínculos institucionais, de modo a ampliar a interlocução com a área e a dar maior visibilidade nacional à publicação.” 2.2) É igualmente importante que a revista se responsabilize solidariamente com o autor pela correção gramatical da escrita.” 2.3) “Foi recomendado melhor tratamento gráfico da publicação, com mais recurso a imagens e com a escolha de um tipo mais limpo, que facilite a leitura.” 3.1) Cuidar para que as numerações do volume, do número dos fascículos e das páginas dos artigos sejam apresentadas adequadamente. 3.2) Incluir no expediente do periódico, a afiliação completa dos membros do Conselho Editorial (instituição, Estado, cidade e país). 3.3) Incluir dados completos de contato do periódico (rua, bairro, cidade, CEP, Estado e país; telefone e e-mail). 3.4) Detalhar, nas instruções aos autores, a informação referente aos procedimentos adotados pelo periódico para a análise e aprovação dos manuscritos (*peer review*). 3.5) Incluir, nas instruções aos autores, informação referente à transferência dos direitos autorais e à adoção de palavras-chave ou descritores. 3.6) Incluir legenda bibliográfica normalizada nas páginas dos artigos, indicando o título abreviado do periódico, local de publicação, número do volume, número do fascículo, número de páginas

inicial e final do fascículo e data de edição do fascículo. 3.7) Incluir em todos os artigos publicados, a afiliação completa dos autores, com a indicação de instituição, Estado, cidade e país. 3.8) Cuidar para que as referências citadas nos artigos sigam a norma indicada nas instruções aos autores. (Scielo, 2008, s/p)

Assim, o entusiasmo foi grande com a notícia da aceitação para integrar a coleção, como pode ser percebido com a manifestação da professora Flávia Werle.

Figura 84 –

*“Chegamos ao Céu, digo, ao Scielo”*: e-mail da professora Flávia Werle comemorando o ingresso na coleção Scielo Brasil.

Re: Scielo ➤



**Flávia Werle** <flaviaw2008@gmail.com>

21 de dez. de 2012, 13:45



para mim, Maria, elomar, elomar ▼

Prezado Claudemir, prezados Tambara e Maria Helena

Como uma das fundadoras da Asphe e acompanhando desde os tempos em que a Revista era apenas uma aspiração longínqua, congratulo-me com todos vocês e agradeço pelo empenho constante.

PARABENS!!! Realmente este reconhecimento da Scielo se deve a muito esforço de parte de todos vocês que vem, insistentemente, trabalhando duro para qualificar a revista. Chegar ao Scielo (tirando fora a gozação) decorre de uma construção que se faz ao longo do tempo. Cumprimento a ti Claudemir, ao Elomar e à Maria Helena todos vocês tem sido incansáveis com a revista. Toda a comunidade acadêmica riograndense ganha com este reconhecimento da qualidade da revista História da Educação.

Parabens e obrigada

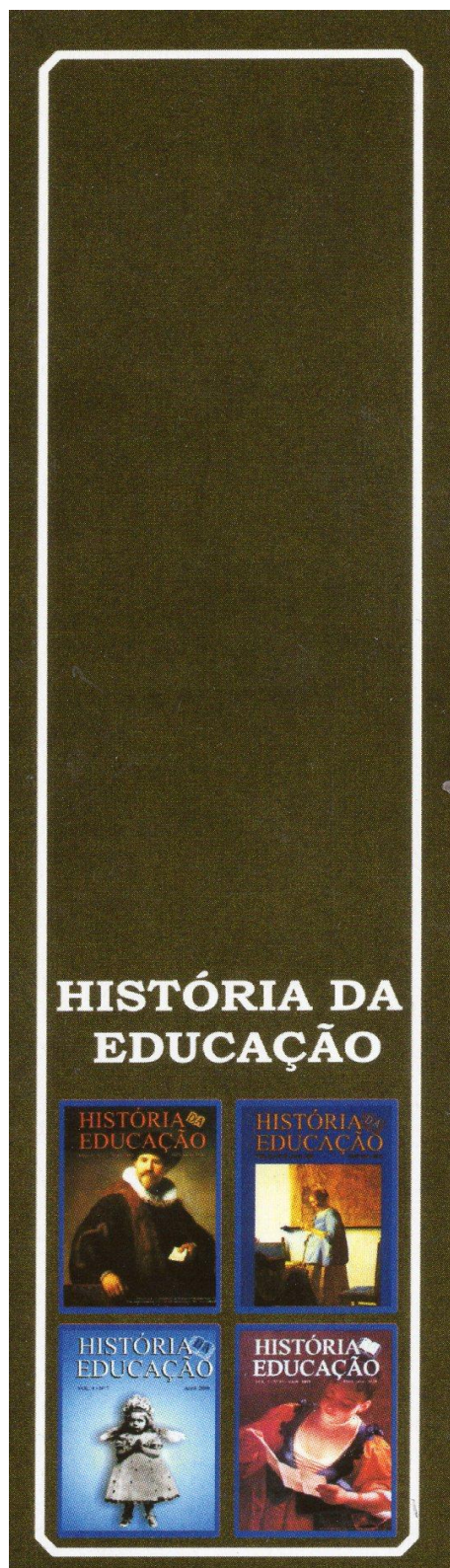
Flávia

Fonte: arquivo pessoal.

Em janeiro de 2015, a revista também foi incorporada na coleção Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Cabe referir que o ingresso nas coleções do Scielo Brasil e Educ@/FCC também foi resultado do trabalho qualificado dos que nos antecederam na editoria e que continuaram a apoiar a revista, a qual se constituiu num dos periódicos nacionais mais importantes da área da História da Educação:



Figura 85 –  
Marca página.



Fonte: arquivo pessoal.

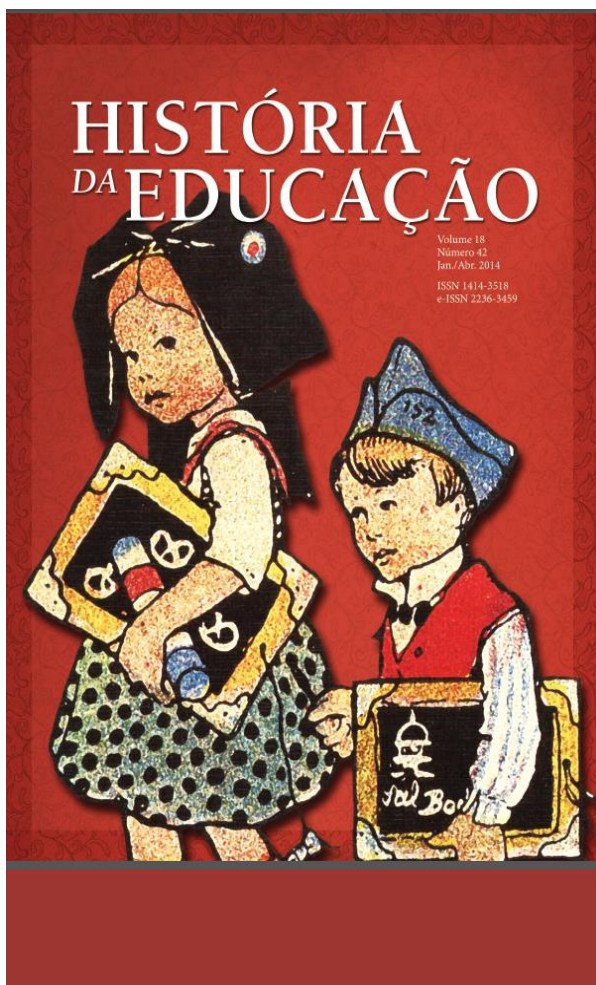
Em função desse trabalho, pode-se afirmar que os artigos publicados têm colaborado para as discussões historiográficas, seja em relação a novas temáticas e objetos de pesquisa, seja em relação a documentos e as categorias de análise. Os estudos têm, por um lado, recolocado em pauta algumas antigas questões da pesquisa histórica – relação entre história e memória, por exemplo – e, por outro, problematizado e colaborado na construção dos novos objetos de interesse crescente da história da educação – currículo, profissão docente, livros e manuais escolares, leitura, educação e escolas rurais, cultura escolar, imprensa de educação e ensino. Destaca-se a contribuição do periódico para o fomento da produção e circulação da pesquisa no campo da história da alfabetização, história da cultura escrita, especialmente das escritas infantis escolares e não escolares. (Bastos, Quadros, Stephanou, 2015, p. 61)

A publicação da *Revista História da Educação* no modo impresso, entre 1997 e 2010, era custeada pelos associados da Asphe. Em 2012, houve a retomada do formato impresso, mas sem continuidade em 2013. No ano seguinte, 2014, iniciou-se o projeto de um outro formato impresso, com diagramação profissional, novas cores, novo layout. O protótipo ficou lindo, mas foi abandonado em função da dificuldade de financiamento, uma vez que o orçamento, para 300 exemplares, foi R\$ 17.150,09, para 500, R\$ 19.500,00 e para 1.000, R\$ 23.590,00. Além disso, havia os custos relativos à criação do projeto gráfico, diagramação e criação de capa, ou seja, mais R\$ 6.620,00.



Figura 86 –

A diagramação profissional tem o seu custo.



## PRECURSORES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

**L**a ilustração como movimento cultural, político, social, econômico e educativo promulgou a necessidade de uma instrução cívica. Em Espanha, a finais do século 18, os ilustrados, adalantándose a su tiempo, manifestaron ideas precursoras respecto a la educación. Jovellanos defendía la instrucción primaria para todas las clases sociales, que a su vez contemplara la educación cívica, para que la juventud conociera sus deberes y obligaciones sociales y políticas como miembro de la sociedad en la que estaba inmersa. Opinaba que el Estado debía diseñar los contenidos de la educación y poner los medios necesarios para que ésta llegara a toda la población. Por su parte el conde de Cabarrús afirmaba que la instrucción cívica debía formar parte de la enseñanza reglada mientras la religión debía aprenderse en las familias o en la iglesia.

En las Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública (1808) que Francisco de Cabarrús escribió a Gaspar de Jovellanos, manifestó la necesidad de una educación cívica para los ciudadanos y propuso que, para su instrucción, se editara un "catecismo político" (Carta 2ª, p. 80). Los planteamientos de estos políticos liberales se difundieron y sus ideas se plasmaron en los catecismos patrióticos, que se imprimieron entre finales del siglo dieciocho y comienzos del diecinueve. Los Catecismos patrióticos, editados durante la guerra de la Independencia, proliferaron diversas versiones entre 1808-1814, defendían la ciudadanía española, sus derechos, su religión y su gobierno. Los catecismos venían a ser "un arma de combate" que dependía de la identidad española frente a la invasión napoleónica (Aymes, 2009, p. 214). El Catecismo político para la instrucción del pueblo español (1810) se con-

virtió en "el primer texto escolar de educación política en la instrucción pública española" (Capitán, 1978, p. 81). En el mismo contexto los liberales reunidos en las Cortes de Cádiz consensuaron un documento político que recogió los sentimientos patrióticos y la defensa de los derechos de los ciudadanos. La Constitución de 1812 representó un símbolo en el constitucionalismo decimonónico; referente para varias constituciones europeas y para la mayoría de los Estados americanos. Además de difundir los conceptos fundamentales sobre la ciudadanía, defendía la enseñanza laica, gratuita, igualitaria y obligatoria. En el título IX dedicado a la instrucción pública recogió que se debía incluir la enseñanza cívica.

Entretanto se redactó el Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública (1813), conocido también como Informe Quintana. Constituye un documento fundamental para la historia de la educación española. En 1821 se transformó en el Reglamento de la Instrucción Pública. Alude a la importancia de la enseñanza en la primera infancia "en esa edad es en la que se deben grabar en el corazón de los niños los principales dogmas de nuestra divina religión, las máximas más sencillas de moral y buena crianza, y una idea acomodada a su alcance de los principales deberes y derechos del ciudadano" (título II, art. 10). La educación cívica estaba presente también en el currículo de la enseñanza secundaria, máxime cuando este nivel educativo se orientaba a la clase dirigente. Los alumnos tenían que instruirse en los rectos principios de la moral, aprender los principios del derecho político, las reglas y leyes de las que depende el régimen y la felicidad de las naciones y los principios generales de esta ciencia, para que los apliquen después a su patria, para ver su consonancia con los prin-



## OS CADERNOS ESCOLARES COMO PRODUTO DA CULTURA ESCOLAR

**O**s cadernos escolares são considerados como um produto da cultura escolar por serem vistos como um instrumento fundamental que contribui para organizar o trabalho realizado em sala de aula e por possibilitarem uma aproximação dos tempos - ritmos, seqüências, momentos - reais da atividade escolar. Como produto da cultura escolar, Viñao (2008) indica que os cadernos escolares refletem a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que são utilizados.

Por outro lado, Viñao (2008) e Anne-Marie Chartier (2002) indicam que os cadernos escolares constituem um objeto que, junto com o livro texto e o quadro de horário, falam sobre o processo de apropriação e interiorização dos saberes, tarefas e disciplinas escolares, pelos alunos.

A possibilidade de reconstrução do currículo real, por meio apenas dos cadernos escolares, deve ser descartada. Vinão enfatiza que "o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado" (2008, p. 25).

No mesmo sentido, Gvirtz e Larrondo (2008) esclarecem que é pos-

sível compreender o caderno como produto da cultura escolar, por este pertencer a uma instituição específica, na qual atua como dispositivo, transformando os saberes, valores ou ideologias em "outra coisa" (p. 39).

Nos últimos anos surgiram várias investigações que utilizam os cadernos escolares como fonte primária de pesquisa. Esses estudos se valem do caderno escolar em áreas tais como currículo, transmissão de ideologias e valores, estudos comparativos, desde a perspectiva histórica e presente.

A utilização dos cadernos escolares como fonte-objeto de pesquisa se dá na medida em que esses documentos refletem o dia a dia escolar, possibilitando analisar o que realmente acontece no âmbito microescolar como um nível chave para analisar o ato educativo e para encurtar distâncias entre o que se diz e o que se faz, uma vez que os cadernos permitem uma aproximação efetivamente do que se ensina na sala de aula. (Gvirtz, 1997).

Os cadernos escolares que os alunos usam diariamente reúnem, de acordo com Gvirtz (1999), duas condições interessantes: a primeira, sua capacidade de conservar o que foi registrado, distinguindo-os, assim, de outros espaços de escrita. A segunda condição se refere ao fato de os cadernos

escolares representarem um espaço de interação entre professores e alunos. Nesse sentido, os cadernos escolares constituem um campo significativo para observar os processos históricos, culturais e pedagógicos, podendo representar as relações de poder, relações interpessoais e, sobretudo, a produção de saberes vivenciados no cotidiano da escola.

Como mostram Gvirtz e Larrondo (2008), tem havido diversas pesquisas sobre cadernos escolares em vários países, inclusive no Brasil. No arquivo pessoal de Alda Lodi, os cadernos encontrados, entre eles o de Imene Guimarães, aqui focalizado, são diferentes do que é usualmente chamado de caderno escolar. Os cadernos desse arquivo pertenceram a professoras em formação continuada na Escola de Aperfeiçoamento ou no curso de Administração Escolar, que era um curso superior para formar professoras. Alguns desses objetos exibem apenas registros de caráter teórico-metodológico sobre as disciplinas estudadas e, muitas vezes, não apresentam atividades e nem correções. Trata-se, portanto, de cadernos escolares num sentido especial: são cadernos que pertenceram a professoras, mas que delas fizeram uso na condição de alunas da professora Alda Lodi.

## O CADERNO DE IMENE GUIMARÃES, ALUNA DA PROFESSORA ALDA LODI

**F**onseca (2010) realizou um estudo sobre a formação e a atuação docentes da professora Alda Lodi, nascida em 1898 e falecida em 2002, em Belo Horizonte, no período 1912-1932. Essa docente, em sua longa vida profissional, atuou em diversos níveis de ensino e em várias instituições, desempenhando múltiplos papéis no campo do ensino e da administração da educação mineira. Alda Lodi foi uma das cinco professoras selecionadas pelo governo do estado de Minas Gerais para formar uma comissão enviada ao Teacher's College, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, nos Estados Unidos, no final da década de 1920, "para aprender novos métodos e práticas educacionais para serem aplicadas nas escolas mineiras, na implantação de sua reforma de ensino" (Fonseca, 2010, p. 76). A essa professora, integrante do grupo que constituiria o núcleo gerador do processo de renovação que se esperava nas escolas mineiras" (Peixoto,

2010, p. 76). A essa professora, integrante do grupo que constituiria o núcleo gerador do processo de renovação que se esperava nas escolas mineiras" (Peixoto,

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FRANÇA

Discurso de Antoine Prost na ocasião de recebimento da distinção de Comandante da Legião de Honra

ANTOINE PROST

**N**a metade da década de 1960, a História da Educação contemporânea praticamente não existia na França. Somente pesquisadores historiadores se dedicavam a ela: Maurice Goussier, autor de uma tese sobre o ensino primário, Paul Gerbod, que elaborou a sua tese sobre os professores do secundário, ou Jacques Ozouf, que empreendeu uma enquete pioneira junto a professores aposentados a qual serviu de base a um pequeno livro, *Nous les maîtres d'école*. Eu mesmo, após uma tese em ciências políticas sobre a Confederação Geral do Trabalho na época do Front Populaire, preparei uma tese de história sobre a confederação dos antigos combatentes e a sociedade francesa de 1914 a 1940, *Les anciens combattants et la société française de 1914 à 1940*. Escrevi uma história do ensino na França durante os séculos 19 e 20, a pedido de René Rémoué e porque me parecia realmente útil que houvesse um livro sobre este assunto na coleção de manuais de ensino superior que ele dirigia. Bastaram dois anos para escrevê-lo e penso ter lido toda a bibliografia existente sobre isso, pois se limitava a alguns títulos. Tirei tempo para fazer até mesmo algumas pesquisas pontuais em primeira mão. Atualmente,

seria totalmente impossível.

Foi, efetivamente, o Ministério da Educação Nacional que deu origem ao desenvolvimento da história do ensino. Em 1971 o ministro criou uma comissão de história do ministério, seguindo o exemplo de outros ministérios, e, como nides, confiou a responsabilidade e as atividades a altos funcionários aos quais concedeu alguns recursos. Após algumas tentativas a comissão contratou pesquisadores de diferentes formações e essa comissão se tornou, com a ajuda de um inspetor geral da administração, Guy Caplat, o Serviço de História da Educação - SHE. Para tornar mais fácil a sua administração, esse serviço foi ligado ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas.

Com o estímulo de Pierre Caspard, historiador de formação que passou pela ENS da rue d'Ulm, o SHE realizou uma obra considerável. Criou o essencial dos instrumentos necessários aos pesquisadores: guias de pesquisa, coletâneas de referências, textos legislativos e regulamentares, dicionários biográficos dos professores da Sorbonne ou do Collège de France, dos inspetores gerais, dos reitores, uma bibliografia metódica anual, um monumental repertório da imprensa da educação na França desde o século 18. Dirigi enquetes sobre os colégios do Antigo Regime ou



Fonte: arquivo pessoal.

O ano de 2016 foi o último em que atuei na *Revista História da Educação*. O formato online já estava consolidado; tinha-se alcançado o registro nos principais indexadores nacionais, em especial no Scielo; o número de submissões crescia, inclusive de autores estrangeiros; era um periódico reconhecido no Brasil e no exterior. Diga-se que todos os resultados positivos que foram atingidos se devem ao trabalho qualificado de todos os envolvidos, dos que me precederam e me acompanharam na *Revista História da Educação*. É mais fácil apresentar bons resultados quando outros abriram caminhos e trabalharam de modo brilhante. Agradeço, especialmente, às professoras Maria Helena Camara Bastos e Maria Stephanou por todas as oportunidades de aprendizado que me ofereceram durante a editoria da revista.

### **8.2 – Regae: Revista de Avaliação e Gestão Educacional**

Em maio de 2013, recebi a visita das professoras Rosane Carneiro Sarturi e Marilene Dalla Corte, então coordenadoras do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. A visita tinha uma finalidade: atribuir-me a editoria da *Regae: Revista de Avaliação e Gestão Educacional*, mantida pela UFSM, desde 2009. Em 2013, eu já havia tido algumas experiências na *Revista História da Educação*, razão pela qual o início das atividades na *Regae* foi mais tranquilo. Porém, a situação era de outra ordem.

De acordo com o histórico do periódico, o projeto da *Regae* tinha sido elaborado em 2007, por ocasião do 1º Seminário Internacional de Gestão Educacional, realizado no âmbito do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Esse curso funciona há cerca de três décadas e, durante esse tempo, contribuiu para o aprofundamento das discussões acerca da educação brasileira e promoveu oportunidades de pesquisa e estudo para centenas de estudantes. Foi durante a vivência das discussões sobre administração e gestão educacional, em meio às modificações generalizadas nos âmbitos econômicos, políticos e sociais, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da lei n. 9.394/96, as sucessivas publicações de diretrizes curriculares nacionais para a graduação e para o financiamento da educação, bem como a implantação do Sinaes, que o curso se consolidou como lugar de estudos e produção na área. Com a criação do periódico, além de ofertar um material especializado, intencionava-se disseminar textos escritos por estudantes e professores do curso.

Em 2009, foram publicados dois números da *Regae*, no formato impresso. No editorial do primeiro número, assinado pelos professores Liliana Soares Ferreira e Clóvis Renan Jacques Guterres, consta que,

assim, imbuído do objetivo de contribuir para ampliar o debate sobre gestão educacional e sobre avaliação educacional, este volume apresenta artigos divididos em duas seções, [...]: gestão e avaliação educacional. São produções de professores e estudantes do Curso, além de produções de outros professores, cujos trabalhos na área são reconhecidos, convidados especialmente para o lançamento deste periódico. Intenciona-se envolver, ao máximo, as comunidades científicas nacionais e internacionais, permitindo discussões diversas, e, na diversidade, gerar-se a necessária reflexão sobre os argumentos expostos. (Ferreira; Guterres, 2009, p. 7)

Depois dos dois primeiros números em 2009 a *Regae* ficou descontinuada até 2013, quando assumi a editoria do periódico. Era preciso reestruturar, atualizar e dar continuidade ao projeto, e o primeiro passo envolveu a redefinição do seu foco e escopo, a atualização das orientações aos autores e das políticas de avaliação das submissões. Mas os problemas principais eram outros: tinha-se um periódico descontinuado há três anos, com conceito B5 no Qualis Periódicos e sem nenhuma submissão de artigos.

A primeira ação importante foi, com o apoio da Central de Periódicos da UFSM, estruturar a *Regae* no ambiente do Seer/OJS<sup>157</sup>. Do mesmo modo que havia feito na *Revista História da Educação*, comecei por escanear os dois números impressos já publicados e a postá-los no site do periódico. Depois disso, foi preciso buscar artigos para dar continuidade à publicação. Uma vez que não havia quaisquer submissões de artigos, usei a seguinte estratégia emergencial: solicitava, para a secretaria do Curso de Especialização em Gestão Educacional, os CDs com os artigos que eram entregues como requisito para a conclusão do curso; selecionava aqueles com possibilidade de publicação; fazia o contato com os autores para verificar o interesse em publicá-los; com a concordância desses, fazia a revisão, a formatação e os publicava. Alguns textos foram praticamente reescritos! Isso foi realizado nos números de 2013 a 2015 e, se por um lado, isso permitiu a retomada da publicação e a garantia da periodicidade, por outro gerou o problema da endogenia.

---

<sup>157</sup> O meu reconhecimento ao trabalho da Débora Dimussio, coordenadora da Central de Periódicos da UFSM, pelo trabalho incansável de apoio e valorização dos periódicos da instituição.

Concomitante, foi iniciada uma sistemática de divulgação com o envio de e-mails para programas de pós-graduação, faculdades de educação, secretarias estaduais e municipais de educação<sup>158</sup>. Foram centenas de e-mails! Num primeiro momento, essa ação não resultou em submissões para a *Regae*, afinal, quem publicaria num periódico descontinuado há três anos e com conceito B5 no Qualis Periódicos?

Porém, após a metade de 2010, houve o movimento de expansão dos cursos de pós-graduação na região Nordeste, em especial no âmbito do Reuni e dos PNPG 2005-2010 e 2011-2020. Segundo Lobo e Castro (2020), houve um aumento expressivo na oferta de programas de pós-graduação stricto sensu em todos os Estados da região, passando de 457 programas em 2008 para 868 em 2017. A matrícula passou de 21.411 alunos em 2008 para 51.947 no ano de 2017. Esse movimento beneficiou a *Regae*, que começou a receber submissões oriundas dessa região, com destaque para as vindas do Estado do Ceará.

Tabela 7 –

Quantitativo de textos publicados na *Regae* entre 2009 e 2024.

Ano	V./N.	Editoriais	Artigos	Memoriais	Depoimentos e dissertações	Artigos de brasileiros	Artigos de estrangeiros
2009	1/1	1	8	0	0	7	1
	1/2	1	9	0	0	8	1
2010	--	--	--	--	--	--	--
2011	--	--	--	--	--	--	--
2012	--	--	--	--	--	--	--
2013	2/3	1	7	0	0	7	0
	2/4	1	7	0	0	7	0
2014	3/5	1	7	0	0	7	0
	3/6	1	7	0	0	7	0
2015	4/7	1	7	0	0	6	1
	4/8	1	7	0	0	7	0
2016	5/9	1	9	0	0	9	0
	5/10	1	9	0	0	9	0
2017	6/11	1	9	0	0	9	0
	6/12	1	9	0	0	9	0
	6/13	1	9	0	0	9	0
2018	7/14	1	9	0	0	9	0
	7/15	1	9	0	0	9	0
	7/16	1	9	0	0	9	0
2019	8/17	1	31	0	0	31	0
2020	9/18	1	31	0	0	31	0
2021	10/19	1	45	0	0	44	1
	10/n. esp.	1	0	7	0	7	0
2022	11/20	1	36	0	0	34	2

<sup>158</sup> Enviei e-mails para todas as secretarias estaduais de educação, secretarias municipais das capitais e para as coordenadorias regionais de educação do RS. Recebi um texto de um professor do Rio de Janeiro: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/16975>. Periódicos, artigos e similares não têm o mesmo sentido e importância para professores das universidades e das escolas. Para os primeiros, é símbolo de status profissional, reconhecimento acadêmico, projeção intelectual. Para muitos dos segundos, só “coisa de gente da universidade”.

	11/n. esp.	1	6	0	4	6	0
2023	12/21	1	29	2	1	29	0
2024	13/22	1	29	0	0	29	0

Fonte: arquivo pessoal.

Entre 2013 e 2016, foi possível publicar dois números por ano, com a quantidade mínima de artigos para caracterizar um periódico. Entre 2017 e 2019, com o aumento das submissões, possível publicar três números a cada ano. A partir de 2019, o desenvolvimento da *Regae* possibilitou a publicação contínua. Entendo que muitos dos textos que ali se encontram eram impublicáveis: tinham sérios problemas de redação e de formulação textual, razão pela qual reescrevi inúmeros; apresentavam indícios de dificuldades metodológicas de toda a ordem; não atendiam a questões formais de um artigo etc., mas eu precisava recuperar a periodicidade da *Regae*. Possivelmente, muitos sejam nunca ou pouco lidos, mas talvez sejam importantes: podem servir como pauta para a avaliação institucional das universidades perceberem o tipo de resultado e de produto que os programas de pós-graduação apresentam<sup>159</sup>. Podem servir para os integrantes da área da Educação avaliarem o que estão fazendo e quais os resultados do seu trabalho. Podem servir para que o governo e a sociedade percebam que a organização e o investimento na pós-graduação precisam ser revistos, tal como indicia Schwartzman (2024):

A pós-graduação, concebida como mecanismo de formação de professores doutores para o sistema universitário e pesquisadores de alto nível, se transformou, em parte, em um sistema altamente subsidiado de qualificação profissional e distribuição de credenciais para um segmento de estudantes mais privilegiados do setor público [...]. O número de pessoas com diplomas superiores aumentou, títulos universitários estão associados a rendas bem mais altas, mas, no agregado, a produtividade da economia não aumentou, e a desigualdade não diminuiu. Ainda que os dados sejam precários, existe a percepção que grande parte dos cursos superiores agregam pouco a seus alunos em termos de competências. Tudo isto faz com que se questione as políticas de subsídio indiscriminado à expansão do ensino superior, que até o final do século XX se limitava ao setor público, mas passou a beneficiar o setor privado através do crédito educativo subsidiado e do Prouni. (p. 1)

Independentemente das dificuldades, era preciso seguir em frente. Com o intuito de fortalecer o periódico, propus a publicação de números especiais. Em 2021, surgiu a oportunidade de publicar, na íntegra, memoriais de carreira docente apresentados em bancas de promoção para professor titular. A iniciativa foi amplamente divulgada por meio de e-mails enviados a dezenas de universidades e resultou na publicação de sete memoriais, sendo seis de professores da UFSM.

<sup>159</sup> Devaneio, admito!

Em 2022, foi publicado um número especial comemorativo dos 25 anos do CEP/UFSM, com seis artigos, apesar da ampla divulgação junto aos mais de oitocentos CEP cadastrados na Conep. Ainda naquele ano, pensei num número especial com contribuições das secretarias estaduais de Educação, a fim de registrar as ações, pautas e perspectivas adotadas durante o período pandêmico. Seria uma oportunidade singular para compor um panorama nacional da atuação dos governos naquele contexto, mas não houve adesão.

Em 2023, houve outras duas iniciativas de números especiais frustradas: uma, voltada a experiências editoriais, recebeu apenas duas contribuições, mesmo após divulgação junto ao Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação; a outra, dedicada a experiências em extensão universitária, especialmente diante da curricularização em curso nas instituições, não recebeu nenhum texto. O fracasso foi uma das dimensões do trabalho na editoria da *Regae*.

Para colaborar com a divulgação da *Regae*, foi criado um perfil no Facebook<sup>160</sup> e um canal no Youtube<sup>161</sup>. O canal é uma iniciativa promissora: para terem os artigos publicados, os autores precisam gravar um vídeo, de até cinco minutos, convidando um possível leitor para acessar e conhecê-lo. Até o momento, o canal conta com um acervo de 147 vídeos, que têm 14.538 visualizações.

Figura 87 –

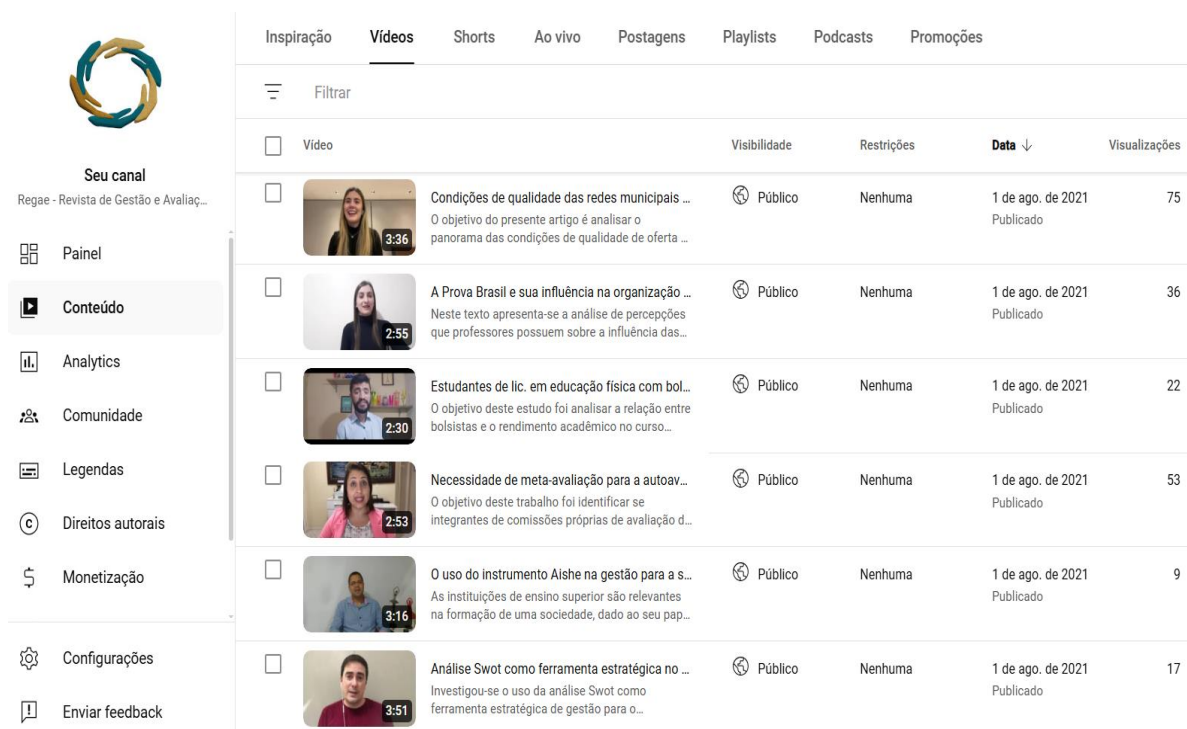
Visualização do canal da *Regae* no Youtube.



<sup>160</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/revistaregae>.

<sup>161</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@regae-revistadegestaoeaval9441/videos>.





The image shows a screenshot of a YouTube channel page. On the left is a sidebar with navigation options: 'Seu canal', 'Painel', 'Conteúdo', 'Analytics', 'Comunidade', 'Legendas', 'Direitos autorais', 'Monetização', 'Configurações', and 'Enviar feedback'. The main content area is titled 'Vdeos' and shows a list of six videos. Each video entry includes a thumbnail, a title, a description, a visibility icon (Public), a restriction status (None), a date (all published on August 1, 2021), and a view count.

Video	Visibilidade	Restrições	Data ↓	Visualizações
Condições de qualidade das redes municipais ... O objetivo do presente artigo é analisar o panorama das condições de qualidade de oferta ...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	75
A Prova Brasil e sua influência na organização ... Neste texto apresenta-se a análise de percepções que professores possuem sobre a influência das...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	36
Estudantes de lic. em educação física com bol... O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre bolsistas e o rendimento acadêmico no curso...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	22
Necessidade de meta-avaliação para a autoav... O objetivo deste trabalho foi identificar se integrantes de comissões próprias de avaliação d...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	53
O uso do instrumento Aishe na gestão para a s... As instituições de ensino superior são relevantes na formação de uma sociedade, dado ao seu pap...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	9
Análise Swot como ferramenta estratégica no ... Investigou-se o uso da análise Swot como ferramenta estratégica de gestão para o...	Público	Nenhuma	1 de ago. de 2021 Publicado	17

Fonte: <https://www.youtube.com/@regae-revistadegestaoeaval9441>.

Outra preocupação constante dizia respeito à classificação no Qualis Periódicos. Desde sua criação até 2016, o periódico permaneceu no estrato mais baixo – B5. A permanência nesse nível foi influenciada por uma série de fatores: o período de descontinuidade na publicação, o desconhecimento sobre a existência da revista, a endogenia, a ausência em indexadores reconhecidos, o número reduzido de artigos publicados e o baixo fluxo editorial. Esses elementos, em conjunto, contribuíram para a manutenção da baixa avaliação por um longo período.

#### Quadro 14 -

Classificação da *Regae* no Qualis Periódicos, 2010-2020.

Período	Área mãe	Área com publicação no quadriênio	Estrato
Triênio 2010-2012	--	Educação	B5
		Filosofia	B5
Quadriênio 2013-2016	--	Artes	B5
		Educação	B5
		Engenharia I	B5
		Interdisciplinar	B4
Quadriênio 2017-2020	Educação	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	B1
		Educação	B1
		Ensino	B1
		Interdisciplinar	B1

	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	B1
	Sociologia	B1

Fonte: Plataforma Sucupira.

Aos poucos, esse panorama mudou e, no quadriênio 2017-2020, havia até mesmo a expectativa de que a *Regae* ascendesse ao estrato A do Qualis Periódicos. Planilhas publicadas extra-oficialmente entre 2018 e 2020, sistematizadas pela iniciativa Qualis Comunitário - Fórum PPGI<sup>162</sup>, pejorativamente denominadas de *Vaza-Qualis*, indicavam o posicionamento no estrato A4, o que não se confirmou no resultado final. Mas nesse quesito, houve sucesso com a classificação para B1.

Figura 88 –


Visualização do Portal Qualis Comunitário: estrato no Vaza-Qualis.

**Qualis Comunitário - Forum PPGI (atualizado em 18/11/2022)**

**Versão Interativa**

Esta é a versão interativa do [Qualis Comunitário](#), que permite consultas e reordenação dos dados.

**Atenção:** os documentos e gráficos neste site não são oficiais nem foram feitos para substituir qualquer versão de qualquer documento oficial da CAPES. Adicionalmente, os documentos e gráficos devem ser considerados como **incompletos** pois foram criados a partir de informações parciais (nem todos os programas da área estão representados aqui).



As colunas na tabela abaixo são: **ISSN**, **Título do Periódico**, **País** do Periódico (obtido por consulta ao site [portal.issn.org](http://portal.issn.org)), **Estrato** (coletado das planilhas enviadas), **Est.VQ** (o estrato no Vaza-Qualis, retirado de uma das planilhas publicadas extraoficialmente entre 2018 e 2020), **TotPubs** (o total de publicações daquele periódico, considerando todas as publicações de todos os programas que colaboraram com as planilhas) e **TotPPGs** (total de programas que publicaram naquele periódico).

ISSN ▲	Título do Periódico ▲	País ▲	Estrato ▲	Est.VQ ▲	TotPubs ▲	TotPPGs ▲
<input type="text"/>	<input type="text" value="regae"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
2176-2171	REGAE: REVISTA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EDU...	Brazil	B1	A4	1	1

Fonte: <http://www.lac.inpe.br/~rafael.santos/QC/index.html>.

Outro sucesso foi a indexação na coleção Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Foram empenhadas duas tentativas: uma frustrada em 2018 e outra com resultado positivo em 2023. Na apresentação do v. 7, n. 16, set./dez. 2018, consta que

o ano de 2018 foi um período importante para a *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*. [...] porque o periódico foi aceito para integrar a coleção Educ@ da Fundação Carlos Chagas - <http://educa.fcc.org.br>. A notícia, chegada no dia 3 de julho de 2018, veio nos seguintes termos: “Tem essa o objetivo de comunicar que a Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional foi analisada pelo comitê científico do Educ@ tendo sido Aprovada. O ingresso imediato com restrições e condicionado ao compromisso do editor-chefe de que cumprirá as recomendações do comitê consultivo no tempo estabelecido, devendo VS proceder a pequenos ajustes para que possamos indexá-la na Base Educ@.” (Quadros, 2018, p. 7)

Porém, uma das demandas para a indexação – a apresentação dos artigos no formato XML –, não pôde ser atendida pela instituição, razão pela qual, esgotado o prazo para a apresentação dos artigos no formato requerido, recebeu-se a informação do arquivamento do pedido.

Em 2023, fez-se outra tentativa. Dessa vez com maior sucesso. Os servidores e bolsistas do Laboratório de Pesquisa e Documentação do Centro de Educação aprenderam e desenvolveram expertise na linguagem XML, o que permitiu o cumprimento do requisito para o ingresso na Coleção Educ@/FCC. Assim, desde 10 de abril de 2024, a *Regae* pode ser encontrada, também, em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>.

Figura 89 –

Banner da *Regae* na coleção Educ@/FCC.

The image shows a screenshot of the Regae journal banner on the Educ@ website. The banner is divided into several sections:

- Top Left:** The Educ@ logo.
- Top Center:** A navigation bar with links: "números", "pesquisa de artigos", "todos", "anterior", "atual", "próximo", "autor", "assunto", "pesquisa", "alfa", and a small icon.
- Top Right:** A search bar with the text "Pesquisa" and a search button.
- Middle Left:** A sidebar with links: "Atualizado em Abril 10, 2024", "english", "español", "submissão", "Site do periódico", "sobre nós", "corpo editorial", "instruções aos autores", and "assinaturas".
- Middle Right:** The Regae logo, which consists of a stylized circular graphic with the word "Regae" in a bold, sans-serif font.
- Bottom:** A footer section with the following text:
 

© 2024 Autores mantém os direitos autorais e concedem ao periódico o direito de primeira publicação, com o trabalho licenciado sob  
Avenida Roraima, 1000 - prédio 16 - sala 3271B  
Santa Maria - RS - Brasil  
97105-900  
Mail  
[revistaregae@gmail.com](mailto:revistaregae@gmail.com)

Fonte: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=2318-1338&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2318-1338&lng=pt&nrm=iso).

Na *Regae*, não tive experiências promissoras com os pareceristas. Há quem lhes atribua um papel muito relevante, tal como Gross (2020, p. 1), que os estima como um “protagonista anônimo da qualidade.”<sup>163</sup> Para Fraga (2008), eles contribuem “significativamente” para garantir a qualidade do periódico, são um dos seus “grandes pilares” e, principalmente, são sujeitos que têm qualidades:

Muitas qualidades são esperadas de um bom parecerista, entre as quais destacamos: ser pontual na emissão dos pareceres solicitados; ser um especialista que domina o campo que avalia e que publica com frequência nesse mesmo campo; ter comportamento ético no trato com o artigo e com o periódico, trabalhando com isenção, orientando-se pelo princípio de avaliar o trabalho e não os autores e estando sempre atento ao perfil e à linha editorial do periódico; observar sempre se há atendimento aos princípios éticos por parte dos autores; declarar-se impedido de emitir parecer sobre trabalhos em relação aos quais se sinta desconfortável por razões metodológicas, éticas ou outras; sinalizar para o periódico sempre que identificar conflitos de interesse envolvendo o manuscrito. (Fraga, 2008, p. 3)

Minhas experiências com pareceristas foram, em geral, modestas e, por vezes, desconcertantes. Afinal, o que se pode dizer diante de um parecer como este?

Figura 90 –

O parecerista exemplar.

#### Comentários \*

Aceito para publicação.

#### Arquivos do avaliador

Sem arquivos

#### Recomendação

Definir ou ajustar a recomendação do avaliador.

Aceitar



Fonte: Regae.

<sup>163</sup> Comecei a rir quando li essa expressão.

Pelo visto, não estou sozinho nesse aspecto. Alleoni (2014) comenta que,

devido à dificuldade de captar bons pareceristas, as comissões editoriais se veem, muitas vezes, obrigadas a lançar mão de convites a profissionais sem a devida experiência e (às vezes) competência para realizar uma boa avaliação de manuscritos. Em muitos desses casos, os pareceres são ruins e os editores são forçados a eliminar alguns pareceres devido a inúmeros erros. (p. 1)

Por outro lado, admito que a interação com os revisores deveria ter recebido uma orientação mais cuidadosa, uma vez que a entrega de diretrizes detalhadas sobre a condução da avaliação tem o potencial de viabilizar uma melhor execução dessa tarefa.

### 8.3 – A mudança como marca da editoria de periódicos

Desde que comecei a trabalhar em editoria, os periódicos mudaram de forma intensa. Algumas mudanças tiveram relação com a estrutura e funcionamento interno dos mesmos: 1) o formato impresso e as assinaturas pagas praticamente desapareceram, o que proporcionou a redução de custos, a agilidade de trâmites e processos, a liberação de estantes nas bibliotecas; 2) no âmbito da digitalização, a submissão, a avaliação e a tramitação de artigos requereram outras habilidades de autores e editores, bem como tornaram os conteúdos publicados disponíveis a qualquer tempo e lugar, com acesso aberto; 3) criaram-se os requisitos de registro no sistema DOI e no Orcid; 4) o número de indexadores se multiplicou com a imposição dos internacionais; 5) a apresentação dos artigos no formato PDF ainda é preponderante, mas há indícios de que o formato XML se estabelecerá como o padrão, o que requer um conhecimento específico ou a contratação de serviços com os respectivos custos para a sua apresentação; 6) a numeração de páginas tende a assumir o formato de paginação eletrônica com o e-location ID.

Outra mudança, porém, é de ordem macro e tem um forte impacto no contexto da editoria. O número de periódicos explodiu: segundo dados do *Relatório do Qualis Periódicos da área 38: Educação* (MEC, 2019b), foram avaliados 825<sup>164</sup> ISSN distintos para compor o Qualis 2017-2020. Não é para menos, pois só no Centro de Educação da UFSM há seis periódicos com escopo semelhante e mesmo concorrente<sup>165</sup>: a *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Qualis A3, que se destina à publicação de trabalhos da área de Educação e Artes; a *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Qualis B1, que tem como cobertura temática as áreas de administração escolar, gestão escolar, políticas

<sup>164</sup> Bizelli (2024, p. 8) citou um número maior: “Foram classificados 1115 periódicos, divididos em três categorias: 665 publicados em português (58,7%); 192 publicados em inglês (17,2%); e 268 publicados em outras línguas (24,1%).”

<sup>165</sup> Ver: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/revistas>.

educacionais, avaliação educacional, avaliação institucional; a *Revista Educação Especial*, Qualis A2, que tem como finalidade veicular artigos da área de Educação Especial; a *Revista Educação (UFSM)*, Qualis A2, que tem como escopo a publicação de trabalhos da área de Educação; a *Revista Digital de Ensino de Filosofia (Refilo)*, Qualis B1, quem tem como objetivo publicar produções sobre ensino e aprendizagem de Filosofia; a *Reter – Revista Tecnologias Educacionais em Rede*, Qualis C, que busca publicar trabalhos oriundos das mais diversas áreas do conhecimento sobre desenvolvimento, uso e gestão de tecnologias educacionais em rede.

No meu entendimento, o Centro de Educação da UFSM deveria manter apenas um periódico: a *Revista Educação (UFSM)*. Os demais poderiam ser descontinuados e incorporados a ela como seções temáticas, o que permitiria otimizar processos editoriais, equipe, estrutura e custos. Em certa ocasião, compartilhei essa ideia com uma editora e ela, surpresa, perguntou: “O que é seção?” Diante da reação, fui tomado por um pensamento imediato: melhor deixar pra lá!

As universidades precisaram instituir portais de periódicos para apoiar a estruturação, o funcionamento e a gestão de todos os que são editados. Na UFSM são 41 no total<sup>166</sup>. Soma-se, ainda, o fato de que uma infinidade de novas editoras se posicionou no mercado e criou periódicos nos quais é possível publicar um artigo ou capítulo de e-book em poucos dias – fluxo a jato<sup>167</sup>. Esse mundo concorrencial ganhou notoriedade por muitos motivos, mas em especial pelos anúncios patrocinados em mídias sociais, tal como fizeram a *Revista de Políticas Públicas & Cidades* e a *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*<sup>168</sup> no Youtube, e a *Revista FT*, no Facebook. A proposta é tentadora: “Tenha ao seu lado um time de excelência focado na velocidade e qualidade da sua publicação”<sup>169</sup> ou “Recebemos os artigos em todos os formatos e normas, word, txt, pdf, Vancouver, APA, ABNT e de forma muito simples, via Whatsapp ou e-mail. Fácil, rápido. Nosso prazo para avaliação é de apenas 2 horas, muito menor que qualquer outra revista do mundo”<sup>170</sup>. Mas tem um custo: R\$ 690,00, R\$ 650,00 e R\$ 500,00, respectivamente.

<sup>166</sup> Ver: <https://periodicos.ufsm.br/>.

<sup>167</sup> Há também os *periódicos fast-track*: aqueles que selecionam, para publicação, trabalhos apresentados em eventos.

<sup>168</sup> A *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales* e a *Revista de Gestão Social e Ambiental*, por exemplo, publicam um número por mês com uma média de 240 artigos cada um. Algo em torno de 2.880 artigos por ano. A *Revista de Gestão Social e Ambiental* tem uma taxa de publicação de R\$ 890,00. Logo, o faturamento é de R\$ 213.600,00 por mês ou 2.563.200,00 por ano. Periódicos: um negócio promissor!

<sup>169</sup> Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC>.

<sup>170</sup> Disponível em: <https://revistaft.com.br/publicar/>.



Figura 91 –

Divulgação de periódico patrocinada no Youtube e no Facebook.

The figure displays two screenshots of sponsored advertisements on YouTube and Facebook.

**Top Left (YouTube):** An advertisement for "REVISTA PPC POLÍTICAS PÚBLICAS & CIDADES". The video thumbnail shows the journal's logo. Below the video, the text reads: "Publique seu Artigo com a Revista PPC Qualis A. Celeridade e Praticida...", "Tenha ao seu Lado um Time de Excelência Focado na Velocidade e Qualidade da sua P...", and "Patrocinado · Revista PPC".

**Top Right (YouTube):** An advertisement for "REVISTA CIENTÍFICA" titled "QUALIS CAPES A3". The video thumbnail shows a woman in a yellow turtleneck. Below the video, the text reads: "Publique seu Artigo com a Revista PPC Qualis A. Celeridade e Praticida...", "Tenha ao seu Lado um Time de Excelência Focado na Velocidade e Qualidade da sua P...", and "Patrocinado · Revista PPC".

**Bottom Left (Facebook):** An advertisement for "Revistaft" with the headline "PUBLIQUE SEU ARTIGO". The ad includes the text: "MELHORE SEU CURRÍCULO E AUMENTE SUA CREDIBILIDADE", "CONTRIBUA PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO", and "CAUSE IMPACTO NA SOCIEDADE E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS". It also features the "Revistaft" logo, a WhatsApp contact number "(21) 98275-4439", and logos for "doi", "ISSN", "Crossref", and "CAPES". The URL "revistaft.com.br" and a "Saiba mais" button are at the bottom.

**Bottom Right (YouTube):** A screenshot of the YouTube interface showing a sponsored advertisement for "Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales" titled "QUALIS A4". The ad includes the text: "Publique seu Artigo com a Revista Contribuciones Qualis A4...", and "Patrocinado · Revista Contribuciones".

Fonte: arquivo pessoal.

Esse mundo concorrencial não foi bem recebido. O Fepae, por exemplo, tem se esforçado para catalogar supostos exemplos do que seriam periódicos com *práticas editoriais questionáveis*<sup>171</sup>. Na definição de Souza (2021)<sup>172</sup>,

periódicos e editoras predatórias são instituições de comunicação e difusão científica que se organizam de forma a oferecer serviços de publicação de artigos científicos, livros e outros produtos acadêmicos, mediante o pagamento de taxas de publicação pelos autores, mas sem os devidos cuidados que envolvem a qualidade e os procedimentos de avaliação e de arbitragem aceitos na produção científica. O resultado são publicações disponibilizadas em prazo exíguo, sem a garantia da legitimidade científica à comunidade acadêmica e ao público em geral. São considerados predatórios porque têm como foco o ganho financeiro gerado pelo pagamento de taxas de submissão ou de publicação pelos autores, os quais são, via de regra, enganados a publicar nesses veículos e, antes de tudo, são inclusive assediados pelos periódicos e pelas editoras, que oferecem os seus serviços. (p. 72)

Oferecer serviços de publicação, adotar estratégias de divulgação e marketing, ou mesmo manter algum foco no ganho financeiro – atitudes muitas vezes rotuladas pejorativamente como assédio por parte de periódicos e editoras – não me parecem, por si só, suficientes para caracterizar supostas práticas editoriais questionáveis. Há, inclusive, indexes que relacionam periódicos definidos como *predatórios*<sup>173</sup>, o que me remeteu imediatamente aos antigos *indexes* de livros proibidos pela Igreja. Além disso, pergunto-me: manter um artigo na condição de *em avaliação* por um ano e meio também não configuraria uma prática editorial questionável? Pelo visto, práticas editoriais questionáveis são sempre as dos outros. Talvez o que essas classificações revelem, no fundo, seja uma dificuldade em lidar com a concorrência.

Mas, independentemente disso, a profusão de opções para publicação – que ampliou significativamente as possibilidades de divulgação de trabalhos e pode ser vista como um indício da vitalidade da produção na área – também gerou uma intensa competição. Disputa-se os melhores textos, os autores mais reconhecidos e, sobretudo, os periódicos situados nos estratos superiores do Qualis, que têm maior potencial de visualização, citação e impacto nos principais indicadores bibliométricos: o *CiteScore*, na base Scopus; o *Fator de Impacto*, na Web of Science; e o *Índice h*, no Google Scholar.

<sup>171</sup> “Solicito, novamente, que os colegas que tenham informações sobre periódicos com práticas editoriais questionáveis na Área de Educação, por gentileza nos informem por meio de um formulário eletrônico disponível no seguinte link: <https://forms.gle/DqCkMtXmXAN7LTZS6>. Agradeço sua colaboração.” E-mail [fepae@googlegroups.com](mailto:fepae@googlegroups.com) de 11 de março de 2025.

<sup>172</sup> Ver também Mainardes (2020).

<sup>173</sup> Lista de Beall: <https://bealllist.net/>. Predatory journals list: <https://www.predatoryjournals.org/the-list>. As listas são inúmeras: na área de Ciências Biológicas, por exemplo, é usada a expressão “periódico com política editorial não aceitável/conferível” (Periódicos científicos e práticas editoriais, 2025).

Ao fim e ao cabo, instituiu-se um cenário de ampla concorrência no mercado editorial, em que a oferta e a demanda por publicação se retroalimentam. Enquanto antes apenas intelectuais já reconhecidos publicavam num número restrito de periódicos, hoje todos e cada um podem fazê-lo. Devem fazê-lo, pois o imperativo do *publique ou pereça* passou a estruturar todo um campo de ação, no qual se entrelaçam múltiplos agentes:

- 1) os autores – professores e estudantes –, que têm inúmeros motivos para participar dos periódicos, seja contribuir para alcançar os indicadores estabelecidos pelos programas de pós-graduação; para se posicionarem enquanto pesquisadores e intelectuais da área; para obterem uma vantagem competitiva na pontuação em concursos; para atenderem aos requisitos para promoções na carreira, entre outros;
- 2) os programas de pós-graduação, que precisam se posicionar nos estratos mais elevados de avaliação, destacarem-se na concorrência, assim como receberem mais recursos e reconhecimento;
- 3) as instâncias governamentais, que são definidoras das políticas de avaliação da pós-graduação. Aliás, pós-graduação, pesquisa e periódicos são correlacionados e talvez inseparáveis no nosso meio, pois, “na área de Educação, como na maioria das áreas das Humanas, a pós-graduação é praticamente o único lócus de produção de conhecimento, de modo que a política de pós-graduação se confunde com a política científica” (MEC, 2019a, p. 3);
- 4) os indexadores e os indicadores bibliométricos, que não só definem critérios de avaliação de publicações, mas estruturam a elaboração de indicadores quantitativos em Ciência, Tecnologia e Inovação;
- 5) os editores dos periódicos, que buscam posicioná-los nos termos desses mesmos indexadores e indicadores bibliométricos, com vistas a alcançar aos mais altos índices de retorno de submissões e de qualificações.

Entretanto, os periódicos não são mais as únicas, tampouco as melhores opções possíveis para disseminar o conhecimento: as plataformas, como o ResearchGate, a Academia.edu e mesmo o Medium, desempenham esse papel de modo mais ágil e amigável, ao mesmo tempo em que oferecem outros serviços.

Com a ResearchGat,

descubra o conhecimento científico e fique conectado ao mundo da ciência; conecte-se com sua comunidade científica<sup>174</sup>; meça seu impacto; avance em sua pesquisa e junte-se a uma comunidade de 25 milhões de cientistas; contrate pesquisadores qualificados e forme as melhores equipes científicas. (<https://www.researchgate.net>)

Com a Academia.edu,

simplifique sua descoberta de pesquisas relevantes; construa seu sucesso e acompanhe seu impacto; aumente seu público; rastreie suas menções e citações; faça análise avançada; acesse a ferramentas de publicação; trabalhe de maneira mais rápida e inteligente com ferramentas avançadas de descoberta de pesquisas. (<https://www.academia.edu/>)

Com o Medium, “a internet é barulhenta e caótica; Medium é silencioso, mas cheio de insights. É simples, bonito, colaborativo e ajuda você a encontrar o público certo para tudo o que você tem a dizer” (<https://medium.com/about>). Percebam a força de uma mudança conceitual proposta pelo Medium: todos e cada um, que têm algo a dizer, podem publicar. Além disso, propõe-se a ajudar a encontrar o público certo, a ampliar a repercussão do que se tem a dizer. É outra relação entre o autor e o editor, entre o autor e o potencial público leitor.

Nos periódicos que conheço, no geral, a relação entre autores e editores existe no tempo entre a submissão e a publicação do texto. Nessa relação, há uma bela convergência de interesses que contribui para sustentar o sistema: um – o autor – alcançou o seu objetivo: publicar para pontuar; o outro – o editor – cumpriu a sua tarefa: publicar para pontuar<sup>175</sup>. Os periódicos praticamente não oferecem serviços de qualquer natureza para o autor, não criam relação, não estruturam público leitor, não situam os autores como aqueles que dão vida ao periódico. Os autores, por seu turno, os vêem de modo meramente utilitário: alguém que lhes presta um serviço, de preferência gratuito, e do qual só querem uma coisa: a publicação do texto, de acordo com o seu tempo e necessidade particular, porque “estou para defender meu mestrado em poucos meses [e] estou um pouco aflita.”<sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> ResearchGat oferece o Spotlights, “um recurso experimental que ajuda você a aumentar a visibilidade de sua pesquisa e interagir com seu público. Você pode pensar nos Spotlights como uma postagem sobre uma pesquisa que aparece nos feeds iniciais de outros pesquisadores. Ao permitir que você apresente uma pesquisa para pessoas que ainda não o seguem, os Spotlights ajudam você a alcançar um público mais amplo de leitores. Ao criar um Spotlight, você adiciona detalhes e palavras-chave para apresentar sua pesquisa da maneira que desejar. Em seguida, usamos um algoritmo de público especial para mostrá-lo a pesquisadores relevantes em sua área. Os destaques também são mostrados aos seus seguidores, o que significa que as pessoas que você conhece também podem descobrir e interagir com as pesquisas que você apresenta.” Disponível em: <https://help.researchgate.net/hc/en-us/articles/14293040489745-Research-Spotlights>.

<sup>175</sup> Acalme-se, estimado leitor! Certamente que você pulou da cadeira e está ansioso para contestar essa perspectiva e, sobretudo, para argumentar que se publica para o progresso da ciência.

<sup>176</sup> A submissão do artigo ocorreu em 30 de outubro de 2024. A primeira manifestação de aflição chegou em 7 de novembro (sic!) e a segunda em 11 de dezembro de 2024.

Figura 92 –

Uma pessoa aflita.

Olá, bom dia!

Submeti meu artigo em 31/10/2024, e tenho acompanhando o status da submissão. Embora entenda que ainda pode levar algum tempo para a análise, o status me chamou atenção. No momento consta esta informação: "##author.submission.roundStatus.reviewOverdue#"

Poderia me esclarecer, por gentileza, os prazos de análise da Revista?

Como estou para defender meu mestrado em poucos meses, estou um pouco aflita.

=====

Boa tarde, Claudemir!

Agradeço o retorno.

E tenho ciência que existem prazos para análise, mas gostaria de solicitar, na medida do possível que, meu trabalho fosse incluído para análise o quanto antes.

Finalizei minha dissertação de mestrado e para que eu possa agendar minha defesa, preciso ainda de uma última publicação.

Fonte: gmail Regae.

Essas situações têm o potencial de situar todo esse universo de periódicos científicos – tão relevante para nós e regido por um conjunto rigoroso de normas e regras<sup>177</sup> – no âmbito da sociedade de consumo, em que diferentes produtos competem pela atenção de um público específico. Talvez muitos de nós ainda nos sujeitamos a cumprir uma série de *regrites* para a submissão de um artigo – pois, se há mil periódicos, haverá mil *regrites* diferentes –, porque estamos inseridos num espaço institucional, a universidade, que

---

<sup>177</sup> Um dos argumentos que estruturam o Scielo Brasil, por exemplo, são os aspectos relativos ao conteúdo e à normalização, que devem estar presentes para que uma publicação se constitua em periódico, sem o que não deve ter o mesmo valor agregado na disseminação do conhecimento científico (Ferreira; Krzyzanowski; 2003). Essa situação restringe o que se pode pensar acerca do que se constitui uma publicação digna desse nome – periódico –, e que pode ser considerada válida no âmbito acadêmico.

delimita nossas escolhas ao requerer o cumprimento de requisitos que foram estruturados, interna e externamente, para avaliar o nosso trabalho, assim como porque precisamos contribuir para alcançarmos os indicadores da pós-graduação; nos posicionarmos nos estratos mais elevados de avaliação; nos destacarmos da concorrência; obtermos pontuação em concursos ou para a promoção na carreira etc.

Os requisitos estabelecidos pelos indexadores, com os seus indicadores bibliométricos e altimétricos, concorrem para estruturar os processos de administração dos periódicos, na medida em que estes precisam atender as demandas da indexação para manter-se em destaque na área. Nesse movimento, “os periódicos bem avaliados transferem valor a seus autores, melhorando a nota de seus programas e permitindo maiores recursos de agências financiadoras e melhor autonomia de gestão sobre os gastos realizados” (Sene; Bizelli, 2022, p. 2). O Qualis Periódicos também interfere no trabalho editorial, uma vez que induz modos de como o conhecimento deve ser publicado e, sobretudo, cria inúmeros requisitos: 1) os artigos devem ser cadastrados no sistema DOI, composto por números e letras que identificam e legitimam a publicação; 2) requer a agilidade na publicação e aumento do tempo de exposição do artigo para citações; 3) requer que se evite a endogenia; 4) requer a publicação de artigos em língua estrangeira, especificamente em língua inglesa; 5) demanda por qualidade gráfica e por transparência na gestão editorial e na série histórica do periódico; 6) requer a identificação Orcid dos autores; 7) requer o registro em indexadores específicos; 8) salienta a necessidade de atenção a indicadores de impacto, em especial o h5 do Google Scholar (Sene; Bizelli, 2022). O Qualis Periódicos tornou-se um dos principais orientadores do trabalho em editoria de periódicos, pois delimita o que é apropriado e, portanto, valorizado no âmbito desse universo de atividades que se denomina editoria de periódicos<sup>178</sup>.

Nesse contexto, em 2024, houve o anúncio de uma substancial mudança no âmbito do Qualis Periódicos. Pelo Ofício circular n. 46/2024-DAV/Capes, de 3 de outubro de 2024, informou-se que, para o ciclo avaliativo 2025-2028, esse não será mais usado, pois a classificação recairá sobre os artigos e não sobre os periódicos.

d) Classificação de artigos: para o quadriênio 2025-2028, uma das etapas da avaliação dos PPG, que classifica os veículos de publicação de artigos (Qualis periódicos), terá uma nova sistemática denominada classificação de artigos. O principal conceito dessa mudança consiste em focar na

<sup>178</sup> “A Capes, por sua vez, “minimiza o papel do Qualis no quadro da avaliação científica brasileira, frisando sua origem e função. Esclarece, portanto, que o Qualis não é, por exemplo, um indexador - embora muitos editores queiram ver seus periódicos indexados no instrumento avaliativo -, não é uma base bibliométrica, mas diz respeito à produção docente nos cursos de pós-graduação. Assim, não é objetivo do Qualis classificar periódicos, ou atestar sua qualidade e muito menos ser utilizado fora do escopo fixado pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira” (Sene; Bizelli, 2022, p. 5).



classificação do artigo e não do veículo onde ele é publicado. Nessa abordagem, os veículos não serão mais classificados com os estratos Qualis. Estão previstos três procedimentos de classificação dos artigos (as áreas têm autonomia para utilizar qualquer procedimento e suas combinações), a saber:

I - Procedimento 1: Classificação do artigo pelos indicadores bibliométricos do periódico (metodologia estatística que preserva os preceitos da metodologia atual).

II - Procedimento 2: Classificação do artigo por indicadores bibliométricos diretos do artigo (índice de citação e altimetria, para a análise quantitativa) e classificação do artigo por critérios qualitativos do veículo (critérios de indexação, valorização de periódicos nacionais, acesso aberto, dentre outros, cujos fatores e metodologias serão divulgados pelas áreas de avaliação); e

III - Procedimento 3: Análise qualitativa de artigos, baseada em fatores e metodologias definidos pela área que podem abarcar uma análise de pertinência temática, avanço conceitual proveniente do trabalho, dentre outros). (Ofício circular n. 46/2024-DAV/Capes, de 3 de outubro de 2024)

O Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação da Anped referendou esses enunciados em termos de significado de mudança e de vantagens:

O que essa mudança significa? Avaliação mais personalizada e flexível; melhoria no reconhecimento de periódicos nacionais e de acesso aberto; valorização das análises qualitativas dos artigos. Vantagens do novo Qualis: incentivo à produção de artigos com maior impacto social e acadêmico; avaliação mais justa, considerando a diversidade das áreas de conhecimento; valorização da ciência local e internacionalização. (Anped/Fepae, 2024, p. 10)

Mas onde há uma necessidade – melhor classificação do artigo por indicadores bibliométricos –, há uma oportunidade de negócios e, possivelmente, daqui a pouco não faltará a oferta de serviços de impulsionamento de citações:

Relx e Clarivate detêm um oligopólio da avaliação científica mundial, e não há motivo para supor que deixarão de usar isso para aumentar seus lucros. Algumas possibilidades são a venda de palavras-chave, de espaço de anúncio e criação de lista de tópicos mais buscados. Não é difícil, por exemplo, imaginar empresas de fertilizantes pagando por impulsionamento de artigos para que eles sejam listados nas primeiras páginas de buscas que incluam tais-e-tais palavras-chave. [...] Em resumo, a mesma estratégia usada pelo Google e pelas redes sociais para promover engajamento pode ser aplicável a essas plataformas<sup>179</sup>. (Perry, 2024, s/p)

<sup>179</sup> Ofertas nesse sentido rapidamente apareceram. Em e-mails que recebi a partir de dezembro de 2024, a *Revista Delos* – ISSN 1988-5245 – usou como argumento para captação de artigos o fato de apresentar “mais de 2.500 citações no Google Acadêmico. Índice h = 22, Índice i10 = 71, Índice h5 = 9.” A *Contribuciones a Las Ciencias Sociales* – ISSN 1988-7833 –, ofereceu indexação em bases de dados nacionais e internacionais, assim como “Índice H = 32, Índice i10 = 142”. A *Revista Observatorio de La Economía Latinoamericana* – ISSN 1696-8352 – afirmou que “é um periódico com alto impacto de citações no Google Acadêmico. Os artigos publicados já foram citados mais de 10.000 vezes nesta plataforma, o que levou a revista a um Índice H = 40 e Índice i10 = 250. Também tem um Índice H5 = 17 e um Índice H5 Mediano = 35.”

Esse intenso movimento de mudança passou a requerer um trabalho mais qualificado no âmbito da editoria. No geral, os editores são professores que se envolveram na editoração como uma atividade paralela e nem sempre dispõem dos conhecimentos que seriam desejáveis para assumir a responsabilidade por um periódico. Assim, convém agir no sentido de garantir a importância da editoria de periódicos no âmbito científico:

A importância de uma revista científica é conferida pela credibilidade que lhe é outorgada pela comunidade científica a qual é vinculada e pela abrangência dos seus canais de difusão, além da relevância do conhecimento nela tratado. Para os autores, além da contribuição social e da consolidação da área, a importância das revistas científicas assim concebidas reside em dar visibilidade ao trabalho de pesquisa, como um meio de comunicação com seus interlocutores – pesquisadores e pares –, os quais congregam certa sociedade do discurso, responsável pela legitimação da ciência e garantia da qualidade aferida pela avaliação dos pares, o peer review. A revista torna pública a qualidade da produção científica, viabilizando, dessa forma, a distribuição de créditos na comunidade acadêmica e a possibilidade de ampliação de um fazer científico de relevância social. Neste contexto, o editor de periódicos científicos representa um papel relevante, e para exercê-lo, necessita de um conjunto de competências<sup>180</sup>. (Bomfá; Trzeciak; Agrassó Neto, 2008, p. 45)

No decorrer do tempo em que atuei na editoria de periódicos, fiz o que estava ao meu alcance e com os recursos disponíveis. Na *Revista História da Educação*, trabalhei para apresentar de todo o acervo da revista no modo online, por meio da estruturação do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Seer/OJS; situar o periódico no campo da digitalização, do acesso aberto e da ciência aberta; promover a sua ampla visibilidade e circulação nacional e internacional; integrar a coleção do Scielo Brasil e da Educ@FCC; posicionar no estrato A1 do Qualis Periódicos; e pensar num projeto de um formato impresso, elaborado a partir das referências de uma diagramação profissional, que não foi possível implantar pelas limitações financeiras.

Na *Regae*, assumi a editoria de um periódico que havia sido descontinuado por três anos, era desconhecido do público, não recebia submissões e estava classificado num dos estratos mais baixos do Qualis Periódicos. Em 2025, deixarei a editoria de uma revista com publicação em fluxo contínuo, posicionada no estrato B1 do Qualis, com potencial de ascensão ao estrato A. Atualmente, o periódico está registrado na coleção Educ@/FCC e em diversos indexadores reconhecidos – Redalyc, Latindex, DOAJ, entre outros –, inserido no campo da digitalização, do acesso aberto e da ciência aberta. Publica, em média, trinta artigos por ano e já conquistou um lugar de reconhecimento na sua área de atuação. Ficam

---

<sup>180</sup> Ver, por exemplo, Fontes (2021).

ainda algumas tarefas importantes: ampliar a indexação em bases como Scopus e JCR; melhorar o impacto científico; elaborar um plano de divulgação científica voltado ao público não especializado; e desenvolver um plano editorial que contemple a profissionalização, internacionalização e sustentabilidade da revista.

Ter trabalhado por tanto tempo na editoria de periódicos foi um privilégio. Dediquei-me com empenho e entusiasmo, e não apenas testemunhei, mas participei de uma grande mudança no cenário editorial. Alegro-me pelos resultados alcançados.

## 9 – Considerações finais

**N**a abertura deste memorial, inspirado em Leandro Karnal (2019a), afirmei que a sua estruturação seria guiada pela vontade de demonstrar para o que uma vida inteira na escola poderia ter servido ou sido útil. De certo modo, Passeguí (2021, p. 8) expressou isso ao fazer uma pergunta provocadora: “O que torna este meu memorial algo especial?”.

Talvez o que torne este memorial algo especial seja o esforço em demonstrar como a *escola instituição* é, em diferentes dimensões, parte da paisagem da vida de todos e de cada um. Como foi sendo produzida ao longo do tempo, a partir de múltiplas referências e perspectivas, e como eu mesmo fui, pouco a pouco, inserido e constituído por ela – a ponto de, por vezes, ter dificuldade em me perceber, compreender ou até existir profissionalmente fora de seu contexto. Seja um parêntese no tempo; um motor de mudança, transformação ou revolução; seja referenciada a partir dos pressupostos da sociedade de consumo, da publicidade, das políticas públicas, das tecnologias ou das famílias; seja um espaço regulador de condutas, vinculado com a produção de modos de ser, agir e sentir; um lugar de vigilância e disciplinamento, em que indivíduos vêm-se condenados a aprender a conviver e adaptar-se a uma cultura; um lugar de comunicação de saberes; signifique a confiança no progresso material e espiritual, no sucesso do indivíduo, na preparação para o trabalho; seja um lugar de socialização, custódia, integração, emancipação social e um

espaço físico e de constituição de vínculos, aprendizagens e cuidado ou apenas uma engrenagem do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e da sua rede de proteção; nela há um vasto universo de significados.

A vida nas escolas derrotará os discursos que pretendem dominá-la? Difícil dizer, mas caso não os disperse, “tendrá que sufrir la mortificación de su desinterés y aburrimiento y la hostilidad que deriva de su disconformidad y frustración” (Fernández-Enguita,

Figura 93 –  
Vastíssimo universo de significados



Fonte: web.

2020, p. 65). Talvez, ainda, a sua forma “explod[a] caso não se rompa com a organização convencional do trabalho escolar. Para se engajar nessa dissociação, nos falta linguagem, conceitos e a representação partilhada de formas alternativas ou, no mínimo, pistas de pesquisa” (Perrenoud, 2001, p. 25). Apesar disso, embora a escola não seja o *suprassumo* das instituições criadas no âmbito da sociedade, mas apenas e tão somente um dos espaços sociais em que as pessoas podem se educar e aprender, na contemporaneidade ela transborda exuberância, tornando quase inconcebível a idéia de uma sociedade sem a sua presença.

Este memorial também pode ser especial ao tentar evidenciar que, para além das continuidades e discontinuidades, os currículos, boletins e históricos escolares, os guias informativos e outros dispositivos documentais revelam como determinados discursos foram instituídos como verdades e estruturaram o funcionamento das políticas educacionais. Mostram, ainda, os modos pelos quais a legislação organizou o que pode ser pensado sobre o currículo; as formas de organização das escolas para cumprir as perspectivas curriculares determinadas pelas políticas e pela legislação; e, sobretudo, como, em diferentes tempos e espaços, estudantes e professores foram confrontados com o poder que estrutura seus itinerários formativos. Pode-se perceber, ainda, como essas políticas foram apropriadas e operaram de formas diversas nas instituições, evidenciando que não há uma relação direta e necessária entre o prescrito e o praticado.

Pode ser especial ao demonstrar como uma experiência de participação na pós-graduação envolveu aprendizagens e proporcionou a inserção na pesquisa e na produção do conhecimento. Mais do que isso, no relato apresentado, pode-se perceber como contribuí para a História da Educação do Rio Grande do Sul e, em específico, como presenciei, acompanhei e participei da expansão desse campo a partir do final da década de 1990. Primeiro, no Mestrado em Educação na UPF, tive o privilégio de abordar um tema – as *brizoletas* –, cuja repercussão não se circunscreveu ao âmbito acadêmico – dissertação, comunicações em eventos, publicação de artigos e de livros –, mas serviu de suporte para outros trabalhos monográficos, para iniciativas de recuperação e de preservação de prédios escolares e para propostas vinculadas com a legislação no Rio Grande do Sul. Depois, no Doutorado em Educação na Ufrgs, tive o privilégio de abordar outro tema – o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – e de demonstrar as

condições pelas quais o sistema educativo foi problematizado e tornado objeto de reforma, mediante a estruturação de um sistema educativo planejado, eficiente e fundado nos referenciais da ciência pedagógica e da Escola Nova.

Pode ser singular ao evidenciar como diversas vivências no ensino contribuíram para a formação de distintas identidades profissionais ao longo dos anos. Pode-se ver angústias, expectativas, idealizações, modos de fazer em diferentes tempos e espaços, realizações, manifestações de entusiasmo e de alegria com os resultados da mudança na metodologia de ensino. Pode-se ver como aquele que repetia textos, passou a se preocupar em tornar as aprendizagens mais instigantes ou significativas para os estudantes, ao estabelecer relações entre passados e presentes, em mobilizar intelectualmente estudantes para o aprendizado relacionado a um dado tema, em integrar pesquisa com ensino e aprendizagem e fazer disso uma dimensão importante da formação de professores. Pode-se ver como alguém que, ao iniciar-se na profissão tinha apenas a experiência de ter sido estudante, também tem agora a experiência de ter sido diferentes tipos de professor ao longo do tempo. Pode-se ver como um itinerário foi marcado pelas aprendizagens e, sobretudo, pelas relações com um incontável número de pessoas que conheci nas instituições em que atuei e que contribuíram para a constituição de um modo de ser, assim como foram fonte de inspiração para inúmeras práticas.

Pode ser especial ao demonstrar como uma dada instituição se organizou para implantar uma sistemática de Avaliação Institucional, circunscrita pelo Sinaes. Nesse âmbito, acompanha-se os modos pelos quais determinadas práticas – uso de instrumentos de registro normalizados, em especial questionários – produziram resultados atravessados por vieses e falsificações, que servem para incontáveis usos, menos para promover o desenvolvimento profissional dos professores. Em contrapartida, ao se desvincular de perspectivas institucionais, pode-se perceber como alguém é lembrado como pessoa ao ser professor homenageado e patrono de turma, receber cartões, mimos, presentes, lembranças.

Pode ser especial ao demonstrar como um misto de sucessos, fracassos e dúvidas coexistiram como dimensões no trabalho na administração. Os relatos da participação em conselhos, colegiados, NDE, comitês, comissões, coordenações de cursos de graduação e pós-graduação e subchefia de departamento mostram o quanto de tempo, energia e relacionamentos foram necessários para participar das atividades administrativas. Foi um privilégio participar de diferentes instâncias de administração nesse tempo na UFSM. Certamente que cada uma delas – com as suas características, formas de estruturação e funcionamento, preocupações, demandas, modelos para apresentação de pareceres ou



documentos, modos de fazer e de proceder, formas de comunicar as suas decisões e de promover laços entre as pessoas – integrou e participou da minha constituição e desenvolvimento profissional e pessoal na universidade.

Pode ser especial ao mostrar como os periódicos foram mudados; como cresceram em quantidade; como as práticas de editoria se diversificaram; como a digitalização e o online produziram novos formatos e modos de apresentação e, principalmente, como foram atravessados por novas relações entre editores, autores, instâncias governamentais, concorrência do mercado, indexadores e indicadores bibliométricos. Trabalhei em dois periódicos – *Revista História da Educação* e *Regae* – e, em ambos, empreendi para apresentar todo o acervo no modo online; para situá-los no campo da digitalização, do acesso aberto e da ciência aberta; para promover a sua ampla visibilidade e circulação nacional e internacional; para integrar as coleções Scielo Brasil e Educ@/FCC; assim como para posicioná-los nos estratos mais altos do Qualis Periódicos.

Por fim, pode ser especial por permitir ver o trabalho da memória – que sabe coisas horríveis a meu respeito<sup>181</sup> –, pois essa

é um laboratório oculto onde se dão à nossa revelia combinações inesperadas e arbitrárias. É ilusório pensar que seja um depósito ou arquivo, nos quais ficam guardadas as recordações, que podemos retirar e consultar como se reproduzissem exatamente os acontecimentos idos e vividos. Nada disso. No entanto, ela é o recurso de que dispomos para sentirmos a própria identidade e sabermos se ainda somos mesmo nós, na caudal do tempo que nos modifica sem cessar. (Candido, 2012, p. 15)

Em outras palavras, pode ser especial por permitir a ver – a partir do relato de momentos memoráveis de uma vida inteira na escola – como a mudança pessoal e institucional operou ao longo do tempo e como isso integrou e desempenhou um papel na minha constituição e no meu desenvolvimento profissional. Não tenho a pretensão de explicar para que sirvo, se farei alguma falta ou se aquilo que fiz foi útil, uma vez que esse mundo pode, em questão de minutos, demolir os significados que buscamos dar à existência. Ainda assim, procurei evidenciar que aquilo que foi feito pode ter sido importante.

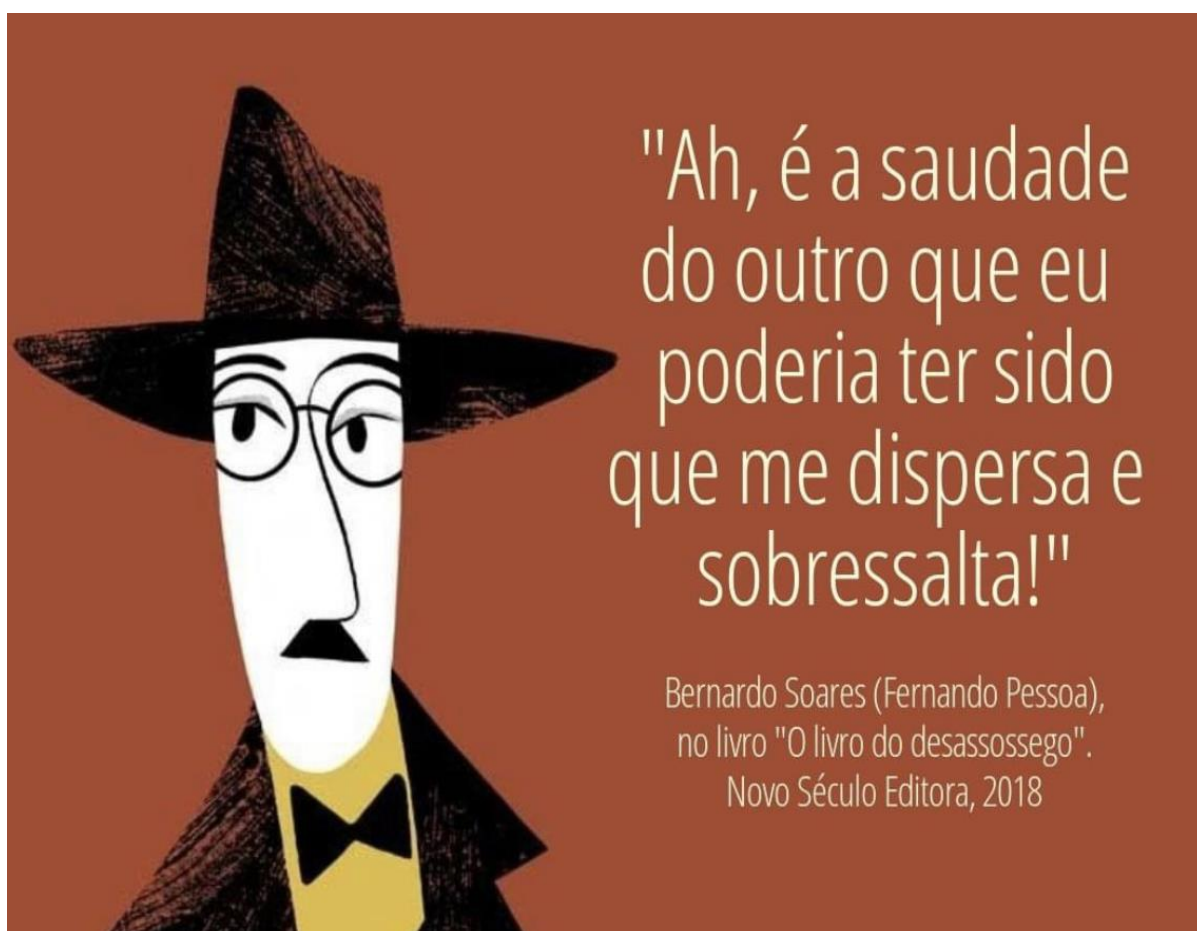
---

<sup>181</sup> Para Farge (2011), o passado sabe muito de nós: “Le passé sait beaucoup de nous. L'écho entre passé et présent a beau être une évidence, il faut pouvoir le mettre en forme, réfléchir ses manières d'être pensé sans jamais tomber dans la simplification ou quelques anachronismes dérisoires. La nécessité de travailler en tension semble primordiale. Rien n'est jamais semblable à rien, et l'histoire non seulement ne se répète jamais, mais contient en elle-même la jeunesse et la violence de l'imprévisibilité. Les événements, les grandes orientations, le monde des sentiments ne sont pas invariants” (Farge, 2011, apud Stephanou, 2018, p. 1).

Ressalto que todos os resultados positivos alcançados ao longo do tempo se deveram à ajuda, generosidade e colaboração de inúmeras pessoas, com algumas das quais tenho dívidas de gratidão impagáveis. Os resultados que não foram atingidos, ou que talvez tenham sido apresentados de forma insuficiente ou inadequada, são de minha inteira responsabilidade. Fui privilegiado pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem que me foram oferecidas, mas, infelizmente, nem sempre soube aproveitá-las em sua plenitude. Lamento profundamente pelas decepções que, porventura, causei<sup>182</sup>.

Figura 94 –

Esse outro que poderia ter sido.



Fonte: web.

Segundo Passeggi (2021, p. 7), “é bem verdade que não narramos nossa história para nos enclausurarmos no passado, mas para nos projetar em devir”. Assim, cabe esboçar algumas perspectivas de continuidade na profissão.

<sup>182</sup> Impiedosas as angústias do passado, assim como as ansiedades do futuro!

Uma delas será o projeto *História da educação e arquitetura escolar no Rio Grande do Sul na segunda metade do século 20*, que será desenvolvido com o professor Jauri dos Santos Sá, da Univates/RS. No âmbito desse projeto, tem-se como propósito estudar as relações entre a História da Educação e a Arquitetura escolar no Rio Grande do Sul, em especial na segunda metade do século 20. Isso será realizado por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo. Como resultados, espera-se colaborar com o desenvolvimento da área de pesquisa que envolve a História da Educação, a arquitetura escolar e a educação pública no Estado.

A súmula desse projeto foi anunciada no XIV Congreso Internacional Historia de la Arquitectura Moderna: Arquitectura Escolar (1919-1975), una necesidad permanente<sup>183</sup>, ocorrido em Navarra/Espanha, em 2024. Pela comunicação intitulada *El nuevo concepto de edificio escolar propuesto en los años 1950 en el Sur de Brasil. ¿Influencia de Richard Neutra na arquitectura escolar en el Rio Grande do Sul?*, anunciou-se a seguinte proposta:

Como provincia más al Sur de Brasil, el Estado del Rio Grande do Sul y especialmente Porto Alegre, paso en la década de 1950 por un proceso de modernización urbana acelerado, aunque los primordios de la arquitectura eran protagonizados por arquitectos extranjeros, especialmente alemanes, como Theo Wiederspahn, o graduados fuera, como Demetrio Ribeiro, en Montevideo, o Edgar Graeff, en Rio de Janeiro. La sociedad local hasta entonces distanciada de los signos de la industrialización cambia su mirada al moderno a partir de la creación de dos escuelas de formación de arquitectos. Primeiro, el curso de Arquitectura del Instituto de Bellas Artes del Rio Grande do Sul, creado en 1944, seguido por el curso específico de Ingeniero-Arquitecto de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Porto Alegre, creado en 1945. Otro momento importante fue la definición de Porto Alegre como sede el II Congreso Brasileiro de Arquitectura, ocurrido en 1948. A partir del año de 1950 distintos proyectos modernistas son construidos en la ciudad y la década finaliza con muchos emprendimientos de gran calidad arquitectónica. En los periódicos, fotografías mostraban la construcción moderna en la ciudad. En el ámbito del gobierno de la provincia del Rio Grande do Sul, el Estado era gobernado por Ernesto Dornelles (1951-1955), Ildo Meneghetti (1955-1959) y Leonel Brizola (1959-1963). Se puede observar que conceptos como funcionalidad, eficiencia y economía propios de los discursos racionalistas en el ámbito de la arquitectura encontraron eco en las obras públicas, en particular en las propuestas para el área educacional de los gobiernos de Ernesto Dornelles y Brizola, ambos del Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). La pauta por tópicos funcionales como la orientación del edificio escolar, la organización del programa mínimo en consonancia con el proyecto pedagógico redundo en una de las etapas de mayor vínculo entre la arquitectura y la pedagogía. La elaboración de planes especiales para solucionar el problema del déficit de escuelas en la zona rural del Rio Grande do Sul encontró solución en las escuelas prefabricadas de madera, por el transporte eficiente y la ejecución rápida y simple. Aunque sea difícil establecer una posible influencia del arquitecto estadounidense Richard Neutra, el cierto es que las escuelas prefabricadas

<sup>183</sup> Disponível em: <https://www.unav.edu/web/escuela-tecnica-superior-de-arquitectura/profesores-e-investigacion/reuniones-cientificas/historia-de-la-arquitectura-moderna-espanola>.

de madeira, introducidas en el gobierno de Ernesto Dornelles y popularizadas en el gobierno Brizola, con el nombre de *Brizoletas*, fueron una de las apuestas más ambiciosas en el ámbito educacional rural público de la primera mitad del siglo 20 en el Rio Grande do Sul. (Sá; Quadros, 2024, p. 215)

A outra perspectiva de continuidade envolve a pauta da cultura e patrimonialização de prédios escolares, em especial das *brizoletas*. Tenho feito inúmeras viagens pelo interior do Estado para fotografar remanescentes desses prédios. No momento, guardo um acervo com dezenas de imagens captadas em 32 municípios, a exemplo das seguintes.

Figura 95 –

Remanescentes das *brizoletas* no Rio Grande do Sul.



Agudo, Linhas das Pedras, 19/5/2024.



Crissiumal, Linha Independência, 2/1/2019



Roca Sales, Linha Campinhos, 19/2/2018<sup>184</sup>

Fonte: arquivo pessoal.



Arvorezinha, Linha 5ª Roman, 28/5/2016.

<sup>184</sup> Esse prédio foi destruído pela enchente de setembro de 2023 que atingiu a região do Vale do Taquari.



Com esses projetos, espero dar continuidade ao meu itinerário na pesquisa, nas publicações, na participação em eventos e, sobretudo, na área da História da Educação.

A atuação no ensino também há de ser mudada. Mais do que exposições, a ênfase recairá em orientações, aprendizagem autodirigida, ensino híbrido e curadoria de conteúdo. Mas independente da forma, talvez Antonio Abujamra seja uma inspiração.

Vídeo 2 –

Mude, mas comece.



Fonte: <https://youtu.be/A2hk9jtL7WA?si=z397flPxPEQR2SMI>.

Mas também haverá descontinuidades: deixarei o trabalho na coordenação do CEP/UFSM, assim como na editoria da *Regae*. Em breve me desligarei desses espaços, aos quais já contribuí de modo suficiente e por muito tempo. Trabalho. Sucessos e insucessos. Missões cumpridas. Enfado. Libertação.

Mas o que fica de tudo o que foi feito? O que fica das aprendizagens, das atuações no ensino – de graduação e de pós-graduação –, na administração, na editoria de periódicos, nas bancas, nas publicações, nas participações nos eventos, nas viagens, nos pareceres? E, principalmente, o que fica de tudo aquilo que poderia ter sido e não foi? Além de uma SAUDADE, que se inscreve em maiúsculas, e da sensação de que poderia ter realizado mais, talvez fiquem resíduos.

**Resíduo**<sup>185</sup>

Carlos Drummond de Andrade

De tudo ficou um pouco.  
Do meu medo. Do teu asco.  
Dos gritos gagos. Da rosa  
ficou um pouco.

Ficou um pouco de luz  
captada no chapéu.  
Nos olhos do rufião  
de ternura ficou um pouco  
(muito pouco.)

Pouco ficou deste pó  
de que teu branco sapato  
se cobriu. Ficaram poucas  
roupas, poucos véus rotos,  
pouco, pouco, muito pouco.

Mas de tudo fica um pouco.  
Da ponte bombardeada,  
de duas folhas de grama,  
do maço  
— vazio — de cigarros, ficou um pouco.

Pois de tudo fica um pouco.  
Fica um pouco de teu queixo  
no queixo de tua filha.

De teu áspero silêncio  
um pouco ficou, um pouco  
nos muros zangados,  
nas folhas, mudas, que sobem.

Ficou um pouco de tudo  
no pires de porcelana,  
dragão partido, flor branca,  
de ruga na vossa testa,  
retrato.

Se tudo fica um pouco,  
mas por que não ficaria  
um pouco de mim? no trem  
que leva ao norte, no barco,  
nos anúncios de jornal,  
um pouco de mim em Londres,

um pouco de mim algures?  
na consoante?  
no poço?

<sup>185</sup> Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/1221853/>.



Um pouco fica oscilando  
na embocadura dos rios  
e os peixes não o evitam,  
um pouco: não está nos livros.

De tudo fica um pouco.  
Não muito: de uma torneira  
pinga esta gota absurda,  
meio sal e meio álcool,

salta esta perna de rã,  
este vidro de relógio  
partido em mil esperanças,

este pescoço de cisne,  
este segredo infantil...  
De tudo ficou um pouco:  
de mim; de ti; de Abelardo.  
Cabelo na minha manga,  
de tudo ficou um pouco;  
vento nas orelhas minhas,  
simplório arroteio, gemido  
de víscera inconformada,  
e minúsculos artefatos:  
campânula, alvéolo, cápsula  
de revólver... de aspirina.  
De tudo ficou um pouco.  
E de tudo fica um pouco.  
Oh abre os vidros de loção  
e abafa  
o insuportável mau cheiro da memória.

## Referências

- A** BSTARTUPS. *Mapeamento Edtech 2022*: investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil. São Paulo: Abstartups, 2022. Disponível em <https://abstartups.com.br/wp-content/uploads/2022/11/MAPEAMENTO-EDTECH-1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- ADE/UFSM. *Nota do colegiado do Departamento de Administração Escolar acerca da minuta de resolução que estabelece/aplica os critérios para a promoção e à progressão entre níveis nas classes A, B e C, de docentes da carreira do magistério superior permanente no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. Santa Maria: ADE/UFSM, 2023.
- ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE CRISSIUMAL TENTA PRESERVAR A ÚNICA BRIZOLETA DA REGIÃO CELEIRO. *Guia Crissiumal*, Crissiumal, 22 mar. 2017. Disponível em: <http://guiacrissiumal.com.br/noticias/22-03-2017-Administracao-Municipal-de-Crissiumal-tenta-preservar-a-unica-brizoleta-da-regiao-celeiro>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- AJUDA PARA REVITALIZAR A BRIZOLETA EM GRAMADO. *Jornal de Gramado*, Gramado, 15 jan. 2015. Disponível em: [https://jornaldegramado.com.br/\\_conteudo/2015/01/noticias/regiao/120107-ajuda-para-revitalizar-a-brizoleta-em-gramado.html](https://jornaldegramado.com.br/_conteudo/2015/01/noticias/regiao/120107-ajuda-para-revitalizar-a-brizoleta-em-gramado.html). Acesso em: 10 abr. 2022.
- ALLEONI, Luís Reynaldo Ferracciú. O importante papel do parecerista. *Arquivos do Instituto Biológico*, São Paulo, v. 81, n.1, 2014, p. 1.
- ALT, Robert. *Atlas de imagens*: história da educação e da escola. São Carlos: Pedro e João, 2021.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *Revista História*, São Paulo, 1995, p. 125-136.
- ANPED/FEPAE. *Novo Qualis 2025-2028*: ofício circular n. 46/2024. Rio de Janeiro: Anped/Fepae, 2024. Apresentação power-point.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.
- BARIN, Cláudia Smaniotto et al. *Relatório autoavaliação 2020*. Santa Maria: PPGEPT, 2024. Disponível em [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/511/2021/05/relat\\_autoaval\\_2020.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/511/2021/05/relat_autoaval_2020.pdf). Acesso 13 nov. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. *Varia Historia*, v. 22, n. 36, 2006, p. 460-475.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *O novo e o nacional em revista*: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). São Paulo: USP, 1994. 457f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Prefácio. In: QUADROS, Claudemir de. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande*: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria: UFSM, 2003, p. 11-13.

BASTOS, Maria Helena Camara; QUADROS, Claudemir; STEPHANOU, Maria. Revista História da Educação da Asphe/RS (Brasil): compartilhando estudos e pesquisas desde 1997. *History of Education & Children's Literature*, Macerata, v. 10, n. 1, 2015, p. 57-63.

BENDATI, Maria Mercedes de Almeida; ZUCOLOTTI, Andréia Modrzejewski. *Sequência didática para a discussão em ética em pesquisa com seres humanos*: a resolução CNS n. 510/2016 para as ciências humanas e sociais. Porto Alegre: IFRS, 2019.

BIZELLI, José Luís. Desafios para a avaliação e a sustentabilidade da editoria científica em educação. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, 2024, p. 1-19.

BOMFÁ; Claudia REGINA Ziliotto; TRZECIAK, Dorzeli Salete; AGRASSO NETO, Manoel. Competências do editor de periódicos científicos enquanto gestor da informação. *Cadernos Bad*, Braga, n. 1, 2008, p. 39-46.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Edital n. 4/97*. Brasília: MEC/Sesu, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRIZOLA, Juliana. *Escola de tempo integral*: a semente do amanhã. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2013.

BRIZOLETAS TENTAM SOBREVIVER ÀS AÇÕES DO TEMPO NA SERRA. *GZH*, Caxias do Sul, 22 jun. 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2014/06/brizoletas-tentam-sobreviver-as-acoes-do-tempo-na-serra-4536697.html>.

CÂMARA DE VEREADORES DE GRAMADO. [Publicação sobre revitalização de brizoleta]. *Facebook*, 30 mar. 2015. Disponível em: [https://www.facebook.com/camara.gramado/posts/663469967132043/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/camara.gramado/posts/663469967132043/?locale=pt_BR). Acesso em: 10 abr. 2022.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. *Silêncio dos professores*: uma interpretação sociológica sobre a ausência da voz docente no jornalismo educacional. São Paulo: USP, 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional de professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 1-19.

CANDIDO, Antonio. Arte naquele tempo (memórias). *Revista IEB*, São Paulo, n. 54, 2012, p. 13-20.

CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ufrgs, 2001, p. 43-69.

CE/UFSM. *Ata n. 415/2005*. Santa Maria: Centro de Educação/UFSM, 2005b.

CE/UFSM. *Parecer n. 03/2005*. Santa Maria: Centro de Educação/UFSM, 2005a.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CLAUDE LÉVI-STRAUSS, O ÚLTIMO GIGANTE DO PENSAMENTO FRANCÊS FAZ CEM ANOS. *Correio Braziliense*. Brasília, 22 nov. 2008. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2008/11/24/interna\\_mundo,51318/claude-levi-strauss-o-ultimo-gigante-do-pensamento-frances-faz-100-anos.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2008/11/24/interna_mundo,51318/claude-levi-strauss-o-ultimo-gigante-do-pensamento-frances-faz-100-anos.shtml). Acesso em: 6 jun. 2024.

CNE/CES. *Parecer CNE/CES n. 387/2012*: diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Geologia e Engenharia Geológica. Brasília: CNE/CES, 2012.

CNE/CES. *Parecer n. 492/2001*: diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: CNE/CES, 2001.

COSTA E SILVA, Ana Maria; Herdeiro, Rosalinda. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentidos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, 2015, p. 137-156.

COUTO, Rodrigo Carrizo. Suiza acelera su conversión a una economía robotizada. *El País*, Madrid, 8 mar. 2017. Disponível em: [http://elpais.com/elpais/2017/03/08/opinion/1488981298\\_380577.html](http://elpais.com/elpais/2017/03/08/opinion/1488981298_380577.html). Acesso em: 22 out. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, 2014, p. 1-22.

CUNHA, Marcus Vinicius. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960)*: um estudo sobre as relações entre escola e família. Araraquara: Unesp, 1998. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Universidade do Estado de São Paulo.

CURY, Roberto Jamil Cury. Alguns apontamentos legais em torno da ética na pesquisa. *Revista História e Perspectiva*, Uberlândia, v. 28, n. 52, 2015, p. 39-50.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, p. 423-460.

DE LA FARE, Mónica; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; PEREIRA, Marcos Vilella. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2017, p. 192-202.

DE LA FARE, Mónica; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 2014, p. 247-283.

DELGADO, Ana. La universidad se apura para cogerle el ritmo al emprendimiento. *Valenciaplaza*, Valencia, 25 mar. 2019. Disponível em <https://valenciaplaza.com/la-universidad-se-apura-para-cogerle-el-ritmo-al-emprendimiento>. Acesso em: 20 out. 2023.

DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (org.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Livres/UnB, 2010, p. 183-192.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2008, p. 417-426.

DINIZ, Débora; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Ética na pesquisa social: desafios ao modelo biomédico. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2008, p. 78-90.

DITTRICH, Alexandre. Análise de consequências como procedimento para decisões éticas. *Perspectivas*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2010, p. 44-54.

ELLEN SOHN, Ricardo; BARIN, Claudia Smaniotto. O perfil das competências digitais de mestrandos da educação profissional e tecnológica. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 13, n. 22, 2024, p. 1-12.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 8, 2000, p. 141-174.

ESCOLA ESTADUAL DE 2º GRAU CECY LEITE COSTA. *Guia informativo de 1985*. Passo Fundo: Escola Estadual de 2º Grau Cecy Leite Costa, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 6, 2003, p. 159-175.

FELIX, Glades Tereza. *Memorial acadêmico*. 2024. Disponível em [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/733/2024/03/MEMORIAL\\_GladesFelix.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/733/2024/03/MEMORIAL_GladesFelix.pdf). Acesso em 5 nov. 2024.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: UPF, 1998.

FENDLER, Lynn. ¿Qué es imposible pensar? Una genealogia del sujeto educado. In: POPKEWITZ, Thomas S; BRENNAN, Marie. *El desafío del Foucault*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.

FERNÁNDEZ, David. La tecnología zarandea el statu quo económico. *El País*, Madrid, 16 ago. 2016. Disponível em [http://economia.elpais.com/economia/2016/08/12/actualidad/1470992992\\_354684.html](http://economia.elpais.com/economia/2016/08/12/actualidad/1470992992_354684.html). Acesso em 22 out. 2022.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. El espacio escolar y la materialidad del aprendizaje. In: FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (coord.). *La organización escolar: repensando la caja negra para poder salir de ella*. Madrid: Anele/Rede, 2020b, p. 63-69.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. El paréntesis escolar. *Cuaderno de campo*, Madrid, 22 mar. 2015. Disponível em <https://blog.enguita.info/2015/03/el-parentesis-escolar.html>. Acesso em 19 jun. 2024.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. IA en la educación: una misión inaplazable y compartida. *Cuaderno de campo*, Madrid, 20 jul. 2024. Disponível em <https://blog.enguita.info/2024/07/ia-en-la-educacion-una-mision-20.html>. Acesso em 25 nov. 2024.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. Introducción: mucho más que organigramas y protocolos. In: FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (coord.). *La organización escolar: repensando la caja negra para poder salir de ella*. Madrid: Anele/Rede, 2020a, p. 9-16.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. *La quinta ola: la transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Morata, 2023.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. *Mas escuela y menos aula*. Madrid: Morata, 2018.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. Y el próximo paso... ¿adelante o atrás? *Cuaderno de campo*, Madrid, 8 nov. 2021. Disponível em <https://blog.enguita.info/2021/11/y-el-proximo-paso-adelante-o-atras.html>. Acesso em 19 jun. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares; GUTERRES, Clóvis Renan Jacques. Editorial: gestão e avaliação educacional: aspectos iniciais. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2009, p. 7-8.

FERREIRA, Maria Cecilia Gonzaga; KRZYZANOWSKI; Rosaly Favero. Periódicos científicos: critérios de qualidade. *Pesqui. Odontol. Bras*, v. 17, n. 1, 2003.

FESTA DA COLÔNIA. [Publicação sobre a Festa da Colônia em Gramado]. *Instagram*, 8 set. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/festadacolonia/p/Cw8X3wXuzTr/>. Acesso em: 23 out. 2022.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 1, 1997, p. 5-20.

FONSECA, Claudia. Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 333-369, 2015.

FONTES, Ilda. *Competências do editor-chefe de periódico científico: gaps e tendências*. São Paulo: FGV, 2021. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional MPGC) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; KLERING, João Pedro; SILVA, Julia Melo da. Compreensões da qualidade social no contexto do ensino remoto emergencial: a formação docente em perspectiva. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 13, n. 22, 2024, p. 1-15.

FOUCAULT, Michel. *O que é um leitor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRAGA, Maria de Nazaré de Oliveira. Crescimento do periódico científico e sua relação com o trabalho dos pareceristas. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, Fortaleza, v. 9, n. 1, 2008, p. 1-3.

FUCHS, Eckhardt; CAGNOLATI, Antonella; HOFSTETTER, Rita. Mapping history of education via scientific journals. *International Journal for the Historiography of Education*, 2019, p. 133-140. Disponível em [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783781557796\\_A38613836/preview-9783781557796\\_A38613836.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783781557796_A38613836/preview-9783781557796_A38613836.pdf). Acesso em: 21 fev. 2025.

GONSALVES, Wesley. Fogão, TV, ar-condicionado: como a China usa a IA para revolucionar o mercado de eletrodomésticos. *Estadão*, São Paulo, 10 nov. 2024. Disponível em <https://www.estadao.com.br/economia/negocios/fogao-tv-ar-condicionado-china-ia-revolucionar-mercado-eletrodomesticos/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GONZALEZ, Xochitl. The schools that are no longer teaching kids to read books. *The Atlantic*, Boston, 19 jun. 2024. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2024/06/nyc-schools-stopped-teaching-books/678675/>. Acesso em: 6 jul. 2024.

GOULART, Marluci Turquiai. Plano de aula: etapas da vida. *Nova Escola*. Disponível em <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/ciencias/etapas-da-vida/2355>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GREEN, Bill; BIGUM, Claris. Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GREENFIELD, Susan. Entrevista a Jones Rossi. *El País*, Madrid, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/susan-greenfield-lo-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-ineditar>. Acesso em: 22 out. 2022.

GRIFFANTE, Ariel Rossi. A geração z na visão da educação. *UCS Notícias*, 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/noticias/a-geracao-z-na-visao-da-educacao/>. Acesso em 11 fev. 2023.

GROSS, Clarissa P. O parecerista: protagonista anônimo da qualidade. *Revista Direito FGV*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2020, p. 1-9.



GUERRIERO, Iara Coelho Zito. O desafio da elaboração de diretrizes éticas específicas para Ciências Sociais e Humanas no Brasil. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Bogotá, v. 23, 2015, p. 93-102.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; ZICKER, Fábio (org.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2001, p. 45-73.

HAMILTON, David. Origens dos termos educativos 'classe' e 'currículo'. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, 1993, p. 1-9.

HAMILTON, David. *Towards a theory of schooling*. New York: Routledge, 1989.

HEINZ, Gabriela. *Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Maria: uma investigação acerca de percepções de seus usuários*. Santa Maria: UFSM, 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas). Universidade Federal de Santa Maria.

HENRIQUES, Cecília Machado. Educação a distância da UAB/UFSM: perfil dos estudantes, motivações para a escolha do curso e relacionamento com os profissionais envolvidos. *Paidéia*, Santos, v. 2, n. 2, 2009, p. 1-19.

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis Hernández; RICO, Andrés Paya; BLANCO, Carmen Sanchidrián. Global territory and the international map of history of education journals: profiles and behavior. *International Journal for the Historiography of Education*, 2019, p. 206-226.

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis; CAGNOLATI, Antonella; DIESTRO FERNÁNDEZ, Alfonso (eds.). *Connecting history of education: scientific journals as international tools for a global world*. Salamanca: FahrenHouse, 2015.

HUNTER, Ian. *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Pomares Corredor, 1998.

IA@ESCOLA. Disponível em <https://www.computacional.com.br/ia/index.php>. Acesso em 20 out 2024.

INEP. *Censo de educação superior 2022*. Brasília: Inep, 2023.

JANELAS de Inovação - Professores Youtubers. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2017. Vídeo (12:54). Disponível em: <https://youtu.be/k3nsR7oFQrk?si=M8DRL6CoTkSJI3Z3>. Acesso em: 20 abr. 2020.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVERI, Andressa Maris Rezende OLIVERI. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, 2021, p. 318-337.

KARNAL, Leandro. A tentação teatral. *Estadão*, São Paulo, 18 ago. 2019b. Disponível em <https://www.estadao.com.br/cultura/leandro-karnal/a-tentacao-teatral/>. Acesso em 20 jul. 2020.

KARNAL, Leandro. Afinal, para o que servimos? *Estadão*, São Paulo, 22 maio 2019a. Disponível em <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,afinal-para-o-que-servimos,70002837765>. Acesso em 5 jul. 2019.

KARNAL, Leandro. Uma escola disruptiva é uma necessidade contemporânea para quem será adulto em 2040. *Estadão*, São Paulo, 30 jun. 2024. Disponível em <https://www.estadao.com.br/cultura/leandro-karnal/uma-escola-disruptiva-e-uma-necessidade-contemporanea-para-quem-sera-adulto-em-2040/>. Acesso em 5 jul. 2024.

KENNEDY, Robert. *O desafio da América Latina*. São Paulo: Laudes, 1967.

KREUTZ, Lúcio. A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4, 1997. Anais ... Campinas: Unicamp, 1997, p. 519-524.

LAFFIN, Marcos; CASSIANI, Suzani; COSTA, Adriana da. Flexibilização curricular e a categoria trabalho no contexto das diretrizes curriculares nacionais. *Forgrad em revista*, n. 3, Florianópolis: UFSC, 2008.

LAGOA VERMELHA. Secretaria Municipal da Educação inaugura Centro de Memória Histórica. Prefeitura Municipal de Lagoa Vermelha, [s.d.]. Disponível em: <http://www.lagoavermelha.rs.gov.br/secretaria-municipal-da-educacao-inaugura-centro-de-memoria-historica>. Acesso em: 10 abr. 2022. Link original quebrado.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 35-86.

LEITÃO, Selma; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; MALUF, Maria Regina. Normas de Regulamentação ética da pesquisa científica envolvendo seres humanos no Brasil: perspectivas da psicologia. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 28, ed. sup., 2015, p. 40-48.

LERMEN, Tiago. *A internet e nada mais*. Disponível em [http://www.jornadadeliteratura.upf.br/2009/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=76&codNoticia=12503](http://www.jornadadeliteratura.upf.br/2009/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=76&codNoticia=12503). Acesso em: 1 nov. 2024.

LLOSA, Mario Vargas. O retorno à Grécia. *Estadão*, São Paulo, 22 ago. 2019. Disponível em <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,o-retorno-a-grecia,70002977126>. Acesso em 6 jun. 2024.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A expansão e interiorização da pós-graduação stricto sensu no Nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 12. 2020, p. 1-22.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Gerson. Brizoleta foi reinaugurada ontem em cerimônia com presença de autoridades municipais e do ministro Carlos Lupi. Disponível em <http://www.sentineladospampas.eco.br/2011/03/memoria-preservada.html>. Acesso em: 10 abr. 2022. Originalmente publicado em 24 de março de 2011, no site do jornal *O Nacional*.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 16-28.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 17, 1998, p. 63-201. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110>. Acesso em: 11 dez. 2024.

- LUCHESE, Terciane Ângela. A pesquisa em história da educação - testemunho de um autor: entrevista com Lúcio Kreutz. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 52, 2017, p. 5-14
- MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Breve estudo sobre a implantação do sistema blended learning na graduação*. Santa Maria: UFSM, 2023. (mimeo).
- MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MAIERON, Benhur Luiz. As nossas brizoletas. *Gazeta da Serra*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 85, 2018, p. 6-7.
- MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-resolução CNS n. 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2017, p. 160-173.
- MAINARDES, Jefferson. Práticas predatórias na publicação. *Bol. Tec. PPEC*, Campinas, v. 5, 2020, p. 1-5.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, 1998.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, v. 8, 2009, p. 7-22.
- MATOS, Felipe. Inteligência artificial está gerando uma revolução nas salas de aula. *Estadão*, São Paulo, 2024. Disponível em <https://www.estadao.com.br/link/felipe-matos/inteligencia-artificial-esta-gerando-uma-revolucao-nas-salas-de-aula/>. Acesso em 18 set. 2024.L
- MEC. *A escola de 1º grau e o currículo: formação especial (2ª parte)*. 2 ed. Brasília: MEC, 1980.
- MEC. *Currículos mínimos das habilitações de 2º grau*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1983.
- MEC. *Documento de área 38: Educação*. Brasília: MEC/Capes, 2019a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em 20 mar. 2024.
- MEC. *Ensino de 2º grau habilitação profissional*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1979.
- MEC. *Escola em tempo integral*. Brasília: MEC, 2024.
- MEC. *Relatório do Qualis Periódicos da área 38: Educação*. Brasília: MEC/Capes, 2019b. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-educacao-pdf>. Acesso em 20 mar. 2024.
- MEC/CFE. *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. Brasília: MEC/CFE, 1981.
- MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da inconfidência*. São Paulo: Global, 2013.
- MEMORIAL DE EDUCAÇÃO EM FORMATO DE ANTIGA BRIZOLETA É INAUGURADO EM LAGOA VERMELHA. *Tua Rádio Cacique*, 4 nov. 2016. Disponível em: <http://www.tuaradio.com.br/Tua-Radio-Cacique/noticias/educacao/04-11-2016/memorial-de-educacao-em-formato-de-antiga-brizoleta-e-inaugurado-em-lagoa-vermelha>. Acesso em 10 abr. 2022.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da memória, história e documento: reflexões para um de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Unesp/Fapesp, 1999, p. 11-29.

MICHEL, Caroline Braga; MEIRA, Chéli Nunes; PIOTROWSKI, Jaqueline de Gaspari; VICENTE, Magda. Ser docente, pesquisador e bibliógrafo: a trajetória do professor Eduardo Arriada junto à Asphe. In: RIPE, Fernando. *História da educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de Asphe, entre memórias, trajetórias e perspectivas*. Caxias do Sul: Educus, 2021, p. 157-177. [Volume 1]

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 26, 2007, p. 105-113.

MIRANDA, Miguel Beas. Propuestas metodológicas para la historia de la educación. In: SEDHE. *Recursos didácticos: historia oral y museus pedagógicas*. Cuadernos de historia de la educación n. 1. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2002.

MONARCHA, Carlos. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação*, Pelotas, v. 11, n. 21, 2007, p. 51-77.

MOREIRA, Marcelo R. Pesquisa em ciências sociais e humanas. In: REGO, Sérgio; PALACIOS, Marisa (ed.). *Comitês de ética em pesquisa: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 233-259.

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, 2014, p. 345-361.

NARODOWSKI, Mariano; BOTTA, Mayra. La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 46, 2017, p. 45-54.

NICOLA, Bárbara. Barra Funda/RS: Brizoletas – patrimônio escolar e arquitetônico. *História e Arquitetura*, 22 jun. 2012. Disponível em: <http://historiaearquitetura.blogspot.com/2012/06/barra-fundars-brizoletas-patrimonio.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; SALATA, André; MARTINS, Melina Klitzke. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, 2023, p. e09961.

NÓVOA, António. *Evidentemente*. Porto: Asa, 2005.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa: Conselho da União Europeia, 2008, p. 21-28.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999, p. 11-20.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 25, 2021, p. 1-19.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 1, 1996, p. 67-79.

OCHOA, Alberto. La maldita manía de algunos periodistas de vincular a Lionel Messi al fracaso. *El espectador*, Bogotá, 3 jul. 2019. Disponível em <https://www.revistacromos.com.co/estilo-de-vida/la-maldita-mania-de-algunos-periodistas-de-vincular-a-lionel-messi-al-fracaso/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

PADILHA, Maria Itayra Celho de Souza; RAMOS, Flávia Regina Souza; BORENSTEIN, Miriam Susskind; MARTINS, Cleusa Rios. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2005, p. 96-105.

PASQUALI, Hilda Maria. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Bento Gonçalves, 30 out. 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: cantos de experiência vivida e em devir. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 10, n. especial, 2021, p. 1-10.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In : OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASTORE, José. Educação, trabalho e desenvolvimento. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, 2013-14, p. 67-76. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76168/79912>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PAVIANI, Aldo. Educação e trabalho: binômio inseparável. *Correio Brasiliense*, Brasília, 29 jan. 2015. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/educacao-e-trabalho-binomio-inseparavel/>. Acesso em: 29 out. 2024.

PEIXOTO, Paulo. Ética e regulação da pesquisa nas ciências sociais na sociedade do consentimento. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2017, p. 150-159.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

PERES, Eliane; BASTOS, Maria Helena C. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe: a trajetória de uma rede de historiadores. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2001, p. 221-227.

PERRENOUD, Phillippe. *Espaços-tempos da formação e organização do trabalho*. 2001. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_29.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.html). Acesso em: 3 jul. 2024.

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS E PRÁTICAS EDITORIAIS. *Atualização do Protocolo Ppena* versão 2025. Área Ciências Biológicas II – Capes. (mimeo).

PERRY, Gabriela Trindade. O que vamos colocar no lugar do Qualis? *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, 7 nov. 2024. Disponível em <https://www.ufrgs.br/jornal/o-que-vamos-colocar-no-lugar-do-qualis/>. Acesso em 9 nov. 2024.

PESQUISA ESCOLAR FOCUS. São Paulo: Focus, s/d.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo da produção mútua entre escola e modernidade. *Revista Pro-Posições*, São Paulo, v. 19, n. 3, 2008, p. 83-104.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POPKEWITZ, Thomas S. El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 22, n. 89-90, 2000a, p. 5-33.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 11, n. 3, 2007, p. 1-13.

POPKEWITZ, Thomas S. La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 146-184.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 2000b.

PRATA, Antonio. Uma guinada de 360°. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 mar. 2024. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2024/03/uma-guinada-de-360o.shtml>. Acesso em 1 nov. 2024.

PREBISCH, Raúl. Aspectos econômicos da aliança para o progresso. In: DREIER, John C. *A aliança para o progresso*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

PREFEITURA DE PARECI NOVO. Brizoleta do Bananal é a mais bem conservada do Estado. *Facebook*, 1 abr. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/137000943042603/posts/798666893542668>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PROGRAD/UFSM. *Instrução normativa n. 02/2020/Prograd, de 17 de março de 2020*: regula o regime de exercícios domiciliares especiais e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação e Departamento de Registro e Controle Acadêmico durante a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas em face da pandemia Covid-19. Santa maria: Prograd/UFSM, 2020. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/429/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

QUADROS, Claudemir de. *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 1999a. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo.

QUADROS, Claudemir de. Análise de projetos da área de ciências humanas e sociais: a experiência do CEP/UFSM. In: FEIDEN, Bruna Jaime et al (org.). ENCONTRO VIRTUAL DE COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISAS EM SERES HUMANOS, 1, 2022. Anais ... Balneário Camboriú: Faculdade Avantis, 2022b, v. 1, p. 29-38.

QUADROS, Claudemir de. Apresentação. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 7, n. 16, 2018, p. 7-9.

QUADROS, Claudemir de. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria: UFSM, 2003.



QUADROS, Claudemir de. Controle e normatização com vistas à excelência da organização escolar no Rio Grande do Sul (1937-1945). *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 33, 2024b, p. 1-21.

QUADROS, Claudemir de. Diretrizes do CEP/UFSM para a análise de projetos da área de ciências humanas e sociais. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 8, 2021b, p. 1-16.

QUADROS, Claudemir de. *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas* (1959-1963). Santa Maria: Unifra, 2005.

QUADROS, Claudemir de. Nacionalização do ensino e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). *Educação por Escrito PUCRS*, Porto Alegre, v. 15, 2024a, p. 1-11.

QUADROS, Claudemir de. Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul: um projeto de governamental de educação para todos. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 1999. Santa maria: Asphe/UFSM, 1999b.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ufrgs, 2006. 428f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUADROS, Claudemir de. Separar, reunir, criar arquivo e transformar em documentos: as atas das assembléias da Asphe e a memória institucional. In: Fernando Ripe (org.). *História da educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de Asphe, entre memórias, trajetórias e perspectivas*. Caxias do Sul: UCS, 2021, v. 1, p. 302-366.

QUADROS, Claudemir de. Tradicionalismo gaúcho em questão: suas pretensões e realidades. *Perspectiva (Erexim)*, v. 19, n. 65, 1995, p. 77-107.

QUADROS, Claudemir de. Tradicionalismo gaúcho: diagnóstico e perspectiva. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, 1994, p. 39-60.

QUADROS, Claudemir de. Uma década de trabalho no comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria: experiências de coordenação de um comitê de ética em pesquisa com seres humanos. In: MAINARDES, Jefferson (org.). *Ética e pesquisa em educação*. São Paulo: Anped, 2021a, v. 2, p. 158-171.

QUADROS, Claudemir de. Uma escola nova no Rio Grande do Sul: planejamento, sistematicidade, reforma e modernidade (1937-1945). *Textura - Ulbra*, Canoas, v. 25, 2023, p. 559-581.

QUADROS, Claudemir de. *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2014.

QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira (org.). *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.

QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de (org.). *Saberes e dizeres da formação de professores na Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2003.

QUADROS, Claudemir de; BUSANELLO, Rozelaine Maria. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM: 25 anos de trabalho coletivo. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 11, 2022a, p. 1-168.

QUADROS, Claudemir. *Trabalho docente na educação superior: proposições e perspectivas*. Santa Maria: Unifra, 2003.

QUINTINO, Vítor. [Fotografia postada em grupo sobre brizoletas]. *Facebook*, 24 maio 2012. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=443140535697192&set=gm.319553108120297&type=3>. Acesso em: 20 abr. 2020.

REISDÖRFER, Andrea Fioravanti. O engenheiro das brizoletas, *Conselho em revista*, Porto Alegre, v. 3, n. 33, 2007, p. 20-21.

RIO GRANDE DO SUL. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1961.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio (2011-2014)*. Porto Alegre: SEC/RS, 2011a. Disponível em [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em 19 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular gaúcho do ensino médio*. Porto Alegre: Seduc, 2023. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>. Acesso em 19 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual*. Porto Alegre: SEC/RS, 2011b. Disponível em <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/d803d2ad-9202-4fa7-b5cf-45119214acea/>. Acesso em 19 mar. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, 2006, p. 80-86.

ROBERT, Yves. *A glória de meu pai* [DVD]. Paris: Gaumont, 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa: Conselho da União Europeia, 2008, p. 40-50.

RORIZ, Marta; PADEZ, Cristina. A regulação ética da investigação e os desafios postos às práticas etnográficas. *Etnográfica*, Lisboa, v. 21, n. 1, 2017, p. 73-95.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, 2001, p. 33-47.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SÁ, Jauri dos Santos; QUADROS, Claudemir de. El nuevo concepto de edificio escolar propuesto en los años 1950 en el Sur de Brasil: ¿influencia de Richard Neutra en la arquitectura escolar en el Rio Grande do Sul? CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA DE LA ARQUITECTURA MODERNA: ARQUITECTURA ESCOLAR (1919-1975), UNA NECESIDAD PERMANENTE, 14, 2024. Actas ... Navarra: Universidad de Navarra, 2024, p. 215-222.

SACRISTÁN, José Gimeno. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALINAS, Jesús. Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 20, 1997, p. 81-104.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. *Fluência tecnológica digital dos professores e a organização de atividades de ensino no moodle*. Porto Alegre: Ufrgs, 2017. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHUCH, Patrice; VICTORA, Ceres. Pesquisas envolvendo seres humanos: reflexões a partir da antropologia social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, 2015, p. 779-796.

SCHWARTZMAN, Simon. *A educação superior brasileira à luz da teoria*. Disponível em <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/a-educacao-superior-brasileira-a-luz-da-teoria/>. Acesso em 6 abr. 2024.

SCIELO. *Parecer e recomendações do Comitê Consultivo do Scielo Brasil: Revista História da Educação*. São Paulo: Scielo, 2008. (mimeo).

SEC/RS. *Introdução à reforma do sistema educacional do Rio Grande do Sul* - documento preliminar. Porto Alegre: SEC/RS, 1971.

SEDUC/RS. *Guia dos orientadores educacionais da rede estadual de ensino do RS*. Porto Alegre: Seduc/RS, 2025.

SEDUFISM. *Comando local de greve divulga nota de apoio ao mapeamento da comunidade atingida pelos eventos climáticos*. Santa Maria: Sedufism, 2024. Disponível em <https://www.sedufism.org.br/noticia/8183-nota-de-apoio-a-pesquisa-de-mapeamento-sobre-a-situacao-da-comunidade-academica-da-ufsm-durante-os-eventos-climaticos-extremos>. Acesso 18 maio 2024.

SENE, Laís Zaccaro; BIZELLI, José Luís. Sistema de avaliação de periódicos no Brasil: impactos da evolução dos critérios do Qualis Periódicos da área de educação. *Revista Práxis Educacional*, Londrina, v. 18, n. 49, 2022, e9388.

SENGE, Peter. *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2005.

SIBILA, Paula. Escola troca formação de cidadãos pela capacitação de clientes, diz antropóloga. [Entrevista concedida a Eleonora de Lucena]. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 out. 2012.

SILVA, Rosana Brettas da. *Evasão na UFSM: análise das determinantes encontradas nos cursos presenciais de graduação*. Santa Maria: UFSM, 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas). Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas.

SILVEIRA, Maria Joanete Martins da; BALD, Rosane; DELAZZANA, Ana Rosa Zurlo. O curso de Pedagogia e a formação de professores na Unifra: uma trajetória de 1956 a 2003. In: QUADROS, Claudemir (org.). *50 anos dos cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria*. Santa Maria: Unifra, 2005, p. 31-63.

SIMÕES, Gonçalo Augusto Gomes. *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto, 2000.

SMITH, Kari. Mobilidade dos professores e dos professores estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais. CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 82-91.

SOUTHWELL, Myriam. Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, 2011, p. 67-78.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Periódicos e editoras predatórias. In: MAINARDES, Jefferson. (org.). *Ética e pesquisa em educação*. São Paulo: Anped, 2021a, v. 2, p. 71-78.

SOUZA, Edilson Fernandes de. À luz do candeeiro e o constructo do 'eu' fonte: educação pela arte, ciência e política. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 10, n. especial, 20921, p. 1-325.

STEPHANOU, Maria. Marcas dos tempos: as muitas brizoletas inscritas nas imagens e memórias. In: QUADROS, Claudemir de. *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas (1959-1963)*. Santa Maria: Unifra, 2005.

STEPHANOU, Maria. O passado sabe muito de nós: labirintos da operação historiográfica. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, 2018, p. 1-6.

STEPHANOU, Maria. Regrar o tumulto das palavras, pensar as práticas de escrita da narrativa histórica. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 22, n. 56, 2018, p. 1-6.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História*. São Paulo: PUCSP, 1997, p. 51-84.

TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TURRA, Michelle. *Narrativas docentes sobre o ensino remoto em tempos de pandemia: análise do discurso do sujeito coletivo numa escola municipal de Santa Maria/RS*. Santa Maria: UFSM, 2023. 241f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica).

UFSM. Memorando circular n. 09/2023-GR. Santa Maria: Gabinete do Reitor, 2023b.

UFSM. *Professores relatam boas experiências sobre avaliação docente pelo discente*. 15 dez. 2017. Disponível em <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/2017/12/15/professores-relatam-boas-experiencias-sobre-avaliacao-docente-pelo-discente>. Acesso em 20 set. 2019.

UFSM. *Projeto de avaliação institucional*. Santa Maria: UFSM, 2008.

UFSM. *Proposta de atualização da resolução de progressão e promoção nas classes A, B, e C*. Santa Maria: UFSM, 2023a. (mimeo)

UFSM. *Resultados da avaliação docente 2019/1 já estão disponíveis*. 23 ago. 2019. Disponível em <https://www.ufsm.br/reitoria/avaliacao/2019/08/23/resultados-da-avaliacao-docente-2019-1-ja-estao-disponiveis>. Acesso em 20 set. 2019c.

UFSM. *Sistema de questionários visualização completa dos questionários*. Santa Maria: UFSM, 2016. (mimeo)

UNIFRA. *Relatório da Pró-Reitoria de Graduação*. Santa Maria: Unifra, 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*, n. 6, 1992, p. 68-96. Disponível em <https://archive.org/details/teoria-educacao-n-6-1992/page/11/mode/2up>. Acesso em 19 jun. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003, p. 37-70.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. *Diálogos possíveis*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 103-123, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

WEIS, Luiza Nardin; MINATO, Elaide Hundertmarck; FAGUNDES, Renato Borges; DI NAPOLI, Ricardo Bins; SILVA, Carlos Ernando; VELHO, Maria Teresa Aquino de Campos; DAL LAGO, Lissandra. O comitê de ética em pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria: um breve histórico. *Clinical and Biomedical Research*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, 2011, p. 372-376.

WRAHATNOLO; MUNOTO. 21st centuries skill implication on educational system. *IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng.*, v. 296, 2018. Disponível em <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/296/1/012036>. Acesso em 7 abr. 2025.

YONESHIGE, Danilo. Crescimento das edtechs propõe o futuro da aprendizagem. *Startups.com.br*, São Paulo, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://startups.com.br/artigo/crescimento-das-edtechs-propoe-o-futuro-da-aprendizagem/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ZAMBON, Luciana Bagolin. *Perfil de estudantes ingressantes em 2022 no curso de Pedagogia EAD UAB/UFSM*. Santa Maria: UFSM, 2022. (mimeo).

ZOLIN, Deni. UFSM avalia mudanças em cursos com número alto de vagas não preenchidas. *Diário de Santa Maria*, 9 fev. 2024. Disponível em: [https://diariosm.com.br/colunistas/colunistas do site/deni zolin/ ufsm avalia mudancas em cursos com numero alto de vagas nao preenchidas.574840](https://diariosm.com.br/colunistas/colunistas%20do%20site/deni%20zolin/ufsm%20avalia%20mudancas%20em%20cursos%20com%20numero%20alto%20de%20vagas%20nao%20preenchidas.574840). Acesso em: 9 fev. 2024.