

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Luciano Andrade Ribeiro

**PROCESSOS FORMATIVOS E SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA E DA  
DISCÊNCIA NA NOVA CONFIGURAÇÃO  
DA SALA DE AULA**

Belo Horizonte

2022

Luciano Andrade Ribeiro

**PROCESSOS FORMATIVOS E SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA E DA  
DISCÊNCIA NA NOVA CONFIGURAÇÃO  
DA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na linha de pesquisa Processos Psicossociais, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto

Belo Horizonte

2022

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R484p      Ribeiro, Luciano Andrade  
Processos formativos e subjetivos da docência e da discência na nova configuração da sala de aula / Luciano Andrade Ribeiro. Belo Horizonte, 2022. 129 f. : il.

Orientador: João Leite Ferreira Neto

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia

1. Professores - formação. 2. Professores e alunos. 3. Subjetividade. 4. Inovações educacionais. 5. Ensino - Metodologia. 6. Etnologia. 7. Educação - Estudo e ensino - Belo Horizonte (MG). I. Ferreira Neto, João Leite. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Tese intitulada *Processos formativos e subjetivos da docência e da discência na nova configuração da sala de aula*, de autoria do doutorando Luciano Andrade Ribeiro, avaliada e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr. João Leite Ferreira Neto – Orientador (PUC Minas)

Dr. Matusalém de Brito Duarte - (CEFET-MG)

Dra. Luciana Kind - (PUC Minas)

Dra. Luana Carola dos Santos - (UEMG)

Dr. Luiz Gonzaga Chiavegato Filho - (UFSJ)

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ao meu filho Pedro, que, há 9 anos, ressignifica e encanta o  
meu papel de educador.

## AGRADECIMENTOS

Inspirado pela letra da canção “Castanho”, do Lenine, que diz que “o que eu sou / eu sou em par / não cheguei sozinho”, tento nomear, sempre com o pecado do esquecimento à espreita, aquelas pessoas imprescindíveis para esta caminhada doutoral:

Luciana Praxedes, minha esposa, companheira e amiga, que desbravou os caminhos do doutoramento antes de mim e que, sem o estímulo dela, não teria conseguido aqui chegar. Obrigado por deixar meu percurso mais ameno.

Maria Zilda Andrade, minha mãe, responsável por me mostrar, desde sempre, o valor da Educação na vida do sujeito. Obrigado pela inspiração e pelo seu jeito de transformar tudo em poesia.

O casal mais inspirador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Minas, João Leite Ferreira Neto e Luciana Kind. Graças a ele, estudar durante a pandemia foi uma das experiências mais incríveis que tive.

Iris Goulart, professora que me mostrou a possibilidade de unir, neste estudo, a Psicologia e a Educação. Gratidão por todos os caminhos indicados.

Daniela Perri Bandeira, colega e amiga docente, que, com o olhar sempre sensível, apontou ajustes incríveis para o meu texto e meu pensamento.

Diego Eduardo, auxiliar administrativo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-MG, a quem nomeei de santo por conseguir, em tempo recorde, resolver tantos problemas.

Colegas docentes e queridos discentes das IES aqui analisadas, que, com o tempo cedido para a pesquisa, tornaram possível o estudo.

Alunos e alunas que, a cada ano, preenchem minha vida com a energia necessária para eu exercer meu trabalho de professor, do qual tanto me orgulho.

Companheiros e companheiras de jornada cotidiana, que me acompanham no intenso processo de subjetivação e que, por isso, tanto me ensinam e estimulam a buscar a esperança de uma educação mais libertadora.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os processos de subjetivação que se desenvolvem entre professores e alunos e alunas do curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior na cidade de Belo Horizonte, sendo uma privada e outra pública. A pesquisa está focada nas políticas públicas normatizadoras da formação do pedagogo, nas inovações metodológicas, na função social da instituição de ensino e na relação professor-aluno. Estruturada em quatro partes, independentes entre si, mas complementares dentro do tema proposto, o leitor encontrará, no primeiro momento, o manuscrito acerca da docência em tempos de resignificação metodológica: aprendizagem na educação 4.0. Em seguida, há o estudo sobre a subjetivação na estrutura curricular e na formação de pedagogos. No terceiro momento, tratar-se-á dos processos formativos e de subjetivação vividos por discentes e egressos em pedagogia. Por fim, apresenta-se o estudo da cultura organizacional no curso de pedagogia: um olhar autoetnográfico de um professor. Entre os resultados obtidos, destacam-se a lógica gerencial da aprendizagem voltada para a competência, o foco curricular estabelecido na chamada educação inovadora e a determinação das metodologias ativas como estratégia de protagonismo do aluno alicerçada pelas tecnologias da informação e do conhecimento. Ainda se percebeu a estrutura do papel social, cultural e político do docente na construção subjetiva durante a formação em um curso de Pedagogia. No tocante aos discentes, notou-se o papel da relação professor-aluno no processo de subjetivação do discente e o estabelecimento de parâmetros materiais, como a estrutura curricular ou as ferramentas de estudo, para a autoaprendizagem. Por fim, sob o olhar mais subjetivo do autor, o manuscrito final compreende o papel da natureza institucional, quando pública ou privada, de produzir discurso distinto, a leitura conceitual do isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19 e a formação humana proporcional à metodologia de trabalho empregada.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Ensino Superior; Pedagogia; Subjetivação; Etnografia.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the processes of subjectivation developed among professors and students of the Pedagogy course in two higher education institutions in the city of Belo Horizonte (Brazil), one private and the other public. The research focuses on public policies that regulate pedagogue training, on methodological innovations, on the social function of the educational institution and on the professor-student relationship. Structured in four parts, independent of each other, but complementary within the proposed theme, the reader will find, at first, the manuscript about teaching in times of methodological redefinition: learning in education 4.0. Then there is the study on subjectivation in the curricular structure and in the training of pedagogues. In the third moment, it will deal with the formative and subjectivation processes experienced by students and graduates in pedagogy. Finally, the study of organizational culture in the Pedagogy course is presented: an autoethnographic view of a professor. Among the results obtained, the managerial logic of learning focused on competence stands out, the curricular focus established on the so-called innovative education and the determination of active methodologies as a strategy for student protagonism based on information and knowledge technologies. It was also perceived the structure of the social, cultural and political role of the professor in the subjective construction during the formation in a Pedagogy course. Regarding the students, it was noted the role of the professor-student relationship in the subjectivity process of the student and the establishment of material parameters, such as the curricular structure or study tools, for self-learning. Finally, from the author's more subjective point of view, the final manuscript understands the role of the institutional nature, whether public or private, in producing a distinct discourse, the conceptual reading of the social isolation caused by the Covid-19 pandemic and the human formation proportional to the work methodology employed.

**Keywords:** Active Methodologies; Higher education; Pedagogy; Subjectivation; Ethnography.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

|           |                                                                      |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|
| ANDES-SN  | Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior                   |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                       |
| CAAE      | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética                      |
| Capes     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior          |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação                                        |
| Conun     | Conselho Universitário                                               |
| DCNs      | Diretrizes Curriculares Nacionais                                    |
| EaD       | Educação a Distância                                                 |
| EpC       | Ensino para a Compreensão                                            |
| GFO       | Grupo Focal Online                                                   |
| IES       | Instituição de Ensino Superior                                       |
| IpC       | Instrução pelos Colegas                                              |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| ONU       | Organização das Nações Unidas                                        |
| PIB       | Produto Interno Bruto                                                |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico                                          |
| Sinpro-MG | Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais                  |
| TDICs     | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação                     |
| TICs      | Tecnologias de Informação e Comunicação                              |
| Unesco    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicef    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Sujeitos de pesquisa discentes do grupo focal .....                                 | 18 |
| Tabela 2: Sujeitos de pesquisa docentes do grupo focal .....                                  | 18 |
| Quadro 1: Possibilidades e limitações de uma pesquisa social interpretativa.....              | 21 |
| Tabela 3: Sujeitos de pesquisa discentes da entrevista focalizada .....                       | 21 |
| Tabela 4: Sujeitos de pesquisa discentes da entrevista focalizada (Réplica da Tabela 3) ..... | 86 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                           | <b>13</b>     |
| Percurso metodológico.....                                                                                        | 15            |
| O discurso e a subjetivação no processo formativo universitário .....                                             | 24            |
| <br><b>1. DOCÊNCIA EM TEMPOS DE RESSIGNIFICAÇÃO METODOLÓGICA:<br/>APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO 4.0.....</b>           | <br><b>26</b> |
| 1.1 Introdução .....                                                                                              | 27            |
| 1.2 Percurso metodológico.....                                                                                    | 30            |
| 1.3 Resultados e discussão .....                                                                                  | 31            |
| 1.3.1 Gestão de aprendizagem: metodologias de ensino voltadas para a competência<br>.....                         | 32            |
| 1.3.2 Alinhamento construtivo do currículo em prol de uma educação inovadora                                      | 38            |
| 1.3.3 Metodologias ativas: arquitetura formativa a favor de alunos e alunas<br>conectados por meio das TICs ..... | 43            |
| 1.4 Considerações Finais.....                                                                                     | 51            |
| <br><b>2. SUBJETIVAÇÃO NA ESTRUTURA CURRICULAR E NA FORMAÇÃO<br/>DE PEDAGOGOS.....</b>                            | <br><b>53</b> |
| 2.1 Introdução .....                                                                                              | 53            |
| 2.2 Percurso metodológico.....                                                                                    | 58            |
| 2.3 Análise documental.....                                                                                       | 59            |
| 2.4 Análise dos grupos focais.....                                                                                | 65            |
| 2.5 Considerações Finais.....                                                                                     | 75            |
| <br><b>3. PROCESSOS FORMATIVOS E DE SUBJETIVAÇÃO VIVIDOS POR<br/>DISCENTES E EGRESSOS EM PEDAGOGIA .....</b>      | <br><b>77</b> |
| 3.1 Introdução .....                                                                                              | 78            |
| 3.2 Percurso metodológico.....                                                                                    | 85            |
| 3.3 Resultados .....                                                                                              | 86            |
| 3.3.1 Aprendizagem por meio das interações .....                                                                  | 87            |
| 3.3.2 Recursos materiais de autoaprendizagem .....                                                                | 91            |
| 3.3.3 Mercado e Empregabilidade .....                                                                             | 95            |

|                                                                                                             |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 3.4 Considerações Finais.....                                                                               | 99             |
| <br><b>4. A CULTURA ORGANIZACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO DE UM PROFESSOR.....</b> | <br><b>101</b> |
| 4.1 Introdução .....                                                                                        | 101            |
| 4.2 Percurso metodológico.....                                                                              | 102            |
| 4.3 As oportunas portas da Educação .....                                                                   | 104            |
| 4.4 A construção de uma cultura.....                                                                        | 105            |
| 4.5 IES Privada: “transformar o país pela educação” .....                                                   | 106            |
| 4.6 IES Pública: referência de escola gratuita na formação de professor .....                               | 108            |
| 4.7 2020: o ano que não começou.....                                                                        | 110            |
| 4.8 A gestão.....                                                                                           | 110            |
| 4.9 Metodologia de Ensino .....                                                                             | 113            |
| 4.10 Formação Humana .....                                                                                  | 115            |
| 4.11 Considerações finais.....                                                                              | 117            |
| <br><b>CONCLUSÕES DA PESQUISA .....</b>                                                                     | <br><b>119</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                | <br><b>121</b> |

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(FREIRE, 2002, p. 14)

## INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa parte da ideia de que a profissão do pedagogo é complexa, por fazer a mediação entre o sujeito e a ética de sua existência. Enquanto o ofício não permite o olhar do senso comum, a instituição de ensino permanece confortável em seu conceito de que seja o “espaço de socialização e apropriação do conhecimento científico” (PEREIRA, 2020, p. 40). Diante desse contexto, a Pedagogia se firma como correlata da educação e provoca, por esse motivo, um processo de subjetivação ímpar entre os agentes dessa formação, ou seja, docentes e discentes.

O curso de Pedagogia está entre as graduações com mais matrículas no Brasil, ao lado dos cursos de Direito e de Administração. Entre as licenciaturas, em 2019, Pedagogia estava com 815.743 matrículas ativas, à frente da Educação Física com 153.527 (BRASIL, 2020). As atribuições do pedagogo assumem a face das competências e coadunam com as modificações no mundo do trabalho (PEREIRA, 2020) sobretudo após o cenário da pandemia do Covid-19.

Entender a Pedagogia como ciência da Educação e que, ao formar o docente atuante nos anos iniciais da formação humana, irá pavimentar uma primeira consciência ética, de direitos e deveres, sobre toda a sociedade (SAVIANNI, 2012), é fundante para a leitura deste estudo. A escola ou instituição de ensino foi culturalmente construída para ser o lugar das contradições e disputas e, por isso mesmo, sediar construções de conhecimentos socialmente produzidos e que tendem a ser estruturantes para a constituição do sujeito ali envolvido.

Esse território de disputa é composto por sujeitos do processo educacional, quais sejam: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Esses agentes ativos da dinâmica de ensino e de aprendizagem fazem questão de serem reconhecidos como sujeitos de experiências culturais, sociais e pedagógicas. Por isso, faz-se relevante entender o poder que aqui se institui para a transformação desses sujeitos. Afinal, como alerta Foucault (2006, p. 276), “essas relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis”.

Dentro do contexto de sociedades urbanizadas e reguladas pela organização social, política, econômica e cultural homogêneas, não há, ainda, substituição desse lugar chamado escola que tenha essa capacidade normatizadora de unir sujeitos, saberes, conquistas e experiências de leitura de mundo. Ao mesmo tempo, mudanças culturais significativas, como a predominância de metodologias ativas de aprendizagem, a facilitação informativa advinda com a tecnologia digital e a potencialização do papel

coemissor do discente ao lado do docente convertem em prática curricular releituras mais particulares e contextuais daquilo indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esse ambiente fica propício não para ameaçar qualquer currículo oficial, mas para um movimento social que propõe uma necessária releitura do processo de escolarização. Para isso, surge, de forma natural, um embate das políticas públicas com o pensamento que forma o professor: de um lado, as concepções inovadoras e, do outro, as concepções conservadoras para uma educação construída para e pelo sujeito.

Para a produção de dados que aqui se propõe, tem sido necessário um diálogo com as pesquisas do passado recente com o que se tem construído no âmbito acadêmico enquanto experiências significativas. Dessa forma, de Paulo Freire (1981) a José Manuel Moran (2012) e de Antoni Zabala (2002) a Michel Foucault (2013), todos esses autores contribuem para um entendimento da subjetivação edificada pelos partícipes da dinâmica de aprendizagem universitária, em especial, no curso de Pedagogia.

Discentes e docentes, como sujeitos de pesquisa, permitem compreender como o trabalho da construção da subjetividade envolve aquilo que fazem sobre si próprios e favorece novas possibilidades de pensamento, sentimento e ação diante do ambiente em questão, com suas regras, espaço e práticas (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

O objetivo desta pesquisa é analisar os processos de subjetivação que se desenvolvem entre professores e alunos e alunas do curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior na cidade de Belo Horizonte, sendo uma privada e outra pública. A pesquisa está focada nas políticas públicas normatizadoras da formação do pedagogo, nas inovações metodológicas de ensino, na função social da instituição de ensino e na relação professor-aluno.

A análise de duas organizações escolares de naturezas jurídicas distintas se justifica, primeiramente, pela minha oportunidade de atuação nos dois ambientes como professor. Segundo, pelo fato de os dois espaços acadêmicos produzirem experiências distintas quanto à conduta didático-pedagógica.

Diante do exposto, este estudo mostra-se relevante pela temática, visto que, uma vez que a sociedade inclui a educação como parte central de seu contrato social (SHAFIK, 2021), é preciso compreender o processo de subjetivação dentro de um curso cuja meta é formar professores responsáveis pela garantia do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da primeira infância e pela preparação da força de trabalho do futuro.

A tese foi construída a partir de artigos cujas essências perpassam categorias importantes da pesquisa, como metodologia de ensino e aprendizagem, processos de

subjetivação e relação professor-aluno. A escolha desse caminho se justificou pela intenção da visibilidade teórica do estudo por meio da publicação em periódicos científicos. Sendo assim, o material foi organizado da seguinte forma: Na Introdução, está a metodologia da pesquisa e a teorização sobre subjetivação, sobretudo pela leitura da obra de Michel Foucault.

No Capítulo 1, foi apresentado o estudo denominado “Docência em tempos de ressignificação metodológica: aprendizagem na educação 4.0”, no qual foi feita uma leitura da ressignificação da instituição escolar perante as novas e necessárias metodologias de ensino sob a luz da revolução tecnológica que instituiu uma nova cultura informativa. O manuscrito referente a este capítulo foi submetido para publicação na *Revista Psicologia Escolar e Educacional*.

No Capítulo 2, foi apresentado o estudo denominado “Subjetivação na estrutura curricular e na formação de pedagogos”, no qual foi apresentado o resultado de escuta do grupo focal realizado com docentes das organizações universitárias privada e pública sob o foco da constituição docente e do processo de subjetivação ali construído. O manuscrito referente a este capítulo foi submetido para publicação na *Revista Educação & Realidade*.

No Capítulo 3, apresenta-se o estudo sobre *processos formativos e de subjetivação vividos por discentes e egressos em pedagogia*. Buscaram-se compreender os motivos de um universitário optar por uma organização privada ou pública e de como isso afeta a construção da sua subjetividade.

No Capítulo 4, a partir da escolha metodológica de uma autoetnografia, nomeou-se o capítulo como “A cultura organizacional no curso de pedagogia: um olhar autoetnográfico de um professor”. Foi produzido um estudo voltado para a análise das naturezas jurídicas das organizações privada e pública por meio das observações do autor e de um diário de pesquisa elaborado entre os anos de 2020 e 2022.

### **Percurso metodológico**

A investigação que aqui se propõe parte do real para, numa leitura subjetiva, constituir uma interpretação possível. Deste real e deste concreto, tem-se um objeto de pesquisa materializado e, por isso, passível de existência no pensamento. Ribeiro (2003) indica o método como a última etapa da escrita acadêmica – “o método é algo que vamos constituindo à medida que pesquisamos” (p. 126) – e a necessidade de que o pesquisador se exponha ao seu objeto mais do que o faz. A apreensão do real só é possível por meio

da abstração, para a apropriação, na consciência.

Para gerar a produção de dados que aqui se objetiva, parte-se de um percurso metodológico qualitativo com base em estudos de caso comparativos a serem realizados em duas instituições de ensino superior (IES) com cursos voltados para a formação do professor por meio da graduação em Pedagogia.

A partir desse recorte de problematização, o objetivo principal desta tese centra-se em analisar os processos de formação e subjetivação dos docentes e dos discentes em cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior de Belo Horizonte, sendo uma pública e outra privada. Como objetivos específicos, espera-se investigar, por meio da análise psicossocial, como a subjetividade é construída no cotidiano nos múltiplos ambientes acadêmicos; analisar as relações entre professores e alunos e alunas por meio de análise e tratamento do material empírico e documental; problematizar o papel da cultura organizacional e das relações sociais na construção de um processo formativo significativo; e estabelecer comparação entre a cultura organizacional construída em instituições de naturezas distintas.

Uma metodologia é fruto de escolhas e a que se faz aqui nesta tese, como delineamento de pesquisa, é o estudo de caso que emoldura, de maneira mais confortável, o que se quer elucidar. Acredita-se que cada IES, diante do seu histórico e propósito jurídico, diferencia-se, de modo vivo e dinâmico, de acordo com o resultado da organização humana que ali se estrutura. Para se enxergar essa engrenagem, é fundamental produzir novos olhares acerca dos sistemas responsivos que ali se firmam e, portanto, diferentes e inovadoras fontes de informação são necessárias.

Esse caminho se faz necessário diante da necessidade de se produzir leituras plausíveis de fenômenos sociais compostos pela riqueza da complexidade humana. As tradicionais perguntas do sociólogo norte-americano, Harold Lasswell (2002), *o que, como, onde, por que, quem e quando*, ganham significativa importância diante de um cenário sobre o qual o pesquisador não tem controle, posto a dinamicidade organizacional que ali se desenrola.

Para tanto, acredita-se em um delineamento de pesquisa que favoreça a compreensão da norteadora questão: como se manifesta a construção dos processos formativos e subjetivos entre professor e aluno em cursos de Pedagogia? Como hipóteses para esse problema, coloca-se a percepção dos papéis socialmente construídos para o professor e para o aluno; indica-se a elaboração das significações atribuídas ao código de ética estabelecido para a organização acadêmica; e questiona-se como as identidades

docente e discente são consolidadas à luz dos pressupostos teóricos que se estabelecem como arcabouço mínimo teórico a ser apreendido.

Uma característica de um bom estudo de caso qualitativo é que ele apresenta uma compreensão em profundidade do caso. Para chegar a isto, o pesquisador coleta muitas formas de dados qualitativos, variando entre entrevistas, observações e documentos até materiais audiovisuais. A utilização de somente uma fonte de dados não é suficiente para desenvolver esta compreensão em profundidade (CRESWELL, 2014, p. 87).

Uma vez que são muitos os aspectos que se multiplicam dentro de um ambiente de pesquisa e, diante de uma realidade singular, construída historicamente por sujeitos, exige-se um estudo em profundidade. Assim, esta pesquisa se estabelece com o foco de estudo de caso múltiplo, a partir da descrição das duas IES e os contextos que as compõem como objeto estrutural desta tese. A análise será necessária tanto numa leitura cruzada e/ou comparativa como numa interpretação singularizada. Dessa forma, acredita-se na possibilidade de construção de assertivas mais precisas sobre os processos formativos e subjetivos que se constroem dentro da formação acadêmica de um curso de Pedagogia. Para Bardin (2011, p. 105), o pesquisador estará apto a localizar assuntos, realizar conexões, fazer associações e criar hipóteses, sinalizando para a produção de um processo de categorização inicial. As inúmeras vozes que compõem esse emaranhado discursivo só podem ser ouvidas por meio de diferentes instrumentos de produção de dados, tais como a observação participante, entrevistas, pesquisa documental e grupos focais.

Neste estudo de caso, grupos focais com discentes, entrevistas com docentes e egressos e pesquisa em documentos que regulam a formação serão as principais ferramentas metodológicas.

O grupo focal, instrumento de relevância para esta tese, é aquele capaz de reunir sujeitos dispostos a contribuir para o objeto de pesquisa que ora se estabelece. O favorecimento, pelo pesquisador, de uma leitura crítica e aberta à reflexão é imprescindível e garante uma produção de dados robusta. Para isso, trabalhou-se com dois (02) grupos focais, sendo um voltado para a organização privada, com cinco (05) discentes da categoria Ingressantes de Instituição de Ensino Superior Privada (IES Privada) e quatro (04) discentes de IES Pública. No mesmo formato, para os concluintes da graduação, dois (02) grupos foram estruturados, sendo o da IES Privada com cinco (05) discentes e o da IES Pública com quatro (04) discentes.

Tabela 1: Sujeitos de pesquisa discentes do grupo focal

| Grupos        | Vínculo a IES | Idade | Sujeito de Pesquisa     | Origem escolar  | Nome Fictício da aluna(o) |
|---------------|---------------|-------|-------------------------|-----------------|---------------------------|
| Grupo Focal 1 | Pública       | 17    | Ingressante IES Pública | Privada         | Eduarda                   |
|               | Pública       | 18    | Ingressante IES Pública | Pública         | Helena                    |
|               | Pública       | 18    | Ingressante IES Pública | Privada         | Luiza                     |
|               | Pública       | 19    | Ingressante IES Pública | Pública         | Lívia                     |
|               | Pública       | 17    | Ingressante IES Pública | Pública/Privada | Heitor                    |
| Grupo Focal 2 | Privada       | 20    | Ingressante IES Privada | Pública/Privada | Clara                     |
|               | Privada       | 19    | Ingressante IES Privada | Pública         | Lorena                    |
|               | Privada       | 17    | Ingressante IES Privada | Pública         | Gabriela                  |
|               | Privada       | 22    | Ingressante IES Privada | Pública/Privada | Enzo                      |
| Grupo Focal 3 | Pública       | 29    | Concluente IES Pública  | Pública/Privada | Sara                      |
|               | Pública       | 24    | Concluente IES Pública  | Pública         | Júlia                     |
|               | Pública       | 27    | Concluente IES Pública  | Pública         | Marina                    |
|               | Pública       | 35    | Concluente IES Pública  | Pública         | Bianca                    |
| Grupo Focal 4 | Privada       | 26    | Concluente IES Privada  | Pública         | Catarina                  |
|               | Privada       | 38    | Concluente IES Privada  | Privada         | Fernanda                  |
|               | Privada       | 42    | Concluente IES Privada  | Pública/Privada | Alícia                    |
|               | Privada       | 29    | Concluente IES Privada  | Privada         | Nina                      |
|               | Privada       | 26    | Concluente IES Privada  | Pública/Privada | Isadora                   |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Da mesma forma, entre docentes das duas organizações analisadas, foram construídos dois (02) grupos focais. O primeiro, com docentes da IES Pública, contou com 8 pessoas e foi realizado em duas sessões, sendo a primeira no dia 3 de setembro de 2021, com 1h30 de duração, e a segunda, no dia 10 de setembro de 2021, com 1h15. Já os encontros com os professores da IES Privada contaram com 6 pessoas e também aconteceram em duas sessões, com duração de 40 min a primeira e de 50 min a segunda, respectivamente nos dias 7 e 8 de outubro de 2021.

Tabela 2: Sujeitos de pesquisa docentes do grupo focal

| Grupo         | Professor (a) <sup>1</sup> | Vínculo a IES | Titulação | Tempo de docência | Experiência na Educação Básica |
|---------------|----------------------------|---------------|-----------|-------------------|--------------------------------|
| Grupo Focal 5 | Ilza Maia                  | Privada       | Mestre    | 26                | Não                            |
|               | Valéria Couto              | Privada       | Doutora   | 20                | Sim                            |
|               | Soraia Vasconcelos         | Privada       | Mestre    | 25                | Não                            |
|               | Luiz Carlos                | Privada       | Mestre    | 28                | Sim                            |
|               | Adriana Murta              | Privada       | Doutora   | 28                | Sim                            |
|               | Nery Braga                 | Privada       | Mestre    | 21                | Não                            |
| Grupo Focal 6 | Alice Parreiras            | Pública       | Doutora   | 12                | Sim                            |
|               | Dirce Maciel               | Pública       | Doutora   | 16                | Sim                            |
|               | Vânia Gonçalves            | Pública       | Doutora   | 10                | Não                            |
|               | Vilma Bastos               | Pública       | Mestre    | 15                | Não                            |
|               | Nedes Campos               | Pública       | Doutora   | 18                | Sim                            |
|               | Fátima Manuelina           | Pública       | Doutora   | 30                | Sim                            |
|               | Kika Guimarães             | Pública       | Doutora   | 24                | Sim                            |
|               | Sandra Freitas             | Pública       | Mestre    | 22                | Sim                            |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. A despeito disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p. 125).

Essa abordagem metodológica que se materializa ambiciona abarcar, até mesmo, a questão da escolha do curso pelo aluno e, sobretudo, as diferenças e semelhanças psicossociais que se entrelaçam no ambiente da IES pública e da privada. Fica claro, portanto, a caracterização metodológica triangular da pesquisa, posto que a produção de dados só surgirá a partir de diferentes fontes e técnicas.

Becker (1999, p. 118) trabalha com a proposta da triangulação a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma combinação de métodos e de fontes para se “chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo” na expectativa de

---

<sup>1</sup> Os nomes dos (as) docentes que participaram da pesquisa foram, cuidadosamente, substituídos, a fim de preservação de anonimato, pelos nomes de professores (as) significativos ao longo da formação subjetiva da vida escolar do autor desta tese. A intenção desse procedimento foi de homenagem e agradecimento.

“desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais”.

Os estudos de caso, conforme preconiza Yin (2015), são fruto de variadas estratégias de produção de dados. Graças a elas, evidências podem ser construídas a partir de técnicas cruzadas como as que foram descritas acima. Todo o esforço leva em consideração a composição discursiva realizada a partir da historicidade da IES, das entrevistas e grupos focais dos sujeitos que nelas atuam.

Compreende-se triangulação a fundamentação metodológica que utiliza diferentes e estratégicas ferramentas que fomentem a produção de dados, conforme discutido por Yin (2015):

Triangulação: fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências. Não se recomenda, no entanto, durante a realização dos estudos de caso, a aproximação a fontes individuais de evidências como aquela discutida anteriormente. Pelo contrário, um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências (YIN, 2015, p. 120)

Para se conquistar essa variedade interpretativa, a entrevista terá papel fundamental na estrutura da pesquisa de campo. Ela é uma das ferramentas com mais capacidade de produção de dados dentro das Ciências Sociais. A coleta da informação e a arquitetura na qual ela é estruturada se dão por meio das perguntas, das dúvidas e da investigação que o processo exige.

A pesquisa social interpretativa, de origem alemã, tem seu principal foco nas interpretações feitas pelos sujeitos sobre suas experiências no mundo social. Rosenthal (2014) indica que o método tem sido muito comum em correntes sociológicas e é eficaz na geração e análise de dados. Isso se dá, sobretudo, pela possibilidade empírica de estudar um caso a partir de uma concepção teórica e diante de múltiplas hipóteses. “Realizar entrevistas de maneira consistente implica tomar como referência os códigos linguísticos dos entrevistados e a sequência, o curso da conversa, ao colocar as perguntas” (ROSENTHAL, 2014, p. 173).

Rosenthal (2014) formula as seguintes possibilidades e limitações empíricas da pesquisa interpretativa em comparação a pesquisas quantitativas e outros métodos qualitativos, organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Possibilidades e limitações de uma pesquisa social interpretativa

|                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Possibilidades</b>                                                                                                                                                                            |
| - Investigar o novo e o desconhecido, isto é, quando o pesquisador busca informações sobre um fenômeno ainda pouco conhecido, principalmente no que corresponda ao seu processo de constituição; |
| - Apreender o sentido subjetivamente visado, isto é, as motivações dos sujeitos na sua tomada de decisão em consonância com o estoque de conhecimento socialmente compartilhado;                 |
| - Reconstruir o sentido latente, que significa dizer que, para além da intenção da ação, existe um significado objetivo da ação, não acessível ao agente;                                        |
| - Reconstruir as estruturas de ação a partir do caso particular, ou seja, reconstruir as diferentes variáveis que constituem o fenômeno no caso concreto;                                        |
| - Descrever o ambiente e a ação social de forma detalhada e precisa;                                                                                                                             |
| - Desenvolver teorias e hipóteses a partir do campo, fundadas empiricamente;                                                                                                                     |
| - Verificar essas hipóteses e teorias produzidas a partir do campo na sequência do texto.                                                                                                        |
| <b>Limitações</b>                                                                                                                                                                                |
| - Conclusões sobre dispersão e representatividade de seus resultados;                                                                                                                            |
| - Generalizações numéricas e estatísticas baseadas na frequência de como os fenômenos aparecem.                                                                                                  |

Fonte: (ROSENTHAL, 2014, p. 34)

Por entrevista, entende-se o que Haguette (1997, p. 86) qualifica como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista é significativa ferramenta para a produção de dados e é concebida a partir do elemento humano mais prosaico e rico, a conversa.

Entre elas, destacam-se a entrevista focalizada, que foi utilizada entre os três (03) egressos de cada uma das duas faculdades estudadas. Esta estratégia metodológica, por não depender de encontro presencial e devido ao contexto pandêmico da Covid 19, foi realizada por meio de plataformas de videoconferência devidamente agendada com o participante da pesquisa para a melhor produção de dados. A Tabela 3, a seguir, traz informações sobre os discentes da entrevista focalizada.

Tabela 3: Sujeitos de pesquisa discentes da entrevista focalizada

| Vínculo a IES | Idade | Sujeito de Pesquisa | Origem escolar  | Nome Fictício |
|---------------|-------|---------------------|-----------------|---------------|
| Privada       | 48    | Egresso IES Privada | Pública         | Beatriz       |
| Privada       | 34    | Egresso IES Privada | Privada         | Maria         |
| Privada       | 26    | Egresso IES Privada | Pública/Privada | Olívia        |
| Pública       | 25    | Egresso IES Pública | Pública         | Michelle      |
| Pública       | 24    | Egresso IES Pública | Pública         | Roberta       |
| Pública       | 24    | Egresso IES Pública | Pública/Privada | Peri          |

Fonte: Elaborada pelo autor.

A entrevista focalizada, de modalidade semiestruturada, garante a apresentação inicial do objeto temático e, por isso, consegue manter o entrevistado dentro do contexto desejado pelo pesquisador, que é o campo de formação do pedagogo e o lugar daquele profissional partícipe da formação de seu par.

Esse tipo de entrevista foi desenvolvido na década de 1940 (...) para análise de propaganda em uma pesquisa em comunicação. A particularidade desse procedimento, aplicado de início em entrevistas em grupo, embora também adequado a entrevistas individuais, é que, nele, todos entrevistados (...) devem ter vivenciado uma situação bastante concreta. (ROSENTHAL, 2014, p. 176).

Dessa forma, o pesquisador, ao usar esse procedimento, estabelece o diálogo a partir de um processo, aparentemente, aberto, mas rico em possibilidades de reações dos sujeitos envolvidos e, por isso, em interpretações de uma experiência vivenciada por todos.

Junto aos egressos, profissionais que se consolidaram a partir daquela formação acadêmica escolhida, esperou-se trabalhar a produção de dados a partir da entrevista aberta acerca, sobretudo, do que foi mais decisivo naquela trajetória universitária. Minayo (1993) indica que esse recurso atende, principalmente, a finalidades exploratórias com foco em detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Ele é utilizado geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos.

A entrevista aberta ou ativa nos permite, antes, evidenciar os processos interativos da produção de significado e de conhecimento. Assim, quanto mais aberta a realização da entrevista, maior a chance de tornar esses processos transparentes. Vale como regra que, quanto menor o grau de padronização, quanto menos inflexível, portanto, a estrutura determinada pelo entrevistador para a entrevista antes de sua realização, mais facilmente identificáveis serão os processos interacionais que definem a situação, o enquadramento, e maior será o campo de ação dos entrevistados para expor suas perspectivas. (ROSENTHAL, 2014, p. 171).

Becker (1999), porém, alerta para os obstáculos advindos da grande variedade de problemas teóricos e descritivos que surgem durante esse percurso aqui proposto. Por isso, a perspicácia de lidar com inúmeras informações pode levar a uma compreensão abrangente do grupo ou situação social estudada. Os vários fenômenos revelados pelas observações do investigador têm de ser incorporados ao seu relato do grupo e em seguida receber atribuição de relevância teórica (BECKER, 1999).

Essa interpretação da realidade – permeada de características vivas, dinâmicas e moventes – parte, obviamente, de um levantamento não só bibliográfico, mas documental, que permite estruturar a pesquisa como forma de nortear a correspondência entre aspectos teóricos verificados e a realidade apresentada.

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. (GASKELL, 2008, p. 65).

Por isso, a pesquisa requer uma imersão do pesquisador nas IES envolvidas e exige uma estruturação, tal qual Minayo (2009) dividiu em três momentos conhecidos como 1) fase exploratória; 2) trabalho de campo; e 3) análise e tratamento do material empírico e documental. Complementares, as três etapas não esgotam a leitura, mas permitem significativa produção cognitiva e de dúvidas.

Por fase exploratória, de acordo com a autora, entende-se o cenário onde acontece a construção do projeto de pesquisa com todas as suas delimitações dos procedimentos e dos percursos que o pesquisador decidirá.

É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teoricamente e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa. (MINAYO, 2009, p. 26).

A autora indica que a próxima e fundamental etapa é o aprofundamento no trabalho de campo, lugar ao qual só se chega por meio de uma exploração consistente. É nessa fase que o pesquisador consegue estabelecer efetivamente a problematização e a mediação dos instrumentos elencados para a produção de dados e o objeto de estudo em específico.

Por fim, análise e tratamento do material empírico e documental, que, de acordo com Minayo (2009, p. 27), é a fase na qual o manuseio e a interpretação dos dados construídos levam o pesquisador a uma busca de lógica peculiar e interna do grupo em análise, sendo, portanto, a construção estruturante do pesquisador. Nessa etapa, estabelece-se a estratégia de análise dos dados, um planejamento detalhado a partir das

observações do diário de pesquisa de campo, do material empírico construído e do arcabouço teórico adotado.

Referencia-se a descrição detalhada, neste trabalho, pelo que Creswell (2014) publicou:

Autores descrevem o que eles veem. Esses detalhes são fornecidos *in situ*, isto é, dentro do contexto do ambiente da pessoa, local ou evento. A descrição se torna um bom lugar por onde começar um estudo qualitativo (depois da leitura e gerenciamento dos dados) e desempenha um papel central nos estudos etnográficos e de caso. (CRESWELL, 2014, p. 150).

A identidade do sujeito se faz com o processo cumulativo de experiências de muitos seres humanos. Esta experiência se dá pela linguagem. Quanto mais se lê, mais se ouve, mais se enxerga, ou seja, mais se consomem produtos culturais, mais profundo o homem mergulha na experiência humana. Quando o indivíduo se propõe buscar uma formação humana, seja ela qual for, inclusive a formação em ensino superior que aqui se objetiva estudar, ele se dispõe a aprender com a experiência dos outros.

Por esse motivo, acredita-se que o ambiente organizacional de uma IES deve favorecer a dúvida e propor caminhos para se estabelecer aquisição de competências, aquelas voltadas para a resolução de problemas, e de habilidades, voltadas para o ferramental conteudista. Essa busca e essa escolha, que se dão de acordo com os objetivos do graduando e do projeto político pedagógico que ali se estabelecem, são estratégicas e determinam o caminhar estrutural da instituição.

Importante ressaltar que todos os sujeitos de pesquisa aqui envolvidos foram convidados a participar do estudo e o aceitaram por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, submetido e aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob o código CAAE: 40952520.5.0000.5137.

### **O discurso e a subjetivação no processo formativo universitário**

A obra do pensador francês Michel Foucault (1926-1984) se debruça, em grande parte, no estudo do sujeito. Ao longo de toda centralidade dos cursos ministrados no Collège de France, o autor parte da ética da socialização e da racionalidade científica para desconstruir as bases do pensamento em torno do que se entende por conhecimento e poder. “O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Ao buscar entender o processo de subjetivação na formação universitária do curso de Pedagogia, este trabalho resgata, de forma parcial, a produção do conhecimento foucaultiano a partir do que ele determina como genealogia do poder, em que esclarece, de forma revolucionária para meados do século XX, que a verdade tem uma história permeada por comportamentos, decisões, lutas e, consequentemente, poder.

Em um recorte de estudo voltado para a universidade, lugar composto por faculdades específicas do conhecimento, pergunta-se de onde vêm os saberes e como eles são postulados hoje. A resposta para essas duas questões tem, como base comum, as relações de poder. Relações estas que são pulverizadas, disseminadas em todos os segmentos e relações sociais, o que obriga as Ciências Humanas a produzirem reflexões acerca do que leva os sujeitos contemporâneos a um projeto de identidade ou projeto de vida.

Esse encaminhamento reflexivo de Foucault faz surgir uma relação direta da subjetivação como sujeição. E o que se encontra, como elemento fundante da obra do pensador francês, é a questão da resistência a esse fluxo concomitante de poder, de construção de verdades e de subjetivação e a não aceitação de ser conduzido socialmente dessa forma (FERREIRA NETO, 2017).

A subjetividade é, portanto, o resultado dessas relações de forças que instituem saberes. Por sua vez, estes saberes se institucionalizam como modos de discursos que vêm a se tornar modos de subjetivação. Por isso, entender, enquanto categoria, o saber e o que há por trás do seu discurso é essencial para a compreensão do pensamento foucaultiano:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2013, p.220).

O discurso que compõem a formação universitária, aqui materializado como objeto de estudo desta tese, é, portanto, um conjunto de pensamentos oriundos de relações de poder entre os protagonistas desse ambiente acadêmico que buscam defender e legitimar ideologias e aqueles que as produzem (FISCHER, 2001).

Entender as políticas públicas voltadas para a concepção curricular do curso de Pedagogia em épocas próximas (2005, 2015 e 2019), porém transformadoras, comprova

como o poder é proporcional ao saber dentro de um segmento de tempo. Por isso, Foucault (2013) ensina que é necessário efetuar um levantamento da história, refletir como o discurso está legitimado e, sobretudo, considerar a influência de pensamentos e condições de mundo na construção de uma conveniente verdade que seja legitimada socialmente.

O risco desse cenário descrito é o lugar vazio dos discursos. Ao entender a subjetivação como efeito de um campo enunciativo qualquer, percebem-se estratégias modais de como os elementos desse discurso são distribuídos e com que frequência são apropriados e reproduzidos pelo sujeito.

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 2013, p.62).

As construções dos ambientes de poder perpassam a vida cotidiana dos sujeitos e, com elas, todo um vocabulário conveniente é interposto para que um discurso seja estabelecido. Uma vez havendo aceitabilidade desse repertório, naturalmente é desenvolvida uma teia corresponsiva. Ela só pode ser questionada por sujeitos conscientes de seu papel diante da rede discursiva em que está inserido.

## **1. DOCÊNCIA EM TEMPOS DE RESSIGNIFICAÇÃO METODOLÓGICA: APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO 4.0**

**RESUMO:** O mundo da informação e do conhecimento enfrenta, nas últimas três décadas, transformações e tem sido alvo de investigação científica. O presente estudo

teve como objetivo investigar como a docência tem buscado sua ressignificação metodológica e, com isso, se adaptado para atuar em um novo e desafiador contexto digital, de acesso exponencial à informação e de novas formas de comunicação humana. Foi realizada busca bibliográfica a partir da base de dados do Portal Periódicos Capes. Os descritores utilizados na busca foram metodologia ativa, ensino por competências, aprendizagem significativa, ensino superior e cibercultura. Entre os resultados obtidos, destacam-se a lógica gerencial da aprendizagem voltada para a competência, o foco curricular estabelecido na chamada educação inovadora e a determinação das metodologias ativas como estratégia de protagonismo do aluno alicerçada pelas tecnologias da informação e do conhecimento.

**Palavras-chave:** Competência; Formação docente; Metodologias ativas.

**ABSTRACT:** In the last three decades, the world of information and knowledge has undergone transformations and has been the target of scientific investigation. This study aimed to investigate how teaching has sought its methodological redefinition and, therefore, adapted to act in a new and challenging digital context, of exponential access to information and new forms of human communication. A bibliographic search was carried out from the Capes Periodical Portal database. The descriptors used in the search were active methodology, teaching by competences, meaningful learning, higher education and cyberculture. Among the results obtained, the managerial logic of learning focused on competence, the curricular focus established in the so-called innovative education and the determination of active methodologies as a strategy for the protagonism of the student based on information and knowledge technologies stand out.

**Keywords:** Competence; Teaching training; Active methodologies.

## 1.1 Introdução

É necessário visualizar a linha histórica das revoluções industriais para entender as mudanças pelas quais a escola passa. Durante muito tempo, ela representou, juntamente com a sociedade, família, tradição e o trabalho, um dos mais significativos repositórios

de informação disponíveis. Hoje, diante das novas e acessíveis plataformas informativas que a vida digital permite, a escola passa por uma desmistificação do seu papel e busca outros critérios que a mantenham com significativa função social do processo de formação humana. A sala de aula, que pode ser lida como um palco teatral com papéis que são muito bem delineados, prova que está em curso uma transformação histórica no jeito de pensar, produzir e entregar um produto imprescindível para a evolução humana, a aprendizagem.

O cenário pandêmico pelo qual passaram o Brasil e o resto do mundo, desde o fim de 2019, acelerou as mudanças que vinham sendo progressivamente implantadas, na direção do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na experiência educativa. Mesmo antes da disseminação da Covid-19, já estava no radar da comunidade acadêmica melhores condições de aplicar processos socializantes e cognitivos que utilizassem formas síncrona e assíncrona de interação.

Importante ressaltar que a pandemia de Covid-19 tem sido responsável por um aumento da distância de realidade entre escolas públicas e privadas e entre educação básica e universitária. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>2</sup> (UNICEF, 2021), a escolarização foi interrompida para 1,6 bilhão de estudantes no período.

Diante do contexto de cada um desses estudantes, avanços e retrocessos aconteceram. Ainda segundo o órgão da ONU, em países de baixa e média renda, a proporção de crianças que vivem em pobreza de aprendizagem chegou a 70%, devido ao longo período de isolamento social.

No contexto universitário, onde há maior autonomia do aluno e acesso ao estudo remoto com melhores condições estruturais, houve aparente normalidade nesse momento de necessário isolamento social. Porém, o retorno às aulas presenciais tem indicado, tal qual na educação básica, uma defasagem significativa na aprendizagem, o que tem exigido um esforço didático-pedagógico tanto do discente quanto do docente. Dentro da segmentação aqui indicada entre os públicos da IES Pública e da Privada, os sujeitos aprendentes têm conseguido perceber e experimentar a flexibilidade e a personalização do ensino. Em algumas exceções, nota-se, até mesmo, a construção de um ambiente colaborativo, mas que não predomina.

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: abril. 2022.

Apesar da desigualdade social e do acesso ainda restrito à internet no Brasil<sup>3</sup>, o ambiente da cibercultura favorece o crescimento consistente de projetos pedagógicos interessantes, flexíveis, ativos, com foco no desenvolvimento de competências e valores (MORAN, 2018). A socialização de informações e de práticas instituintes entre organizações escolares, multiplicada pelas plataformas digitais, leva à operacionalização de dinâmicas curriculares e impede a inércia das escolas diante das transformações inevitáveis trazidas pelo cenário de tecnologia digital.

Pesquisadores da Educação têm levantado hipóteses para entender o novo cenário da escolarização futura. Uma delas é sobre as metodologias que tendam a potencializar uma sala de aula mais inovadora, focada na aprendizagem de competências. Neste trabalho, abordaremos os autores Manuel Castells (2000), Paulo Freire (1981), Pierre Lévy (2003), José Manuel Moran (2012), Marta Stone Wiske (2018) e Antoni Zabala (2002), entre outros, que, de forma complementar, desenham o atual cenário e indicam possíveis caminhos para produzir uma aprendizagem significativa.

Por mais diferentes e inovadoras que sejam as atuais propostas de ensinar e de aprender, por mais personalísticas que se fazem as metodologias de acordo com cada aprendente, é necessário que haja pesquisas nessa área para que avancemos com propostas que agreguem maior e melhor construção de conhecimento por meio de metodologias ágeis de aprendizagem. A formação humana é ampla e tem, na escolarização, um dos caminhos para a equidade social. Compreender as desigualdades sociais no Brasil é essencial dentro de qualquer proposta de metodologia didático-pedagógica para que se consiga mitigar o abismo social entre uma população de mais de 210 milhões de pessoas. As escolhas das estratégias farão a diferença na tomada de decisão.

Em síntese, o arcabouço teórico que aqui se apresenta discute as abordagens de aprendizagem, sobretudo, por meio da ótica das metodologias ativas. Isso significa, no mínimo, que o aluno deve ser levado à confiança de aplicar a teoria aprendida em sala de aula, seja no campo prático ou teórico. O importante é que uma cognição seja construída a ponto de respaldar uma decisão que transforme a realidade ou solucione um determinado problema do contexto do educando. Os autores ressaltam as características

---

<sup>3</sup> Dados da pesquisa TIC Domicílios, do Comitê Gestor da Internet (CGI, 2020), de maio de 2020, indicam que o número de usuários de internet no Brasil em 2019 chegou a 134 milhões, ou 74% da população acima de 10 anos de idade, com 71% dos domicílios com acesso à rede. Dos 47 milhões de brasileiros que não usam a internet, a maioria está nas áreas urbanas e pertence às classes D e E (quase 26 milhões de pessoas). Em áreas rurais, são perto de 12 milhões.

da criatividade, da iniciativa e do pensamento crítico como elementos fundantes desse modelo educativo voltado para uma maior significação de sentido do trabalho escolar.

Este estudo se propõe, como objetivo geral, investigar como a docência tem buscado sua ressignificação metodológica e, com isso, se adaptado para atuar em um novo e desafiador contexto digital, de acesso exponencial à informação e de novas formas de comunicação humana. Para isso, parte-se do questionamento de como a prática docente, no âmbito do ensino superior, tem construído percursos didático-pedagógicos diante de uma educação voltada para a construção de competências e para o protagonismo do aluno em sua aprendizagem.

O leitor deste trabalho irá conhecer, a partir de agora, a metodologia que norteou a pesquisa, as seções destinadas às discussões teóricas, nomeadas de Gestão de aprendizagem: metodologias de ensino voltadas para a competência; Alinhamento construtivo do currículo em prol de uma educação inovadora; Metodologias ativas: arquitetura formativa a favor de alunos e alunas conectados por meio das tecnologias de informação e comunicação - TIC's; e, por fim, as considerações finais que poderão levar esta abordagem a outras fontes de busca.

## **1.2 Percurso metodológico**

Foi realizada uma busca de publicações de artigos científicos obtidos em meios eletrônicos no Portal Periódicos Capes. Os descritores utilizados na busca foram metodologia ativa, ensino por competências, aprendizagem significativa e cibercultura. Além disso, foram buscadas algumas obras de referência sobre o tema publicadas como livros. Pôde-se observar uma tendência de produção de revisão sistemática convergente ao tema da educação do futuro.

A base de dados da Capes indicou, a partir dos descritores indicados acima, 137 resultados de bibliografia eletrônica nos últimos 5 anos. Esse adjetivo “eletrônico”, ao ser somado ao termo “publicação”, indica uma abrangência conceitual que torna o trabalho em si não só mais acessível e, por isso, compartilhado e contestado mundialmente, como também prova a alta produtividade em torno do assunto, o que indica a necessária discussão de um cenário ainda não definido.

Ao desenvolver a revisão sistemática, optou-se por categorias de análise que melhor depurassem os artigos colhidos como termos que aumentassem a sensibilidade de busca, o referencial teórico utilizado, o título, o resumo e as palavras-chave, por exemplo.

Com isso, a evidência de pesquisa ficou mais bem consolidada e focada na objetivação que aqui se propõe.

Os critérios de inclusão dos artigos aqui analisados procuraram respeitar a característica do autor tanto no campo profissional quanto no acadêmico. Foram os seguintes: a) tema; b) Título; c) Resumo; Palavras-chave ou descritores; d) Problematização; e) Hipóteses e variáveis; f) Sujeitos de pesquisa; g) Recorte do estudo no ensino superior; h) Delimitação de tempo a partir de 2016; e i) escrita em língua portuguesa. Esse filtro possibilitou cercar 10 (dez) produções teóricas para, a partir delas, desenvolver grande parte das discussões.

O estudo que aqui se apresenta, por meio da literatura contemporânea acerca do assunto, resume de forma crítica e elucida os resultados convergindo-os para a situação problema elencada na introdução. O entendimento do papel docente no ensino superior durante a construção cognitiva que se propõe centralizou a busca bibliográfica e, ainda, indicou menores chances de parcialidade na análise de resultados.

A análise se desenvolveu a partir do foco da problematização de como o trabalho docente tem construído, ao lado da lógica curricular, uma escolarização voltada para a construção de competências e para o protagonismo do aluno durante a sua aprendizagem. Para isso, os artigos foram cruzados a fim de resgatar pontos comuns elencados entre os critérios de inclusão dos estudos escolhidos.

### **1.3 Resultados e discussão**

Para melhor estruturar a leitura realizada dos artigos e, ainda, para interpretá-los à luz do que Freire (2007, p. 101) considera como educação aquela que “leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, decidiu-se dividir a análise em três tópicos: a) Gestão de aprendizagem: metodologias de ensino voltadas para a competência; b) Alinhamento construtivo do currículo em prol de uma educação inovadora; c) Metodologias ativas: arquitetura formativa a favor de alunos e alunas conectados por meio das TIC's. A divisão considerou que, independentemente da didática ou dos métodos de ensino empregados, o contexto social, o perfil e os saberes dos educandos são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Estimulado por Freire (2007), este estudo indica que é possível ir além, ao encontrar o aprender significativamente, por meio da aprendizagem intrinsecamente relacionada com o mundo vivido pelo estudante.

### 1.3.1 Gestão de aprendizagem: metodologias de ensino voltadas para a competência

O termo “gestão”, advindo do campo da Administração de Empresas, traz consigo uma leitura mais técnica naquilo em que estiver envolvido. No caso do processo educacional, não é diferente. Por trás da gestão de aprendizagem, está a busca incessante, nos últimos anos, de resultados significativos úteis, funcionais e eficazes. Nesse sentido, surgiu o pensamento curricular de se educar por competência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>4</sup>, de 1996, integrou, no discurso educacional brasileiro, a categoria de “competência” e a traduziu como “o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser)” (MENEZES, 2021, online). A legislação, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em referência ao educador e parlamentar que a idealizou, objetivou possibilitar ao educando uma série de informações que o levassem à leitura crítica do contexto em que se encontra para a efetiva solução de problemas e, assim, o consolidassem como cidadão.

Partindo desse pressuposto, o dinamismo pedagógico deveria não se preocupar com a lógica conteudista e/ou transmissionista de saberes, mas, sim, em como o processo de ensino/aprendizagem consolidaria construção, apropriação e mobilização desses saberes. De acordo com Menezes (2021, online), “a competência implicaria, portanto, numa mudança do papel da escola e, consequentemente, num novo ofício de professor, cujo objetivo é fazer aprender”.

(...) conceito de competências no qual se baseou a LDB tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noam Chomsky. Eles desenvolveram a noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem potencialmente (MENEZES, 2021, online).

Dessa forma, a partir do fim dos anos 1990, a cultura educacional brasileira passou a valorizar a categoria “competência” como uma dinâmica exequível e necessária que conseguisse estabelecer laço entre a teoria ensinada em sala de aula e as mais complexas necessidades cotidianas que se apresentam na realidade do aluno. Ficou colocada, como

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso maio de 2022.

expectativa didática, a habilidade de uma operação mental que relacionasse a construção cognitiva e a relação significativa com a solução de problemas. Assim, compreende-se que as habilidades são decorrentes de uma competência construída e relacionam, diretamente, ao saber fazer.

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ARNAU; ZABALA, 2010, p. 11).

Essa orientação didático-pedagógica, voltada claramente para o enfoque utilitarista do ensino, está sustentada pela ideia da formação profissional, cuja centralidade do processo cognitivo está no domínio de habilidades e competências. Claro que esse raciocínio trouxe opiniões favoráveis e desfavoráveis. Essa dualidade questionável, posto que é clara a busca por um processo educacional que permita que os sujeitos sejam protagonistas, não consegue delimitar a quantidade de variáveis dessa questão. Assim, por mais que a literatura favoreça uma interpretação de que há aqueles que acreditam que o ensino por competência favorece uma formação mais integral e outro que é mais tradicional e que julga a capacitação em dinâmicas memorizadas e avaliativas, devem-se buscar outras interpretações.

Naturalmente, o professor deve se apropriar das teorias e tendências pedagógicas ao buscar soluções para os problemas que enfrenta na sua ação docente, e ao refletir sua prática pedagógica, sem, no entanto, estar constantemente vinculado apenas a uma delas. Deve, antes de tudo refletir sobre as características de cada uma, buscando a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, seguindo uma operacionalização atenta que permita avaliar sua competência e habilidade, procurando agir com eficiência e qualidade de atuação. As intenções ou tendências pedagógicas são referências norteadoras da prática educativa, sendo que, os movimentos sócio-políticos e filosóficos exercem intensa influência sobre as tendências pedagógicas (HAMZE, 2021, online).

Nessa linha de raciocínio, é importante dialogar com Deleuze (1987, p. 52) quanto ao fato de que “aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”. Para ele, tudo aquilo que nos ensina algo emite signos e convida para a interpretação e para a criação.

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles,

na mesma medida em que os afeta produz outras afecções. (GALLO, 2012, p, 6).

Por isso, é significativo esclarecer o pensamento, o processo educativo e o aprendizado como uma tríade necessária para a construção do conhecimento, o que a legitima como uma dinâmica ilimitada.

O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois. Aqueles que sabem e aqueles que não aprendem, não podem aprender. O aprender está no fluir do movimento do pensar, nos prisioneiros que continuam presos na imanência do interior da caverna e naquele que se libertou para apreender a ideia transcendente. Aprender é uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado. (KOHAN, 2002, p. 129).

Diante dessa grandeza da aprendizagem significativa, a potência transformadora da internet, nos mais diversos meios do cotidiano humano, veio para mudar toda a concepção de como se lida com a informação e, conseqüentemente, constrói-se conhecimento. Se isso vale para todo o resto, imagine para a Educação, lugar da experiência e do saber, responsável por garantir uma formação humana que estabeleça o sujeito como um leitor capaz de interpretar e intervir no mundo em que vive.

A cultura contemporânea, responsável pela ética desta época, além de estabelecer a informação como moeda, dita o ambiente colaborativo como cenário para as competências relacionais. A predisposição para “aprender fazendo” e, ainda, buscar a “autoaprendizagem” classifica o comportamento daquele sujeito consciente da sua construção cognitiva, bem como daquela coletividade estabelecida no seu entorno. Diante do infinito mar de oportunidades informativas que o mundo digital oferece, se não conseguir isso, é um fracassado. Daí surge a famosa e já diagnosticada patologia da ansiedade da informação. A ideia é de que alguém nunca estará informado o suficiente e, por isso, precisa sempre comprar mais.

Os educadores precisam refletir sobre o papel social da escola diante desse contexto e, sobretudo, questionar não mais quais recursos temos, mas como usufruir deles para garantir uma experimentação cognitiva com base na interação, ludicidade e coletividade respaldada em sólidas competências socioemocionais criativas.

A escola deve participar ativamente no desenvolvimento da pessoa nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional. As competências necessárias para agir eficientemente em cada um desses âmbitos são numerosas e complexas. Cada uma delas é composta de atitudes, habilidades e conhecimentos que, por sua vez, dispõem de diferente grau de cientificidade. Alguns desses componentes sustentam-se claramente em ciências estáveis e

bem definidas, mas em muitos outros casos o procedimento é compartilhado por várias disciplinas. (ARNAU; ZABALA, 2010, p. 13).

Fica claro, portanto, que dar conta desse rol de demandas vai além de organizar saberes em compartimentos ou disciplinas. O intenso incremento do mercado tecnológico e a demanda humana, cada vez mais crescente, de desenvolver novos aprendizados têm despertado uma nova leitura para a prática formativa ou escolarização. Esse cenário provoca, inevitavelmente, uma “revolução” no setor educacional, palavra aqui entendida como uma transformação radical de determinada estrutura cultural ou tecnológica. Essa remodelagem que tem acontecido contemporaneamente, nas escolas, é uma consolidação curricular que tem um “caráter metadisciplinar” (ARNAU; ZABALA, 2010, p. 13) em que as formas de intercâmbio disciplinar são flexibilizadas e focadas na solução dos diversos problemas que assolam o dia a dia do indivíduo.

Zabala (2002) apontou cinco categorias que podem nortear o raciocínio educacional a partir das ações escolares: 1) a multidisciplinaridade chancelada pela palavra *somativa*; 2) a pluridisciplinaridade relacionada à palavra *contiguidade*; 3) a interdisciplinaridade consolidada pela *interação*; 4) a transdisciplinaridade respaldada pela palavra *unificação*; e 5) a metadisciplinaridade, edificada sobre a palavra *libertação*. Todas merecem atenção, mas o momento exige maior foco nesta última, pois indica justamente a ausência de uma matriz curricular e, obviamente, não faz questão de relação entre componentes de saber e prioriza um ponto de vista ou perspectiva sobre qualquer situação ou objeto.

A metadisciplinaridade permite que o educando, durante o processo de aprendizagem, reflita sobre o seu processamento de informações que o levará à habilidade de perceber, integrar, compreender e responder aos estímulos gerados pelo ambiente no qual se encontra. Dessa dinâmica tão singular, tem-se o termo da metacognição, que é essa capacidade do ser humano de monitorar e autorregular a construção do conhecimento que desenvolve (STERNBERG, 2000). Para alcançar esse patamar, o sujeito precisa estar atento, de forma crítica, ao cenário que o cerca. Só assim, poder-se-á afirmar a construção de competência para não só transformar o ambiente em que está, mas, sobretudo, fazendo isso transformando a si mesmo.

Não à toa, Zabala (2002) trata da categoria metadisciplinar relacionando-a a libertação. Afinal, um processo cognitivo realizado dentro das limitações e das potencialidades particulares do indivíduo é responsável por uma segurança e responsabilidade intelectual no que tange a transformação da realidade. É uma dinâmica

que leva em conta todas as experiências metacognitivas já realizadas. Dentre elas, estão a consciência de si, a análise crítica do problema real enfrentado e as mais diversas formas de agir de acordo com a vivência empírica do sujeito.

Fato é que transformações contemporâneas capitaneadas pela tecnologia têm alterado a forma como a educação e o processo formativo do sujeito se colocam. É chegada a hora de rever a escolarização pautada pelo método e não pela potencialidade cognitiva do coletivo.

Construir uma cultura estrutural alicerçada pela metadisciplinaridade obriga uma maior reflexão na perspectiva libertária que ela carrega. Paulo Freire (1981) dedicou-se muito ao tema nas obras referenciais *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*. Em todos esses trabalhos, a liberdade é fundante para o que ele chama de aprendizagem significativa, isto é, a valorização da autonomia e o respeito aos saberes dos discentes.

O autor trata o aluno como protagonista de sua aprendizagem a partir de seus saberes e experiências. Para tanto, o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade em que os aprendizes vivem são elementos essenciais no processo de ensino. Dessa leitura, é que surge o termo da educação libertadora, que passa a ser proporcional à construção e à ressignificação dos conhecimentos.

O processo educacional, sobretudo o escolar, indica que ser livre não é ser desobrigado de deveres, mas, sim, saber lidar com os condicionamentos. Estar consciente do papel de um ser social exercido por um indivíduo numa comunidade, ser capaz de decidir de acordo com um projeto de vida exequível e possível, estar estabelecido de acordo com valores referendados são requisitos que não só libertam o sujeito, como também o limitam.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1981, p. 35).

Saber como educar para a liberdade e/ou como estruturar metodologias de ensino voltadas para isso requer uma leitura de mundo que permita melhor entendimento do processo didático-pedagógico e que haja aspiração e consciência da liberdade como escolha. Daí que, contemporaneamente, ressignificou-se o termo das metodologias ativas com o foco na participação efetiva dos alunos e alunas no processo cognitivo e na

apropriação, dentro do tempo de cada um e das ferramentas utilizadas na exploração de competência deles.

Inevitável que todo esse cenário de construção cognitiva seja contextualizado diante do uso social das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). As ferramentas advindas dessa revolução da internet dissolveram quaisquer fronteiras no processo educacional e potencializaram novas linguagens que obrigam o espaço escolar a se redefinir.

Nunca antes foi tão necessário, para o educador, pensar em aulas cada vez mais sintonizadas com a realidade do estudante e que o protagonize nesse processo metacognitivo. Com a aprendizagem por competências, espera-se aplicar o conhecimento, de um jeito mais prático, para que seus resultados sejam efetivos de forma pragmática ou reflexiva.

Dessa conjuntura, pode-se ter a esperança de maior interesse do sujeito em formação e de maior identificação com essa casa do saber que é a escola. A trilha, cheia de obstáculos e com garantia de quedas, passa, necessariamente, pela inovação, pela invenção e pelo pensamento crítico. Só assim a Educação pode ser vista como responsável por solucionar o seu próprio problema existencial.

A sociedade é fruto de um processo histórico moldado por características culturais de uma determinada época. Entender a escola de ontem não nos faz capaz de classificá-la tal como ela é hoje e muito menos prever como ela será amanhã. Assmann (1998) mostra que não há um paradigma permanente e que o universo está se metamorfoseando diariamente para se adequar aos anseios e às demandas cotidianas do ser humano.

Fica claro, com esse raciocínio, que as necessárias reflexões que os pesquisadores da Educação hoje fazem se baseiam, sobretudo, nas mudanças de paradigmas que, nos últimos anos, a sociedade viveu. Vasconcellos (2002) trata do paradigma tradicional, cujas características conservadoras e reducionistas o fazem ser dividido em três categorias: simplicidade, estabilidade e objetividade. A simplicidade trata da análise da parte sobre o todo e, assim, estabelece a relação causa e efeito. A estabilidade, por sua vez, impõe uma perenidade para o mundo, determinando-o. Esse pensamento indica que o homem é capaz de conhecer, prever e controlar os fenômenos. Por fim, a objetividade foca na amplitude única do conhecimento e o classifica a partir do empirismo que gera dados concretos e irrefutáveis.

O que se vê, diante da recepção e do processamento das informações e a consequente habilidade de organização do pensamento, é um novo e mais complexo

cenário da aprendizagem para os agentes que nela atuam, seja currículo, docente ou discente. Não mais é permitida uma leitura soberana sobre o processo educacional. A educação se prova, cada vez mais, como um fazer-se permanente, que produz um saber útil, capaz de modificar o sujeito. Isso reconfigura e torna ainda mais dinâmico o trabalho docente que aqui respaldamos a partir das metodologias ágeis de aprendizagem. Voltamos a Zabala (2002, p. 24) para que ele explique o desafio da resignificação do papel social da escola:

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber (ZABALA, 2002, p. 24)

A educação por competência busca desvendar estratégias didático-pedagógicas que auxiliem docentes na retenção, pelos alunos e alunas, de aprendizagem significativa, isto é, aquela capaz de transformar ou potencializar uma decisão no aprendente. Nota-se, portanto, que, diante dos muitos estímulos informativos com os quais o sujeito hoje se depara, ser capaz de decidir por algo ou por algum pensamento requer comportamentos socioemocionais tais como autocontrole, esperança, gratidão, perseverança, motivação, inteligência social e curiosidade, conforme estudo da escola de pós-graduação novaiorquina *Relay Graduate School of Education*<sup>5</sup>.

Um currículo voltado para essa trajetória de estudo fundamenta os conteúdos para habilidades da identificação, da transformação e da compreensão.

Uma vez conquistadas essas habilidades, espera-se que a trajetória curricular do aluno o permita construir competências nas seguintes áreas<sup>6</sup>: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e Responsabilidade e cidadania.

### 1.3.2 Alinhamento construtivo do currículo em prol de uma educação inovadora

<sup>5</sup> Mais informações em <https://www.coursera.org/relay>. Acesso em jun. 2022.

<sup>6</sup> A partir das informações da BNCC e consolidadas pela plataforma Porvir Inovações em Educação ([www.porvir.org](http://www.porvir.org)).

Currículo é sinônimo de trajetória. Pela origem latina, a palavra significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas (SILVA, 2003). Por isso, é natural que se compreenda currículo como processo, movimento, percurso. No âmbito escolar, convencionou-se interpretar o vocábulo como conhecimento ou como o lugar das disputas naturais presentes nas relações sociais. Uma vez que o processo escolar se institucionaliza, ele conquista a categoria curricular, posto que ele é alicerce básico do procedimento da escolarização.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, indica que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O texto ainda afirma que é dever do Estado fixar, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), todos os parâmetros curriculares desde a educação infantil até o ensino superior. Fazer isso em um país com dimensões continentais e com tantas variantes culturais não é tarefa simples e, por isso, exige um esforço de interpretação e aplicação contextualizada. Diferente do que se pode pensar, há investimento significativo para isso, sobretudo se comparado com outras nações mais consolidadas:

O Brasil investe 6% do PIB em educação, número superior aos EUA (5,4%) e Chile (4,8%). Portanto, a péssima educação escolar pública no Brasil parece estar muito mais relacionada à gestão dos recursos do que com a falta de dinheiro. De acordo com a Controladoria Geral da União, R\$ 87,19 bilhões são destinados para despesas executadas para a área de educação. Desse montante, aproximadamente 33% vai para o ensino superior e 16% para a educação básica. Os dados mostram que gastamos o dobro no ensino superior do que a educação básica. (GHANI, 2021).

Dessa dificuldade e/ou esforço, busca-se uma inovação no jeito de ensinar que promova uma escolarização mais integrativa, convergente do ponto de vista tecnológico e, ao mesmo tempo, consciencioso com as singularidades naturais da formação humana de acordo com o contexto do ambiente educacional. É fato o papel primordial da educação como elemento de desenvolvimento social. Este papel é potencializado quando se promove uma correlação entre as capacidades exigidas para o exercício da cidadania e para as ações produtivas.

O papel do currículo, diante de um cenário de desigualdade social<sup>7</sup>, é empoderar a escola a tentar equalizar grandes áreas que estejam em crescimento no momento, desde

---

<sup>7</sup> Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2018, o Brasil se enquadrava no sétimo país mais desigual do mundo ([www.br.undp.org](http://www.br.undp.org)). Ele estava atrás apenas de nações

as tendências da ciência, passando pelas tecnologias nas atividades produtivas até nas interações sociais. Para isso, diversos pesquisadores do currículo, como o francês Perrenoud (2000) ou como o espanhol naturalizado brasileiro Arroyo (2013), defendem uma escola democrática que consiga humanizar o processo educacional com vistas a uma aprendizagem significativa. Isso só se faz possível por meio de um espaço escolar que enxergue o educando em seu desenvolvimento biopsicossocial, que contextualize o conteúdo didático à sua realidade e à de sua família e que leve, sempre, em consideração suas necessidades, potencialidades, conhecimentos e cultura.

Do fim do século XX para as duas primeiras décadas deste XXI, uma verdadeira transformação civilizacional tem ocorrido, trazendo novas leituras da categoria que sempre norteou o desenvolvimento humano: o conhecimento. Construí-lo ou favorecer o seu crescimento ao longo do currículo escolar leva em consideração perspectivas de sociedade, de cultura, de economia, de política e, sobretudo, de emancipação humana.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (MORAN, 2018, p. 2)

As mais diversas necessidades do homem precisam ser pensadas diante da faculdade intelectual que cada indivíduo põe em franco desenvolvimento no ambiente escolar, além, é claro, das dinâmicas sociais que fundamentam o mundo. Por isso, a preocupação constante com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade do currículo para que o educando, ser de múltiplas dimensões, desenvolva a sua aprendizagem, de acordo com o seu tempo, de forma processual e sucessiva, sempre rumo a uma totalidade e nunca voltado para fragmentos parciais, como tradicionalmente é visto na organização curricular vigente.

Um desdobramento do ensino por competências se dá com a expressão ensino por compreensão, consolidada com a obra *Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática* (WISKE et al., 2007), realizada por um coletivo de pesquisadores da área educacional. O livro traz respostas de docentes diante das muitas questões que permeiam o ensino e aprendizagem. O que vale a pena compreender? Como o aluno se vê? Como facilitar a

---

do continente africano, como África do Sul, Namíbia, Zâmbia, República Centro-Africana, Lesoto e Moçambique. Esse alto nível de desigualdade é oriundo de uma sociedade formatada para uma cultura econômica de concentração de renda e dos meios de produção.

compreensão? Como avaliar? Essas perguntas embasaram a investigação científica na reta final do século XX e a obra influenciou muitos pensadores da época.

O raciocínio curricular é predominante e propõe, enquanto trajetória do aluno, o que vale a pena compreender por meio de tópicos geradores sedutores tanto para o discente quanto para o docente. A partir daí, estabelecem-se metas de compreensão fundamentadas em unidades informativas de determinado conteúdo e/ou disciplina. Wiske et al. (2007) deixam claro que essas metas devem ser explicitadas a alunos e alunas, pais e comunidade escolar. Uma vez internalizadas essas metas, é essencial que os alunos e alunas se sintam engajados no processo de aprendizagem que os levem a ampliar, sintetizar e aplicar seus conhecimentos. Por fim, por meio de uma estrutura eficaz avaliativa, mensura-se a aprendizagem e/ou a compreensão.

Ao partir dessa conceituação e associação das competências e da compreensão, Wiske et al. (2007) configuram um marco conceitual ao inserir a compreensão no campo da prática – e tê-la como competência – e ao elaborar a intervenção fundamentada e racionalizada no mundo. Isso, porém, não invalida cognitivamente o processo e o traz, também, para a introspecção, posto que a apreensão da realidade material e das relações sociais, culturais e políticas são essenciais para uma maior e melhor compreensão e/ou entendimento do que se quer construir.

Nota-se, de forma muito convergente entre os autores pesquisados, que há um chamamento em curso para que o educando extrapole a informação da sala de aula e busque as múltiplas possibilidades de compreensão e aprendizagem a fim de que consigam solucionar problemas de forma crítica, criativa e cognitiva. Dessa forma, fica mais fácil compreender a mudança de papel do docente para uma forma de tutoria que facilite uma melhor seleção de conteúdos voltados para um roteiro de estudo alinhado às metas de compreensão propostas. Por isso, vale ressaltar que, de acordo com Wiske et al. (2007), qualquer formulação de Ensino para a Compreensão (EpC) deve vencer quatro desafios:

1. Assegurar uma educação de boa qualidade para todos;
2. Planejar currículos que correspondam a padrões de qualidade e que respondam às necessidades individuais de professores e alunos;
3. Produzir evidências de aprendizagem, de modo que professores e alunos sejam responsáveis pelo seu trabalho;
4. Estimular a busca pela compreensão como meta educacional central.

Ensinar por competências e indicar compreensões significativas se convergem em um propósito didático-pedagógico atraente e flexível pronto para conquistar mentes e corações dos educandos em quaisquer níveis de capacidade e rendimento acadêmicos. O resultado disso leva, segundo os autores, a engajamento, possibilidades intelectuais, descoberta de talentos, flexibilidade e resiliência diante da aprendizagem.

Filosoficamente, assim como na prática, o Ensino para a Compreensão é quase tão antigo quanto a própria história humana. Várias tradições religiosas, por exemplo, têm sido guiadas por professores proféticos que falam por meio de parábolas e metáforas, pedindo a seus seguidores que estabeleçam novas conexões no interior de seus vários mundos, construam imagens mentais que vão além de suas atuais compreensões e imaginem a si mesmos e a suas circunstâncias de modo diferente. Platão, um dos maiores professores do mundo ocidental, ensinava por meio de alegorias elaboradas; na China, Confúcio disparava imagens contra palavras. Embora buscas contemporâneas de compreensão possam não citar explicitamente tais fontes de inspiração, elas podem ser facilmente relacionadas a esses esforços educacionais anteriores. (WISKE *et al.*, 2007, p. 19-20).

Entende-se, dessa linha histórica acima traçada, que a aprendizagem é ativa ao longo da vida, ou seja, busca-se, permanentemente, o conhecimento até o último instante da existência humana. Tradicionalmente, a aprendizagem sempre se deu por transmissão, fato que continua a ser significativo. Porém, a aprendizagem por questionamento e experimentação leva a uma realidade permeada por problemas a serem solucionados por meio de metodologias indutivas e dedutivas (MORAN, 2018). O autor chama esse processo de modelo híbrido de aprendizagem, pois equilibra a experimentação com a dedução, fato que inverte a lógica comumente utilizada. A expectativa, nesse cenário, é fazer com que o educando experimente – realidade trazida para a sala de aula –, entenda a situação pela teoria e volte para o cotidiano com uma solução reflexiva e/ou prática acerca de sua vida.

O que a educação formal hoje precisa levar em conta é que a aprendizagem individual, grupal e tutorial avança no cotidiano fora das escolas, pelas muitas ofertas informais na rede. (...) Há inúmeros cursos massivos abertos, grupos de colaboração acessíveis e pessoas mais experientes que podem ajudar-nos fora das instituições formais. Assim, se a educação formal quiser continuar sendo relevante, precisa incorporar todas essas possibilidades do cotidiano aos seus projetos pedagógicos. Incorporar os caminhos individuais de aprender, os colaborativos e os de orientação. (...) O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. (MORAN, 2018, p. 9).

Fica claro, portanto, que o processo educacional, diante das transformações culturais em vigor, ressignifica e adapta o lugar e os agentes da dinâmica cognitiva. Surge, nessa nova leitura do processo de ensino-aprendizagem, o professor-tutor que irá conduzir o educando por meio de estratégias mais investigativas, voltadas para a solução de problemas e pronta para, enquanto desempenho, responder as principais demandas de sobrevivência do homem contemporâneo.

### **1.3.3 Metodologias ativas: arquitetura formativa a favor de alunos e alunas conectados por meio das TICs**

A pandemia de Covid-19, responsável pela disseminação do coronavírus, iniciada no mundo no final de 2019, quando houve o primeiro registro do contágio na cidade de Wuhan, na China, trouxe significativas mudanças culturais, sobretudo no que tange à Educação. Estudantes ao redor do mundo ficaram sem aulas, o que provocou a suspensão provisória de atividades escolares e acadêmicas presenciais e a necessidade de recorrer a novos dispositivos didático-pedagógicos. Essa nova forma de ensinar por meio de recursos remotos foi embasada nas orientações dos órgãos de saúde pública, em nível mundial e nacional, com o objetivo de conter a disseminação e preservar a saúde coletiva.

É um equívoco tratar como semelhante o uso de tecnologias e a metodologia ativa (HUIZINGA, 2015). Desde o século XII, predominava a aprendizagem relacionada ao saber executar. Depois, a cultura feudal relacionou a aprendizagem às guerras e isso coincide com o surgimento da primeira universidade do mundo, a de Bologna, o que trouxe uma nova ordem cultural de que os alunos deixaram de ser executores ou quase escravos do mestre e passaram a ser parte da comunidade acadêmica.

De lá pra cá, a percepção acerca da aprendizagem mudou muito até o termo mais comum, hoje em dia, da aprendizagem significativa, aquela que parte de questões, problemas e desafios pertinentes ao contexto daquele que aprende. O que se deve saber, aqui entendido como conhecimento, é redefinido como “saber em uso”, uma competência. O sujeito deve estar apto para entender o que fazer com o que se sabe. Isso só é possível quando há um movimento de contextualização, uma rede de inferências.

Dessa forma e dentro do contexto dos estudos da Educação, tem-se o conceito de competência a partir desse “saber fazer” com o que se sabe operacionalizando, assim, um conhecimento significativo nas mais diversas situações:

Uma competência é um saber-mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos — conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (PERRENOUD, 1998, p. 206).

[...] é uma capacidade de agir de maneira eficaz em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Avançou-se muito, segundo Huizinga (2015), na dinâmica ativa já em meados do século XX com carências específicas no desenvolvimento social, como no controle da saúde pública, aparatos essenciais para a sobrevivência e fomento à inovação. Assim, o aluno foi levado a compreender o poder de se apropriar do fruto do conhecimento e, assim, atuar, de forma protagonista, no processo de transformação do seu entorno e de si próprio. Essa compreensão consolida o que é chamado hoje de metodologia ativa.

Essa consciência do protagonismo do aprendiz em seu aprendizado, que veio a ser conhecido como metacognição mais tarde, levou-o à descoberta de que mais conquistas informativas se dariam se houvesse um ambiente colaborativo. Esse processo histórico leva ao entendimento atual de que metodologias ativas são estratégias colaborativas. Fica evidente, portanto, o papel potencializador da tecnologia como fomento associativo em prol da aprendizagem coletiva e significativa do indivíduo e seu meio.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, e como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores. (BACICH; MORAN, 2018, p.6).

Independente da metodologia empregada, sabe-se e espera-se que a informação em uma sala de aula seja distribuída para que o coletivo de educandos consiga produzir significação suficiente para levá-los a alguma decisão, prática ou reflexiva, o que se chama de conhecimento. Potencializar esse processo para que haja maior carga de aprendizagem significativa é a essência de todo processo metodológico considerado ativo, ou seja, aquele protagonizado por uma busca individual do sujeito em formação na construção efetiva da cognição.

Em tempos de autoaprendizagem, sobretudo favorecida pelo extenso conteúdo gratuito disponível na internet, o educando tem um recurso, cada vez mais praticado no ambiente escolar, chamado *Peer Instruction*. Criado no final do século XX, na Universidade de Harvard (EUA), pelo professor Eric Mazur, o método de ensino colaborativo faz uso de sistemas de resposta, tornando as aulas uma mescla entre momentos expositivos e interativos. Em uma tradução livre, *Peer Instruction* pode ser lido como Instrução pelos Colegas (IpC) e foi pensado, originalmente, para atender a aulas introdutórias de Física. Porém, a literatura voltada para metodologia ativa tem preconizado o termo como uma das estratégias, sobretudo nos ambientes de salas de aula cada vez com maior número de alunos e alunas, para tornar mais significativa a aprendizagem pelo educando nas diversas áreas do conhecimento.

O ensino por competências traz uma diferenciação para os currículos escolares tradicionais, que, por hábito, compartimentam as várias informações em locais segmentados, o que se conhece por disciplinas ou matérias. Propõe-se, como substituição, o Currículo Integrado, que evitaria essa compartimentação do saber, apostando na interdisciplinaridade como requisito da organização curricular (CAMPOS; DE MAI, 2018). Dessa lógica, é que as salas de aula têm conseguido ser o local de encontro de vários saberes para que, uma vez compartilhados, se integrem e se fortaleçam em prol da solução de problemas e/ou temas comuns acerca da realidade dos agentes envolvidos na construção de conhecimento.

Porém, se faz necessário refletir como esse processo se desenvolve. Seria simplista contrapor o currículo formal ao integrado e identificá-los, respectivamente, como aquele que segmenta a organização do conhecimento e aquele que se propõe compreender a totalidade. Kosik (1978) já refletia sobre a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes, posto que é fundante identificar os fatos que deponham mais sobre a essência do real ou distinguir o essencial do acessório. Para o autor, esse seria o raciocínio embrionário da definição de componentes curriculares.

Uma das ferramentas que vão ao encontro da proposta integrada do currículo e, portanto, corrobora o ensino por competências, é o *Peer Instruction*, que busca tirar o foco do momento da aprendizagem da “transferência de informação”, fazendo com que o aluno busque informações primárias direto da fonte (leitura) e depois, no encontro presencial em aula, discuta com seus colegas.

Um problema com o ensinamento convencional encontra-se na apresentação do material. Frequentemente, ela vem direto de livros didáticos e / ou notas de

aula, dando aos alunos pouco incentivo para frequentar as aulas. A apresentação tradicional é quase sempre entregue como um monólogo em frente a uma audiência passiva do problema. Somente professores excepcionais são capazes de prender a atenção dos alunos por um período letivo inteiro. É ainda mais difícil proporcionar a oportunidade para os estudantes de pensar criticamente através dos argumentos que estão sendo desenvolvidos. Consequentemente, palestras simplesmente reforçam os sentimentos dos alunos que o passo mais importante para dominar o material é memorizar um zoológico de exemplos aparentemente não relacionados. (ARAUJO; MAZUR, 2013).

Fica fácil perceber que o método estimula o estudo prévio e, portanto, favorece o acesso pelo aluno às fontes primárias, fortalece o diálogo e a interação entre aluno-professor, já que o feedback é essencial e coloca o aluno para fazer, ou seja, experimentação ativa. Cabe ao aluno estudar previamente para, diante de uma rápida (até 10 minutos) exposição teórica do docente, já ser diagnosticado por um teste, geralmente online, a partir de formulários na internet e outras ferramentas digitais. Diante do resultado, o professor toma algumas decisões:

- abaixo de 30% de acertos: o professor repete a exposição, obviamente com algumas diferenças;
- entre 30% e 70% de acertos: formam-se grupos de alunos e alunas que discutem os temas expostos;
- acima de 70% de acertos: o professor dá uma breve explicação sobre o tema e passa para outro.

Uma das explicações possíveis para os resultados positivos seria o ambiente colaborativo criado quando os alunos e alunas estudam em grupo, discutem diversos temas e assumem inclusive funções de professores, a chamada sala de aula invertida. Além disso, depois de responder uma questão (e errar), o aluno estaria mais aberto para ouvir tanto o professor quanto seus colegas. O desafio e o propósito do *Peer Instruction*, portanto, seria mobilizar o aluno a estudar.

A colaboração é a palavra-chave aqui nesse cenário e é provada por alguns autores que viram e veem na internet um potencial infinito de aprendizagem. O educador canadense Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), conhecido pela famosa frase de que o “meio é a mensagem”, previu de forma incrível a chamada “aldeia global” e, lá na década de 70 e 80 do século passado, já tinha alertado a humanidade para algo grave: “as escolas dispensam, mais e mais, energias diversas preparando os escolares para um

mundo que já não existe (MCLUHAN *apud* LIMA, 1980, p. 76). Já o contemporâneo filósofo francês Pierre Lévy, que se dedica ao estudo da ciência da informação e da comunicação a partir do impacto da internet, cunhou os termos que norteiam todo esse momento de transição civilizacional pelo qual todos passamos: a inteligência coletiva e a cibercultura.

Fácil, portanto, associar as duas ideias acima e entender que a revolução escolar, sobretudo do ponto de vista metodológico, está na capacitação do aluno em ativar a sua metacognição<sup>8</sup> a partir de uma série de estímulos didático-pedagógicos voltados para a autonomia da aprendizagem por meio de métodos de ensino mais ágeis e de um ambiente colaborativo potencializado, em larga escala, pela rede mundial de computadores. Essa ação, permeada pelo cenário da cibercultura (LÉVY, 2009, tem condições de potencializar a aprendizagem e promover, de forma mais igualitária, desde que com acessos democráticos, a construção cognitiva.

Lévy (2000) acredita que a cibercultura, além de surgir do ciberespaço, desconecta operadores sociais ou máquinas abstratas, como o autor as chama, e propõe a universalidade e a totalização. O autor parte daí, nessa reflexão, ao resgatar a invenção da escrita, pois a escrita não determina automaticamente o universal, também a condiciona. Assim, a universalidade é a presença (virtual) da humanidade em si mesma. Já a totalidade seria a conjunção estabilizada do sentido de uma pluralidade (discurso, situação, conjunto de acontecimentos, sistema etc.).

Grande parte das formas culturais derivadas da escrita tem vocação para a universalidade, mas cada uma totaliza sobre um meio diferente: as religiões universais sobre o sentido, a filosofia sobre a razão, a ciência sobre a exatidão reprodutível, os “media” sobre uma captação num espetáculo fulminante, batizado de “comunicação”. Em todos os casos, a totalização ocorre sobre a identidade da significação. (LÉVY, 2000, p. 117).

A produção informativa presente no meio virtual hoje nos remete a momentos antes da invenção da escrita, mas em outro contexto, posto que a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias on-line tornam novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo hipertexto “vivo”. Virtualmente, todas as mensagens encontram-se mergulhadas num banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual o ciberespaço surge,

---

<sup>8</sup> Por metacognição, entendem-se todos os estudos relacionados à consciência do ato cognitivo, isto é, na interpretação do processo da aprendizagem. O termo se refere à capacidade do indivíduo de autorregular os próprios processos cognitivos.

progressivamente, como o coração. “Esta interconexão generalizada, utopia mínima e motor primário do crescimento da Internet, emerge como uma nova forma de universal” (LÉVY, 2000, pág. 118).

Entender a atividade e o protagonismo digital no meio educacional é tarefa precípua para qualquer pesquisador que busca respostas nesse emaranhado de transformação metodológica. Por isso, o termo “cibercultura”, como conjunto de valores colaborativos e interligados pela tecnologia, consegue ressignificar o universal, pois tira dele a totalidade. O ciberespaço, dessa forma, não consegue engendrar uma cultura do universal, porque está em toda a parte, sobretudo, e por que não, na sala de aula.

O Governo Federal, como mola propulsora das políticas públicas voltadas para a educação e para a ciência e tecnologia, publicou, na virada do século, importante bibliografia voltada para essa área da construção cognitiva: *Livro Verde - Ciência, Tecnologia e Inovação: desafio para a sociedade brasileira*, de 2001; o *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação*, de 2002 e; o *Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável*, de 2010. As três publicações consolidam o papel da iniciativa privada para a construção do então chamado Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e reforça o fato dele ser advindo da esfera pública.

O *Livro Verde* (2001), em especial, trata, de forma mais próxima, do ambiente da sala de aula e a tecnologia que hoje a molda, objeto de estudo deste capítulo. Ao nomear o contexto social contemporâneo como “sociedade da informação”, não só determina o empoderamento dessa moeda informativa, como a elege tal como um produto cujo valor de mercado é regulado pela capacidade cognitiva de transformá-lo.

Dessa forma, o texto indica que, além de uma excelente infraestrutura tecnológica, a sala de aula requer uma docência dotada de um letramento digital qualificado para utilizar estas ferramentas da tecnologia e das telecomunicações e métodos de ensino que proporcionem um desenvolvimento cognitivo voltado para a pesquisa, para a autonomia e para a curiosidade investigativa.

Recupera-se, aqui, a educação por competências, quando se responsabiliza a sociedade a ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos

para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

O educador Rubem Alves (2001) sempre trouxe uma questão ao longo de suas obras: “Por que é que, a despeito de toda pedagogia, as crianças têm dificuldades em aprender nas escolas?” (p. 48). Ele próprio traz a resposta que vai ao encontro do que se discute aqui neste momento: “Porque nas escolas o ensinado não vai colado à vida, isso explica o desinteresse dos alunos pela escola” (p. 48).

Uma aprendizagem ativa está ligada ao sentido da vida para o educando. E, por isso, deve ficar óbvio que se trata de uma realidade subjetiva, afinal “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 3). É de acordo com percepção de mundo e experiências do indivíduo que se cria um sentido único para quaisquer atitudes. Natural que o desejo de aprender esteja vinculado a isso. Aprende-se aquilo que faz sentido e é útil, isto é, aquilo que provoca decisão.

É fundamental compreender a Educação como categoria, que, nesse contexto, deve ser colocada como:

(...) uma construção social do homem. Existe em formações sociais concretas e faz parte das suas estruturas de saber e de poder. Tem a ver com questões de reprodução do saber e de manutenção do poder. A educação é uma práxis (ação → transformação) humana. É formação humana e social. A educação é aqui entendida como parte do processo de produção social do homem e de seu meio. (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 131).

Uma vez categorizada, a Educação, nesse novo contexto, respaldado não mais pela linearidade da comunicação, nos leva a compreender a sociedade atual interligadas em redes. É por meio da ação e da interação em rede que as pessoas realizam trocas de toda natureza, compartilham experiências e aprendizagens, constroem conhecimento de forma colaborativa e cooperativa.

[...] a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. [...] não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia [...]. Segue uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). (CASTELLS, 2000, p. 51).

Compreender essas mudanças provocadas pela presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no campo da educação é primordial para o

professor e precisa ser incorporada em sua formação acadêmica. As atividades significativas e de subsistência humana, sejam elas econômicas ou sociais, estão se tornando, cada vez mais, dependentes do uso da tecnologia. Isso reconfigura o deslocamento, a comunicação e a velocidade. Nunca antes na história da humanidade, tantas mudanças operaram para ressignificar o simples fazer cotidiano. Isso se deve, sem dúvida, ao avanço tecnológico instaurado na sociedade global (CASTELLS, 2000).

A metodologia ativa requer aprendizagem personalizada para que o aluno, ciente da sua maneira de leitura de mundo, avance no percurso informativo, formativo e cognitivo, ou seja, trajetória que vai na contramão da linha de produção pedagógica.

A personalização, do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis. A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas. (MORAN, 2018, p. 5).

O que garante a construção efetiva de um conhecimento é a razão ali emoldurada. Por razão, basta entendê-la como processo decisório. Ao decidir por um caminho A ou B, é certo que o sujeito cogniscente está a par das categorias que classificam ambas trilhas, fruto desse intercâmbio social, político e econômico no qual está inserido e que o delimita no campo de ação.

Por isso, como preconiza Pereira (2013), o professor é um daqueles “profissionais do impossível”, em referência direta à obra freudiana que citou o governo, a educação e a cura como ofícios inconcebíveis de plena execução. Em um contexto cultural como o brasileiro, em que muitos enxergam a profissão docente como missão, não enxergar essa falibilidade permite uma sensação de impotência grave para o processo formativo. “Se qualquer fracasso é vivido como impotência, e não como impossibilidade, o desejo de viver, que Freud preconiza aos educadores e à escola, mediante suas insuficiências, torna-se difícil de aplicar” (PEREIRA, 2013, p. 486).

O aluno e o professor, como agentes fundantes da casa do saber chamada escola<sup>9</sup>, são responsáveis por exigir uma formação do sujeito que contemple a socialização do conhecimento, a leitura crítica do mundo, a associação do saber popular ao científico, a uma gestão participativa e um foco solidário e ético. Por isso, a escola não pode ser encarada como lugar da impotência. O professor, como agente formado ao longo da cultura conteudista e transmissionista do século XX, precisa e deve intercambiar com o aluno inserido na educação colaborativa e por competências do século XXI a fim de um nivelamento de interesses e práticas educacionais.

É necessário um reconhecimento coletivo de que a escolarização e a gestão da aprendizagem, portanto, estão todos inseridos no dilúvio da comunicação e que, por isso, não pode haver uma totalização. Cada conexão suplementar, no infinito mar hipertextual, acrescenta ainda mais singularidade, novas fontes de informação, fazendo com que o sentido global se minimize. Essa é a lógica da cibercultura, uma nova forma de pensar, de ler e escrever o mundo, já que ela permite interpretar a existência da humanidade em si mesma, ao contrário da totalidade consolidada e/ou estabelecida.

#### **1.4 Considerações Finais**

Cada época exige uma ética diferente, adequada ao contemporâneo. Não é diferente com a trajetória escolar que, ao longo da sua história, coloca-se como fator social de grande importância para a emancipação cognitiva do sujeito. Por isso, este estudo traz, de certa forma, a indicação de que as metodologias ativas para uma educação inovadora são ferramentas que possibilitam a ressignificação do sistema educacional por meio de uma visão, talvez, “mais racional, comprometida, responsável e global para a formação de cidadãos” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 186).

Óbvio está que há muito trabalho ainda a ser feito para que uma cultura de aprendizagem sustentada por um ambiente colaborativo e estratégico por meio de métodos ágeis de ensino se consolide. A escolarização, sobretudo a privada, focada no volume de alunos para garantir sua sustentabilidade financeira, tem encontrado nesse caminho terreno fértil para multiplicar essa tendência e mostrar para a sociedade um novo

---

<sup>9</sup> Por escola, entende-se toda e qualquer organização voltada para a construção do conhecimento em espaço coletivo e amparado por parâmetros curriculares, desde os anos iniciais da escolarização até o ensino superior.

tempo de educação por competências e, por isso, utilitária diante das problematizações que o cotidiano impõe para o ser humano.

Um dos desafios que se colocam diante desta pesquisa é que não se pode esquecer o modo funcional e significativo da competência em prol de um sentido daquilo que se aprende. Estratégias transmissionistas vão na contramão dessa compreensão e colocam em risco propostas pedagógicas que se afirmam inovadoras com base, apenas, na tecnologia. Fica evidente que não adiantam as mais sofisticadas tecnologias numa escola se, por trás delas, não houver um docente atento a trabalhar suas práticas educacionais voltadas para o ensino de competências.

Sempre é bom lembrar Arendt (2013) quando diz que a escola não é o sistema de adequação do estudante à sociedade, mas como ele se modifica no mundo. Talvez dessa assertiva, Freire (1981, p. 84) tenha produzido a sábia constatação de que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Este mundo requer, sobretudo, sujeitos ativos, sociais e emancipados, que saibam intervir por meio de metodologias problematizadoras que solucionem questões desafiadoras do caminhar da vida. Para tanto, é mais que urgente que as escolas proponham uma formação humana do sujeito em ação, ou seja, aquele que é com o outro. Isso só é possível num ambiente colaborativo e que potencialize a autonomia da aprendizagem do aluno.

## **2. SUBJETIVAÇÃO NA ESTRUTURA CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

**Resumo:** O presente estudo apresenta uma perspectiva comparativa do ponto de vista docente entre duas instituições de ensino superior voltadas para a formação em Pedagogia, sendo uma pública e outra privada, no município de Belo Horizonte (MG). Esse recorte parte do pressuposto de que a estrutura curricular normatizada pelos órgãos reguladores causa consequências na essência curricular dos cursos e no processo de subjetivação naturalmente construído na relação professor(a)-aluno(a). Recursos metodológicos como análise documental e grupo focal foram utilizados com a intenção de interpretar o papel docente na construção subjetiva durante a formação em um curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Pedagogia; Subjetivação; Currículo.

## **SUBJECTIVATION IN THE CURRICULUM STRUCTURE AND IN THE TRAINING OF PEDAGOGUES**

**Abstract:** This study presents a comparative perspective from the teaching point of view between two higher education institutions aimed at training in Pedagogy, one public and the other private, in the city of Belo Horizonte (MG). This clipping is based on the assumption that the curricular structure regulated by organs regulatory bodies causes consequences in the curricular essence of the courses and in the subjectivation process naturally built in the professor-student relationship. Methodological resources such as document analysis and focus group were used with the intention of interpreting the teaching role in the subjective construction during training in a Pedagogy course.

**Keywords:** Higher education; Pedagogy; Subjectivation; School curriculum.

### **2.1 Introdução**

A formação do profissional de Pedagogia o capacita para ser professor(a) ou um especialista em Educação. Porém, esse ofício vai muito além do que o senso comum indica como saberes necessários para um docente. O professor, durante sua formação

pedagógica, aprende a ensinar para que conduza, em quaisquer atividades socioeducativas, as mais variadas habilidades relacionadas às dimensões cognitivas, afetivas, emocionais e socioculturais.

Diante de uma análise psicossocial, é importante resgatar Freire (1981) quando ele afirma que a formação do sujeito deve contemplar o desenvolvimento do seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. Para isso, de acordo com o autor, é papel da escola formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

A legislação que atende a essa formação passa por discussões e homologações desde 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), revistas em 2015 (Resolução CNE nº 02/2015) e, novamente, discutidas em 2019 (Parecer CNE/CP nº 22/2019). Basicamente, essas três frentes decisórias trazem, de novidade, a retirada das habilitações anteriormente previstas na formação do pedagogo (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar), o foco “na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio” (BRASIL, 2006) e, por fim, o estabelecimento de uma educação por competência por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino das licenciaturas. A estratégia aqui é menos focada na formação teórica, interdisciplinar e de gestão democrática e mais em um currículo prático estruturado por uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica voltada, sobretudo, para a competência profissional, que, por sua vez, é entendida como a associação de conhecimento, engajamento e prática profissionais.

Entende-se que a formação do sujeito para que seja partícipe da sociedade exige uma construção de conhecimentos e de valores que permeiam a esfera da solidariedade, da criticidade e da ética responsável.

O sujeito, ao buscar ou se inserir em uma formação escolar, submete-se, em primeiro lugar, à normatização instituída pelo poder público e, em segundo lugar, a um currículo, isto é, uma trajetória de construção de habilidades e competências, envolvendo processos de subjetivação. Essa dinâmica é esperada por um indivíduo que se classifique como produtivo no sistema social, que esteja consciente de sua totalidade como sujeito e que atue como cidadão crítico e potencializador da vida, mas nunca restrita apenas a um nível de conformidade e sujeição.

Em contraponto às teorias tradicionais do currículo, que se nomeiam mais neutras,

as críticas trazem a associação inevitável do poder a ele (SILVA, 1999). Desse dualismo, surgem as teorias pós-críticas que conseguem provar lacunas contextuais graves no processo histórico curricular e propõem a transversalidade, como aquela vista nos parâmetros curriculares no que tange os temas da ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural. Por isso, todo conhecimento é interpretado como um discurso conectado ao poder, afinal ele é fruto de criações humanas e regulado de acordo com o seu efeito.

Esse contexto ético e, por isso, regulado, no qual a construção do conhecimento acontece, exige reflexão e consciência dos sujeitos ali envolvidos. Outro elemento que compõe a experiência de subjetivação é que ele pressupõe uma relação com certas “regras, de estilos, de convenções”. Portanto, as estruturas curriculares são também componentes de subjetivação de educadores e educandos, seja em uma perspectiva identitária e assujeitada, ou de maneira mais autônoma, através de práticas de liberdade (SILVA, 1999). A estrutura curricular articula, na experiência pedagógica, saberes, poderes e subjetivações. O papel daquele que se coloca como sedento por uma carga cognitiva e daquele que se põe como condutor dessa trilha se entrecruza e constrói novas perspectivas personalísticas.

Essa mediação entre o sujeito e as regras que o regem é realizada, em grande parte, pelo processo educacional e, por isso, faz-se necessário refletir sobre o coletivo que constrói uma escola. Daí surge o Projeto Político Pedagógico, um documento instituído pela primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, mas que só se tornou obrigatório com a reforma da lei em 1996, ou seja, há menos de 30 anos. O texto desse documento prevê metas, objetivos e os meios que serão usados para concretizá-los. É um referencial importante para toda a comunidade acadêmica.

O trabalho exercido pelo docente está todo submetido a uma extensa legislação de políticas públicas educacionais que, por sua vez, são relidas pelas organizações escolares, sejam elas públicas ou privadas, para uma execução de um projeto político pedagógico. Nesse percurso, conhecido como currículo, os agentes dessa aprendizagem, aluno(a) e professor(a), dialogam e se engajam subjetivamente a fim de construírem uma determinada habilidade e/ou competência que os permitam, legitimamente, tomar alguma decisão efetiva na resolução de problemas teóricos ou práticos no cotidiano escolar.

Entretanto, Pereira (2020) sugere que a releitura desenvolvida a partir das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia traz uma “solução negociada” e estimulam embates entre concepções do que é formar um professor. Por isso, a autora vê,

como algo natural, a resistência de estudiosos mais tradicionais e das entidades de classe educacionais que querem assegurar o espaço de uma ciência-prática em detrimento de uma mera profissionalização estruturada, apenas, em competências construídas.

A autora ressalta um abandono de uma tradição curricular respaldada em conteúdos programáticos para a criação de campos de conhecimento e experiência aliados a acessórios mais práticos e extensionistas. As DCNs apresentadas levam a uma leitura mais generalista e profissionalizante do professor, voltada para a resolutividade de um problema em determinada área:

[...] nos textos é possível perceber a concepção de um certo pluralismo teórico; acentuada preocupação com a dimensão da prática em sua formação e atividade laboral – a prática no cotidiano escolar, por isso, a promoção da formação continuada; do alargamento das atribuições do Pedagogo, representado aqui pelas competências que este trabalhador deverá dominar. (PEREIRA, 2020, p. 95).

Essa concepção curricular voltada para as competências e habilidades profissionais afasta a formação do pedagogo daquilo que até então era considerado essencial, como apropriação quantitativa de conteúdos de conhecimento. Essa releitura mostra a importância de entender o processo formativo contemporâneo em Pedagogia, como em qualquer outra área do conhecimento, como fruto da dinâmica de subjetivação, posto que o “produto final não é puramente cognitivo de transmissão de informações, mas visa a uma transformação dos indivíduos implicados nesse processo” (FERREIRA NETO; PENNA, 2006, p. 387).

Discute-se aqui, portanto, a concepção de subjetivação ao longo da formação do pedagogo, sobretudo em Foucault, quando a categoriza como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 236). A leitura da realidade do professor em formação universitária se dá, obrigatoriamente, a partir de categorizações institucionais e normativas que se impõem a ele, enquanto poder, por meio das DCNs. Compete ao professor e ao aluno, agentes dessa dinâmica de aprendizagem, aplicarem recursos próprios que materializem a subjetividade de cada um.

Ao optar por uma instituição de ensino superior, o universitário assina um contrato que vai além da prestação de serviço. A relação de serviço adquirida por um aluno ou aluna no ato de uma matrícula, conforme Veríssimo (1985), formaliza uma compra de um perfil organizacional, sustentado ideologicamente por uma composição didático-pedagógica atravessada por relações de poder. Por isso, Foucault (1976/1985, p. 88) as

entende, “como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”. Esse território de disputa, composto pelos agentes docentes, discentes, técnicos e sociais, requer apoios que, pouco a pouco, legitimam um pensamento que seja condizente e conveniente com uma época, o que promove um amálgama de apoios recíprocos. Essa “correlação de força” forma “cadeias ou sistemas” e indica, como complementa o autor, “estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais” (FOUCAULT, 1976/1985, p. 88).

Essa análise do poder feita pelo pensador francês é muito expressiva ao longo de sua obra e gerou uma observação importante de Guirado (2009, p. 74) de que “poder é exercício, é ação sobre ação; é verbo, portanto, e não, substantivo”. As relações sociais construídas em uma sala de aula são permeadas de poder, por isso, são fontes imanentes de subjetivação.

Independentemente da IES ser pública ou privada, garantir um lugar nesse espaço é representativo na estrutura social. A Constituição Federal e as políticas públicas que dela se desdobram permitem que o Estado influencie, nas esferas municipal, estadual ou federal e no âmbito privado do mercado educacional, na trajetória curricular do aluno.

Em contrapartida, as IES privadas, seguindo parâmetros do Ministério da Educação, são reconhecidamente responsáveis por uma formação de maior número em todo território nacional e, por isso, precisam ser bem classificadas pelo aluno de modo a garantir a formação ideal esperada.

A Pedagogia é emblemática em algumas questões, conforme aponta o último Censo de Educação Superior (BRASIL, 2020). Em 2018, havia 43.778 alunos e alunas matriculados em cursos presenciais de Pedagogia na rede federal de ensino. Na rede privada, esse número chegou a 171.289. Na educação a distância (EaD), a rede federal contabilizou 12.335 contra 515.057 na rede privada, o que perfaz um total de 742.459 estudantes de Pedagogia naquele ano no território nacional. Entre 2009 e 2019 o curso figurou entre aquelas graduações com maior número de matrículas, acompanhada dos cursos de Direito e de Administração. O documento listou, também, as 15 maiores graduações em licenciatura em 2019, em que a Pedagogia lidera com o número de 815.743 matrículas contra 153.527 do segundo lugar (Educação Física).

Este estudo objetiva analisar os processos de subjetivação em docentes na relação deles com a estrutura curricular e com o trabalho de formação universitária em Pedagogia. No campo específico, objetiva-se mostrar o perfil dos professores e professoras de uma

escola privada e de outra pública; discorrer sobre os documentos normatizadores do Estado para a formação em Pedagogia; e relatar, à luz das características das organizações educacionais, a função social da escola. Diante desse contexto, questionam-se quais recursos de subjetivação são demandados do professor que ensina a ensinar no curso de formação em Pedagogia.

## 2.2 Percorso metodológico

Nossa produção de dados foi construída por meio de uma análise qualitativa com base em estudos de caso realizados em duas instituições de ensino superior (IES) da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo uma de natureza pública e outra privada, em cursos de graduação em Pedagogia.

Trabalhamos com a estratégia da triangulação de métodos, que significa, segundo Azevedo *et al.* (2013), observar a questão de pesquisa a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Optamos pela análise documental e grupos focais realizados em IES belo-horizontinas selecionadas.

A análise documental se deu em duas frentes: primeiro pelos projetos pedagógicos<sup>10</sup> dos dois cursos observados e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e suas modificações (2006, 2015 e 2019). Os diferentes documentos são estruturantes do pensamento curricular de um curso de graduação e por isso foram definidos para esta pesquisa. Como afirma Bardin (1977, p. 46), o “objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade”.

Uma das principais características do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados que seriam menos acessíveis sem a interação coletiva. No grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias. A ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador (KIND, 2004).

---

<sup>10</sup> Os projetos pedagógicos aqui analisados, como documentos passíveis de permanente atualização, são datados em 2018 (IES Privada) e 2019 (IES Pública). No caso da IES Privada, quem assina o PP é a equipe docente que compõe o Núcleo Docente Estruturante. No caso da IES Pública, quem se responsabiliza pelo documento é o Colegiado do Curso, composto por gestão, docentes e discentes.

Nos grupos focais, realizados em um total de quatro encontros, dois com profissionais da IES Pública e outros dois com profissionais da IES Privada, foram trabalhados os seguintes temas: processo formativo como professor do docente participante, relação professor-aluno, egresso da Pedagogia, cultura organizacional da escola e subjetivação no processo de ensino-aprendizagem

Os encontros com os docentes da IES Pública contaram com 8 pessoas e foram realizados em duas sessões, sendo a primeira no dia 3 de setembro de 2021, com 1h30 de duração, e a segunda, no dia 10 de setembro, com 1h15. Já os encontros com os professores da IES Privada contaram com 6 pessoas e também em duas sessões, de 40 min a primeira e de 50 min a segunda, respectivamente, nos dias 7 e 8 de outubro de 2021.

Os nomes dos (as) docentes que participaram da pesquisa foram, cuidadosamente, substituídos, a fim de preservação de anonimato, pelos nomes de professores (as) significativos ao longo da formação subjetiva da vida escolar do autor desta tese. A intenção desse procedimento foi de homenagem e agradecimento.

Optou-se pela análise temática, que padroniza uma sequência de aspectos para isso acontecer, como a discursividade e a homogeneização interna ou a heterogeneidade externa nas categorias. Esse método de análise favorece a aplicabilidade e organiza melhor a pesquisa, por meio de temas centrais do estudo, o que contribui para as outras ferramentas aqui utilizadas (BARDIN, 1977).

## **2.3 Análise documental**

As duas IES aqui analisadas dispõem informações semelhantes em seus projetos políticos pedagógicos. Mas há uma diferença significativa entre eles e isso pode ser reduzido à questão da relação com o mercado. Enquanto a escola pública pressupõe uma teoria aplicada aos problemas sociais, a privada traz, no campo do Perfil do Egresso, a perspectiva profissional e mais pragmática do pedagogo, enquanto um especialista em Educação:

[O egresso] deverá atuar com autonomia intelectual para produzir e socializar conhecimentos e tecnologias em diálogo com a sociedade contemporânea. Será capaz de atuar de maneira interdisciplinar, compreendendo a articulação entre a teoria e a prática educacional. Sua atuação profissional estará pautada na ética, na justiça, na democracia, na igualdade entre os sujeitos e no compromisso com a melhoria da educação básica, especialmente para os grupos sociais tradicionalmente excluídos (PPP IES Pública)

O currículo deve dar conta de oportunizar a articulação consistente e equilibrada da teoria e prática e a indissociabilidade entre a docência e a gestão educacional, a fim de capacitar os/as egressos/as a capacidade de atender as demandas de diversos contextos educacionais (PPP IES Privada).

O que se destaca nesses textos – ou nas entrelinhas que os estruturam – é que, por trás da semelhança indicada na articulação entre teoria e campo de práticas, há uma ênfase na dimensão social e pública da IES Pública, com a perspectiva de uma “educação universal e socialmente referenciada.” Por outro lado, há a preocupação latente do egresso “em possuir um repertório rico de habilidades que o/a capacite à resolução de desafios e de problemas educacionais” no contexto da IES Privada. Vê-se, nessa comparação, uma ênfase mais política na primeira e mais técnica na segunda, com foco em uma formação como gestor. Isso é simbólico e mostra a preocupação de que o egresso consiga atuar de maneira efetiva a partir da natureza jurídica que consolida as instituições.

Ambas as propostas estão aptas a solucionar os entraves cotidianos de funcionamento social, mas é significativo observar o olhar prioritário de cada uma nessa seção voltada para o aluno que será entregue para a sociedade, a mesma que legitima o trabalho da IES. Enquanto a IES Pública indica a atuação profissional do egresso voltado para uma prática “pautada na ética, na justiça, na democracia, na igualdade entre os sujeitos [...] especialmente para os grupos sociais tradicionalmente excluídos”, a IES Privada foca na “indissociabilidade entre a docência e a gestão educacional” e traz a palavra competência como sinônimo de “capacidade de atender as demandas de diversos contextos educacionais”.

Além de trazer as competências indicadas pela Resolução CNE/CP 01/2006, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação nos cursos de Pedagogia, a escola pública traz uma lista de outros requisitos, nomeados como competências e habilidades, essenciais para a formação do aluno, como “construção da autonomia do Pedagogo”; “compreensão ampla e consistente dos fenômenos e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades” e “capacidade para atuar com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis e modalidades da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania”.

O texto sobre esse assunto no documento da escola privada, por sua vez, se limita às resoluções CNE/CP 01/2006, consideradas genéricas, mas não por isso imprescindíveis. Ao mesmo tempo, foca na questão do pedagogo gestor quando parte do princípio de que o aluno deve sair capaz de “participar na gestão das instituições em que

atuem acompanhando, avaliando, executando e planejando, projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares”; “participar da gestão das instituições em que atuem, contribuindo para o acompanhamento, a avaliação, a coordenação, a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico” e “conhecer a legislação educacional e outras determinações legais”.

Entre os temas recorrentes nos documentos, destaca-se a palavra “competência” não só pelo uso comum, mas, sobretudo, pelo que ela simboliza, tanto no campo mercadológico quanto no campo pedagógico. Uma das publicações mais recentes do MEC, por exemplo, traz um conceito enxuto para a palavra: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Porém, é de se notar que, em toda literatura pedagógica, sobretudo a partir dos anos 1990, a palavra “competência” estrutura quaisquer proposições curriculares voltadas para a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Por isso, justifica-se, tanto nos projetos pedagógicos aqui analisados como no discurso em geral das instituições de ensino, o uso recorrente da palavra sempre relacionada ao que se espera para a idealização do mundo do trabalho.

Essa associação, no entanto, deve ser vista com cuidado, pois, geralmente, é “associada de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11). A autora, ainda, complementa que:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018, p.11).

Enquanto o PPP da IES Pública lista 6 vezes a palavra competência, o documento da IES Privada o faz 44 vezes. O texto da primeira instituição resgata as palavras das DCNs para formalizar o emprego do termo para listar os objetivos padronizados, enquanto a segunda escola já o multiplica em vários pontos do texto que tem, por meta, orientar o docente a uma política de planejamento de aula voltada para a resolutividade de problemas em maior contexto se comparado ao âmbito teórico.

Reitera-se aqui nessa quantificação, portanto, a partir da visão de Silva (2018), que existe uma predisposição de uma formação mais conduzida e/ou controlada por conta da IES Privada, voltada para os resultados estabelecidos enquanto meta, o que mostra maior instrumentalização do ensino. Por sua vez, a IES Pública, ao minimizar os efeitos práticos da palavra competência, favorece a leitura de uma formação humana mais em prol da diversidade e da autonomia de aprendizagem do aluno.

A prática pedagógica, preconizada no texto do PPP das duas organizações que aqui norteiam nossa observação, coloca-se como instituinte para a comunidade acadêmica que opta por ele. Dessa forma, é importante discutir a questão do poder que está por traz das normatizações apresentadas aos docentes e discentes. Foucault (2006, p. 1056), por exemplo, determina que “governar é estruturar o campo de ação eventual dos outros”. Esse “campo de ação” é claramente identificado na estruturação dos eixos de estudo indicados pelos documentos.

A IES Pública estrutura, portanto, a sua organização curricular 100% presencial voltada para os seguintes eixos reguladores da educação dos anos iniciais:

- O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais;
- O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já a IES Privada, com a possibilidade legal de ofertar 20% de seu conteúdo em metodologia EaD, estrutura a organização curricular para atender as demandas de uma formação mais gestora e ampla do campo educacional conforme os seguintes eixos reguladores:

- Múltiplas linguagens e educação
- Sistemas de ensino e Pesquisa Educacional
- Educação e Cultura em Movimento
- Ensino e Organização Escolar

- Fundamentação Pedagógica para a gestão e sustentabilidade
- Interdisciplinaridade e desenvolvimento infantil
- Ciências Humanas e Educação
- Fundamentos e Linguagens para a educação

Compreender como as IES indicam, normatizam e nomeiam o caminho do sujeito em formação a partir dos eixos indicados acima traduzem as “relações de poder” trabalhadas pelo pensador francês quando chama o processo dessa produção de “governo”, de modo que esse campo conceitual o permite investigar “[...] todos os modos segundo os quais efetivamente aceita-se o poder.” (FOUCAULT, 2011, p. 77).

A portaria nº 2.167, publicada em 2019, responsável por atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, consolida a trajetória profissionalizante do professor e indica caminhos efetivos para isso. Ambos os projetos pedagógicos aqui apresentados seguem esse raciocínio ao nomear, como competências específicas, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, todas voltadas para a resolutividade de problemas (BRASIL, 2022). As duas IES aqui analisadas, apesar de não trazerem textualmente a DCN 2019 nos PPPs, desenvolvem conduta gerencial pedagógica a partir dela e alegam que a desatualização do documento normatizador das instituições se deve ao hiato presencial provocado pela pandemia do Covid-19<sup>11</sup>.

As competências indicadas mostram quão difícil é cercar as possíveis e eventuais ferramentas da formação humana. Afinal, todos são diferentes e com tempo de aprendizagem singular. Para aprender, é necessário vínculo com alguma significação ou valor. Os campos do conhecimento, da prática e do engajamento abrangem um trio de ações específicas que resumem a essência do trabalho docente, colocando-o como partícipe não só da dinâmica de aprendizagem do(a) estudante, mas também de si próprio. Esse contexto, dentro do campo ideal, prova como a busca por saber é ativa desde sempre e, para isso, combina trilhas flexíveis no âmbito pessoal, profissional e social, fato que permite ampliar o leque de decisões diante das escolhas cotidianas da existência.

A leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que atualizam as DCNs de 2006 e 2015, permite a compreensão de uma quebra de

---

<sup>11</sup> Informações colhidas junto às coordenações de curso das IES analisadas enquanto consulta. O movimento natural, agora, é de que os colegiados demandem a constituição de uma comissão para proposição/elaboração de um atualizado currículo.

paradigma do que se entende, até agora, por processo de ensino-aprendizagem. Há um fortalecimento da visão epistemológica prática. Dessa forma, formação e a atuação docente são associadas a um saber-fazer como base fundante da formação do sujeito. A consequência, como o quadro acima descreve, é um foco na profissionalização e na resolutividade de problemas, o que gera uma formação mais deficiente em teoria e mais consolidada nas competências, isto é, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Essa compreensão, corroborada por Pereira (2020), pode ser vista nos documentos das IES analisadas, onde a Privada centraliza sua ação didático-pedagógica em expressões como “competências e habilidades” para a resolução de uma lista significativa de ações iniciadas por verbos no infinitivo, caracterizando-a, assim, como prática:

Organiza-se, assim, a partir de um problema formulado sobre temática interdisciplinar, utilizando uma metodologia que leve os alunos a desenvolverem competências e habilidades para: Identificar, planejar e resolver problemas; Abstrair, analisar, sintetizar e produzir conhecimentos; Levantar e investigar hipóteses; Aprender com autonomia e atualizar-se permanentemente; Trabalhar em equipe; Analisar cenários e tomar decisões; Comunicar-se oralmente e por escrito; Criar e inovar; Adquirir conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão; Buscar, processar e analisar informações. (IES Privada)

Já no campo da Pública, nota-se uma preocupação simbólica e voltada para a concepção epistemológica teórica quando trata dos termos “sólida formação teórica”, “unidade entre teoria e prática” e “pesquisa como elemento essencial na formação profissional”:

Na presente proposta curricular, a [IES Pública] reafirma os princípios de formação do profissional da educação, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional. (IES Pública)

Nota-se similaridade entre as duas proposições, apesar de a primeira ser mais detalhada que a segunda. Significativo observar, também, a construção textual de ambos os documentos. O cuidado com aquilo que se verbaliza, deixando claro o verbo como ação, molda uma realidade para os usuários ou frequentadores daquele ambiente acadêmico, obrigando-os a uma decifração aplicada ao operacional do professor.

Foucault (1969/1997) constrói uma arqueogenealogia dos saberes para estudar a estratégia de poder. Afinal, as coisas que se sabem hoje se sabem por quê? O alinhamento

dos saberes e esses modos de discurso aplicados pelo poder vigente são, na realidade, os modos de subjetivação. Essas relações de forças daquele que institui, daquele que teoriza e daquele que executa instituem saberes.

A dinâmica de ensino-aprendizagem tem relação direta com essa produção discursiva e subjetivação do ser humano. Entender a forma de se ensinar, por meio de metodologias voltadas para a experimentação, traz maior esclarecimento para uma formação educacional mais voltada para uma trilha mais personalizada e, por isso, autônoma para o(a) aluno(a). Porém, a documentação das duas IES apresentadas traz uma imagem de escola pública mais teórica e estruturada para fortalecimento da pesquisa e dos conteúdos humanísticos, enquanto a documentação da escola privada indica uma dinâmica voltada para o saber-fazer, visando ao processo e aos resultados.

## **2.4 Análise dos grupos focais**

Por meio de grupos focais, buscou-se entender como o professor ou professora constituíram sua carreira docente, como ele ou ela desenvolve a relação com o aluno e aluna, qual é o lugar organizacional em que atua e como ele ou ela compreende o processo de subjetivação construído por meio da dinâmica de ensino aprendizagem.

### **a) Concepção docente**

Em uma faculdade em que professores formam outros professores, é significativo entender o que levou esses profissionais a se constituírem docentes. Essa categoria de análise se justifica devido ao fato, sobretudo, de que a característica constituinte do professor tem impacto sobre a forma como uma dinâmica de aprendizagem será desenvolvida. De um modo geral, os docentes ouvidos indicaram que, sem habilidades socioemocionais bem construídas, é impossível conhecer e reconhecer o contexto do aluno e, dessa forma, inevitavelmente, acaba-se por prejudicar o desenvolvimento humano previsto para o contexto da sala de aula.

A Profa. Ilza Maia (IES Privada), por exemplo, afirmou que a “família [dela] tem tradição na docência. Passei a infância e a juventude toda negando que poderia vir a ser professora. Mas, de repente, só pude me ver atuando profissionalmente na sala de aula”. Para isso, a docente precisou aprender o dialogismo necessário para um ambiente de aprendizagem e sente que, quando não reproduz o que sua família ou ela mesma concebe

por processo educacional, aplica uma gestão de sala de aula voltada para resultados efetivos de aprendizagem, o que pode ser mensurado, por exemplo, numa avaliação ou num envolvimento coletivo numa determinada atividade.

Ao contrário dela, a Profa. Nedes Campos (IES Pública) narrou sua trajetória mais humilde e que não pensava, nem mesmo, em conquistar um diploma de ensino superior. “Segui a perspectiva freiriana de transformar a realidade em que eu estava. Vim de uma família muito humilde, com muitas limitações financeiras. Meu sonho de infância sempre foi alcançar uma escola. Virar professora foi uma consequência disso”, afirma. Inevitável, segundo ela, buscar entender o que faz aquele aluno querer se formar em Pedagogia para, diante da bagagem de ambos, ler o contexto dentro da realidade do discente.

Nota-se, a partir dos depoimentos das professoras Ilza e Nedes, que a docência se faz a partir de uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros fatores sociais e comportamentais. A partir da mobilização de um conjunto desses elementos, ações mais direcionadas podem ser construídas para uma melhor efetividade da aprendizagem. Isso permite compreender o caráter laboratorial ou experimental de uma sala de aula, em que erros e acertos andam de mãos dadas no processo de aprendizagem. Levantar elementos que não deram certo no passado pode ser uma boa estratégia para evitar alguma repetição de eventual erro.

A trajetória cultural da escolarização foi levantada por vários docentes ouvidos, entre eles Ilza Maia (IES Privada), Nedes Campos (IES Pública), Nery Braga (IES Privada), Vânia Gonçalves (IES Pública), Kika Guimarães (IES Pública) e Soraia Vasconcelos (IES Privada).

Todos demonstraram certo estranhamento na maneira empoderada de se tentar transmitir informações irrefutáveis para fins avaliativos e não para fins de aprendizagem. Dessa forma, pensa o Professor B (Pública) quando afirma, categoricamente, que se tornou professor por não acreditar na escolarização. “A forma como a dinâmica se repetia sempre mexia comigo e eu pensava que devia haver algum jeito de fazer diferente. Hoje, como professor, sinto-me realizado por conseguir rever diversos processos”. Porém, o docente alerta para a “força maior, governamental, sobre a política pública educacional. Isso limita a atuação do docente, deixando-a mais pragmática”.

Dessa forma, entre os 14 docentes ouvidos, com variação entre 10 e 30 anos de vida profissional, pôde-se observar que, independentemente da IES de atuação, o labor docente é semelhante e é impactado por cenários pontuais. Porém, os docentes da área pública têm uma experiência mais significativa, pois a maioria atua desde a Educação

Básica, fator que leva a uma interpretação mais madura da formação docente. Já os docentes da iniciativa privada, pelo relato apresentado, chegaram à docência como consequência de suas atuações profissionais em outros ambientes que não educacionais apenas.

Tornar-se professor é processual e é fruto do contexto cultural ao qual o sujeito é submetido ou sujeitado. Culturalmente, a escolarização lida com a compartimentação do conhecimento. O que se vê nos depoimentos e percepções acima indicados é que há uma responsabilização docente para com o contexto do discente, sem esquecer, obviamente, a trajetória do(a) professor(a). Observa-se, portanto, certa humildade em reconhecer as fragilidades dos dois papéis para que uma construção educacional se efetive de forma significativa.

#### b) Relação professor-aluno

Todas as relações humanas se pautam, minimamente, na troca ou na lógica da utilidade. Comumente, relaciona-se isso ao contexto financeiro. Este termo pode remeter, à primeira vista, ao cenário das relações econômicas. Porém, como bem lembra Araújo (2006, p. 156), “as relações de troca permeiam todas as atividades humanas ditas civilizadas, seja no âmbito maior das relações entre nações, coletividades e instituições”. Numa sala de aula, isso não é diferente.

A relação professor-aluno se dá, inicialmente, numa troca simbólica de papéis, já que há intenções recíprocas tanto do docente, que planeja um egresso de uma dinâmica educacional, quanto do discente, que espera uma efetiva construção de habilidades e competências que o permita atuar de forma legítima no contexto real. A Profa. Adriana Murta (IES Privada) confirmou esse raciocínio: “o aluno tem um papel. Assim como eu tenho como professor. A relação dos dois precisa acontecer, tanto no campo social quanto no coletivo. É uma dinâmica de entrega e, ao mesmo tempo, muito cênica”. Esse raciocínio é acompanhado pelos docentes Luiz Carlos (IES Privada), Kika Guimarães (IES Pública) e Sandra Freitas (IES Pública), que enxergam a sala de aula como um espaço de trabalho, tanto do aluno quanto do professor.

Entre esses papéis simbólicos, a contemporaneidade reitera a função cultural da mulher na docência e, conseqüentemente, na relação maternal transferida para o processo educacional. Apesar de esse fator não ser tão preponderante no ensino superior, posto a maturidade dos agentes envolvidos, não é possível desconsiderar a grande quantidade do

público feminino diante do masculino numa faculdade de Pedagogia. A maioria dos docentes ouvidos indicou preocupação com essa transferência de papéis e reiterou a função social tanto do(a) aluno(a) quanto do(a) professor(a). O intercâmbio entre esses dois agentes da aprendizagem só pode se dar no campo do conhecimento e não na esfera personalista do cuidado maternal. “Como serei professora sem ter esse estigma de protetora ou de cuidadora? Durante anos na Educação Básica, sempre evitei isso, pedindo até mesmo que os alunos não me chamassem de tia. Hoje, [durante as aulas do curso de] Pedagogia, vejo que esse estigma ainda é forte [entre as alunas que insistem nesse tom maternal do cuidar ao regressarem de um estágio]”, questiona a Profa. Vilma Bastos (IES Pública), ao se mostrar atenta sobre essa simbologia na formação das estudantes.

Uma forma de se distanciar desse contexto, desde o início da Educação Básica, é trabalhar por meio de metodologia de problematização, opinião comungada pelos docentes Valéria Couto (IES Privada), Dirce Maciel (IES Pública), Adriana Murta (IES Privada) e Luiz Carlos (IES Privada). Essa dinâmica prevê resolução de problemas colhidos da vivência real dos alunos e alunas em sala de aula. A relação de troca se manifesta, de forma mais concreta, quando um aluno ou aluna quer aprender a fazer algo, a efetivar uma transformação e, para isso, demanda do(a) professor(a) ou da aula em questão. O Prof. Luiz Carlos (IES Privada) ressalta que sempre trabalha com a problematização como método de ensino e tem colhido bons resultados. “Meu aluno enxerga, em cada aula minha, uma dinâmica de solução de um problema. Para isso, ouço muito as alunas, trazendo pra sala muito exemplo real do dia a dia delas nas escolas, nas relações docentes. Isso dá muito certo”, afirma.

Esse lugar da docência e da discência, escolhido e legitimado, é pleno de relações de poder e, conseqüentemente, conectado por vários polos de resistência, móveis. Essa é a opinião dos professores Ilza Maia (IES Privada), Nedes Campos (IES Pública), Nery Braga (IES Privada) e Vilma Bastos (IES Pública). “Hoje, antes de propor algo para uma aula, vejo com a turma a adequação e negocio com ela a aplicabilidade daquele conteúdo na vida prática. Se não faço isso, vou dar aula para dois ou três alunos. A evasão é certa”, diz a Profa. Ilza Maia (IES Privada). Ao mesmo tempo, esse posicionamento pode se inverter, fazendo com que o docente se ajuste ao que é colocado discursivamente pelo aluno ou aluna. Desde que haja uma consensualidade entre as partes, tudo é possível, pois, como escreveu Foucault (2006, p. 276), “essas relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis”.

### c) O egresso

Elemento de peso na concepção de um projeto pedagógico, definir, em documento, o que se espera da formação de um aluno é referência curricular tanto para o discente quanto, sobretudo, para o docente. Esta categoria pretende elucidar como essa perspectiva é construída, levando em consideração a variedade de formações culturais e sociais que ali na sala de aula se efetiva.

A maioria dos docentes ouvidos foi consensual ao dizerem que “projeta no aluno muita coisa e espera muita coisa”. Um termômetro dessa relação se dá, em grande parte, em encontros furtivos entre docente e discente fora do ambiente escolar. Nesses momentos, trocas discursivas sobre o que se aprendeu em aula estar sendo aplicado no mercado gera satisfação entre os professores. O Prof. Kika Guimarães (IES Pública) resume bem esse sentimento coletivo: “não tem nada melhor do que encontrar aluno querido na rua (risos). Ele te entrega uma energia que a gente, de certa forma, planejou em sala de aula. Ele te traz notícia do trabalho dele e comenta sobre algo que aprendeu em sala”.

Para se conquistar esse contrato de confiança entre professor(a) e aluno(a), deve haver planejamento e predisposição de alteridade docente. Ao tentar se colocar no lugar do estudante, o professor favorece uma visão mais humanizada de como as exigências indicadas pelo cenário mercadológico daquele determinado momento podem ser melhor adquiridas pelo discente. “O plano de aula leva muito daquilo que a gente espera. Nem sempre acontece o que a gente espera. E é bom que não aconteça mesmo”, diz a Profa. Nedes Campos (IES Pública), opinião compartilhada pelos docentes Valéria Couto (IES Privada), Alice Parreiras (IES Pública) e Luiz Carlos (IES Privada). Nesse mesmo raciocínio, se o plano de aula é incerto, mais ainda é a sala de aula que, por sua vez, é processual. “A sala de aula é construção, é processo. Dela, toda vez, vejo surgir um ser humano novo, diferente, transformado. É muito bonito isso”, diz o Prof. Luiz Carlos (IES Privada).

Entre os alunos e alunas que compõem uma sala de aula, foi observado, pela maioria dos docentes ouvidos, que são sujeitos de origens culturais, sociais e econômicas muito diversas. A maioria dos professores concorda com o fato de que “um aluno chega com sonho”, como afirmou a Profa. Valéria Couto (IES Privada). Ela afirma que “muitos vieram de famílias que nunca tiveram acesso ao ensino superior. Isso deixa a gente com

mais responsabilidade. Ele tem de voltar para o lugar dele com uma capacidade de transformar algo”.

d) A natureza jurídica da escola

As duas IES aqui analisadas, uma privada e outra pública, ambas focadas na formação profissional de pedagogos, trazem características organizacionais que influenciam, diretamente, na condução didático-pedagógica dos professores. Há consenso, entre os docentes ouvidos, de que existe a cultura do medo no âmbito privado, posto que a variação de carga horária é sinônimo de variação salarial, o que obriga os profissionais a dinamizarem as relações trabalhistas de modo a preservar ou a aumentar os encargos didáticos. O Prof. Luiz Carlos (IES Privada) acredita que “a flutuação da carga horária de um semestre pra outro” prejudica e amedronta o docente. “A gente não consegue se planejar e fica sem saber para quais turmas e disciplinas iremos trabalhar”, diz. Muitas vezes, esse é um fator considerado para um docente concorrer a uma vaga na escola pública como indicaram os professores Valéria Couto (Privada), Vânia Gonçalves (Pública), Kika Guimarães (Pública) e Soraia Vasconcelos (Privada).

No âmbito público, essa preocupação não existe, devido ao fato de haver um limite estatutário de carga horária para a sala de aula com a devida preservação das horas de apoio, pesquisa e extensão do docente, além de estabilidade no emprego. Porém, as relações políticas dentro da dinâmica burocrática do Estado obrigam Diretoria, Departamentos e órgãos colegiados a estarem em negociação permanente para que o tripé ensino, pesquisa e extensão se mantenha, com qualidade, e com ônus mínimo para o regime fiscal estadual. Há consenso entre os oito docentes da IES Pública de que “a vida profissional na escola pública segue um tempo diferente do tempo da privada. A estabilidade traz vantagens, como maior segurança, mas traz desafios, como a luta por melhor estrutura de aula”, como diz o Prof. Kika Guimarães (IES Pública).

A leitura das opiniões dos docentes, a partir dos grupos focais, traz, em certos momentos, cenários distintos entre as organizações privada e pública, como a condução da carreira do professor. Em outros, há comunhão de ideias, como os procedimentos pedagógicos em uma sala de aula.

Talvez por isso, haja uma supervalorização do emprego público em detrimento do privado. Entende-se que os docentes enxergam maior instabilidade profissional em função dos resultados financeiros dentro do ambiente privado. Esse fator é responsável

pela dificuldade do professor em buscar uma qualificação, posto que, entre os seis entrevistados das IES privadas, apenas um conquistou o título de doutor. Já na IES Pública, entre os oito participantes, apenas dois apresentam, ainda, o título de mestre.

Ao colocar essa categoria para os docentes ouvidos na pesquisa, nota-se o consenso da necessidade de maior investimento na escola pública, gratuita e de qualidade como base democrática. Ao mesmo tempo, a iniciativa privada, enquanto negócio, tem papel fundamental para abranger alunos e alunas e regiões em que as IES públicas não atingem. Consenso entre os docentes ouvidos, a primeira tem lugar confortável e de receptividade no campo do emprego, enquanto a segunda preconiza uma leitura mais crítica do mercado e uma proposição de egressos voltados mais para embate do que manutenção do sistema educacional. A Profa. Sandra Freitas (IES Pública) afirma que “a escola pública, gratuita e de qualidade é a base de tudo que penso que deva ser”. De forma oposta, a Professora Adriana Murta chama a atenção para o fato de “a escola privada conseguir investir mais e garantir mais atualização para o aluno [por meio de infraestrutura física e tecnológica], o que mostra uma escola com mais engajamento”.

Do ponto de vista organizacional, é importante ressaltar a influência da gestão sobre a dinâmica didático-pedagógica e de como o ensino pode ser melhor legitimado ou não. A professora Soraia Vasconcelos (IES Privada) ressalta que “a escola, como organização, tem muita responsabilidade de influência sobre como o currículo vai ser aplicado. Desde a década de 90, as IES [sobretudo as privadas] têm se multiplicado, o que, na minha opinião, banalizou muito o ensino superior”.

Enquanto a instabilidade no setor privado de educação é intensa, a atenção é centrada no(a) aluno(a), afinal ele é a fonte da renda da IES. No âmbito da pública, cujo financiamento se dá pelo dinheiro público, o foco é ambíguo entre Estado, aluno e professor, recaindo sobre este último a centralidade da organização, o que torna o setor mais atrativo para o docente.

Em diálogo com a presidência do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro-MG)<sup>12</sup>, órgão representativo do setor privado, ficaram claras as fragilidades nas leis trabalhistas que colocam o docente em um cenário incerto. Segundo a assessoria jurídica da entidade de classe, a pandemia do Covid-19 favoreceu o hibridismo das aulas, durante o isolamento social, o que gerou possibilidades de fusão de

---

<sup>12</sup> Consulta realizada ao Sinpro-MG por meio da assessoria jurídica da presidência da entidade de classe em abril de 2022.

turmas sob responsabilidade de menor número de professores e, conseqüentemente, perda de horas trabalhadas e/ou demissões.

Do lado oposto, na IES Pública, nota-se a luta pela composição dos vencimentos, geralmente atrelado a benefícios acessórios ao salário base. Outra demanda desse setor, indicado pela seção sindical do ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior<sup>13</sup>, e corroborado pelos depoimentos dos professores, é a aplicação e valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão, natureza fundante de uma universidade, sobretudo a pública.

Os professores ouvidos assentiram que o papel da gestão escolar é imprescindível para o sucesso de uma escola. Como agir, como proceder, como ser ético no espaço escolar é algo que demanda muito trabalho e requer minuciosa análise para que o docente saiba o real contexto que o cerca.

#### e) Subjetivação

A vida que pulsa no ambiente acadêmico é permeada de funções, de resistência e de obediências. O debate aqui visa relacionar formação, vida e enfrentamento. Dessa tríade, tem-se, como categoria de análise, a subjetivação ou a produção de subjetividade, aqui neste artigo trabalhada sob a perspectiva de Michel Foucault. Professor(a) e aluno(a), nesse âmbito, estão na fronteira da constituição da existência e, por isso mesmo, numa zona de indeterminação. Portanto, fica claro que formar professores é produzir subjetividades.

Dar aula hoje me faz resgatar muito do que fui quando estudante. Chegar até aqui, formada por esta escola onde dou aula, faz parte da minha subjetivação. Eu não estou num lugar desconhecido, trago bagagem e tento reproduzir muito do que sou. Ao mesmo tempo, preciso me permitir ser mais, mais profissional, mais humana, mais gente. Por isso, o enfrentamento é tão importante. Ganha o professor e ganha o aluno (Professora Vânia Gonçalves – IES Pública).

Formação, vida e enfrentamento se materializam aqui no depoimento da Profa. Fátima Manoelina (IES Pública), reflexão compartilhada pelos docentes Ilza Maia (IES Privada), Valéria Couto (IES Privada), Nery Braga (IES Privada), Dirce Maciel (IES Pública) e Vânia Gonçalves (IES Pública). O contexto ressalta o meandro emocional no qual esse trabalho é desenvolvido. Não é à toa que riscos de adoecimentos mentais são

---

<sup>13</sup> Consulta realizada à entidade de classe da categoria pública ANDES SN (<https://www.andes.org.br/>)

cada vez mais frequentes entre profissionais da Educação. As práticas pedagogizantes instituídas no ambiente acadêmico exigem resultados, egressos e aceitabilidade pública. Caso isso não aconteça, a IES estabelece um formar e desformar constante até chegar a um nivelamento adequado, pertinente e conveniente ao mercado, responsável por garantir a empregabilidade do aluno.

A relação do docente com o aluno prova a lógica da subjetivação, essência da obra foucaultiana, e escancara os papéis do dominado e do dominante e a interdependência entre eles. O lugar de construção do conhecimento, aqui ilustrado por duas IES, é afetado por essa premissa subjetiva, caracterizada não por continuidade ou linearidade, mas, sim, por rupturas, compreensão materializada pela maioria dos docentes ouvidos.

Este lugar do risco é o lugar da subjetivação, formado por escolhas e consequentes práticas de assujeitamento a um processo preexistente que subjaz aquele sujeito que, apenas, quer fazer parte de um coletivo social. Conceitualmente, temos, por subjetividade, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2006, p. 236). A precisão dessas palavras permite compreender a subjetividade como um campo da ação, de um cuidado de si durante a construção efetiva das experiências do sujeito.

A escolarização continua sendo um dos processos mais marcantes da subjetivação. O aluno, ao ingressar na IES, não significa que ele desvencilha das práticas, da repetição, da rotina. Estabelece-se uma relação com o saber marcada pelo pragmatismo, cumprimento de deveres, práticas que geram consciência de si. Depois disso, o aluno é submetido a categorias morais para os estudantes: aluno bom, mau ou ruim (Professora Nedes Campos – IES Pública).

Foucault (2008) demonstrou, em 1979, e, depois, nos seminários de 1980 a 1983, a existência de tecnologias da subjetivação. Pertinente tratar delas aqui para elucidar o comportamento ético do sujeito, do ponto de vista daquilo que se pode, daquilo que se quer e daquilo que se deve fazer.

São quatro as tecnologias da subjetivação apresentadas por Foucault (2008): 1) tecnologias de produção, aquelas que permitem ao sujeito produzir, transformar e manipular coisas; 2) a tecnologia de signos, que viabiliza significação, simbologia e sentido às coisas; 3) as tecnologias de poder, que sustentam o caráter do sujeito e o submete à coerção e, consequentemente, ao assujeitamento; e, por fim, 4) as tecnologias de si, que são mecanismos individuais, particulares que permitem ao sujeito entender a

capacidade de transformar algo e, ao mesmo tempo, permitir-se se transformar também, de forma consciente.

Apesar de todas as tecnologias aqui citadas serem imprescindíveis para o entendimento da produção subjetiva que se estabelece nas IES analisadas, esta última, também nomeada pelo pensador francês como “tecnologias do eu”, nos interessa de perto. Afinal, é sobre ela que recai a conta do controle e da sujeição, o que repercute na autonomia do indivíduo.

[As tecnologias do eu] permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 2008, p. 48).

Dessa leitura, é compreensível entender o porquê, dentro de uma sala de 40 alunos e alunas, por exemplo, há tantas diferenças entre eles e como que as “tecnologias do eu” são preponderantes aqui. Cada um que ali busca sua formação coloca a vida em jogo e se predispõe a enfrentar um sistema formatado. “O aluno vem em busca de um sonho e somos responsáveis por esse entendimento”, diz a Profa. Valéria Couto (IES Privada). Ao mesmo tempo, “o aluno precisa compreender que a formação universitária requer dele um esforço para que entregue resultados para uma sociedade que o quer e o espera competente”, afirma o Professor Neri Braga (Privada). Não há consenso entre os acadêmicos sobre o que se busca na formação de um professor. “O aluno sabe que a empregabilidade é alta na Pedagogia”, interpreta a Profa. Alice Parreiras (IES Pública). E, não menos importante que isso, “há consciência de que o mercado da educação, sobretudo o público, não para e apresenta demandas diárias”, complementa a professora Dirce Maciel (IES Pública).

Essa leitura indicada pelos depoimentos acima é sintetizada na leitura orgulhosa realizada pela Profa. Valéria Couto (IES Privada) que, por trabalhar no início e no final do curso, fica “muito feliz quando encontro uma turma que acompanhei lá no início e vou fechar o ciclo dela na faculdade. É interessante ver como a maturidade dela evolui”. Essa percepção é simbólica, quando se discute o processo de subjetivação.

A capacidade de reflexão presente numa sala de aula, quando é uma dinâmica dialógica e voltada para a construção de conhecimento, potencializa a subjetivação e transforma o indivíduo. “Sempre tive o hábito de levar aluno a espaços abertos, fora da escola. Nessas atividades, observo o olhar dele de forma mais íntima. É impressionante

como fica visível uma transformação de pensamento, de crescimento, de conhecimento construído”, afirma o professor Kika Guimarães (IES Pública).

O desenvolvimento e apropriação dos valores de uma época vão se consolidando nas várias etapas do sujeito. Essa formação humana perpassa por todos os discursos instituintes que vão construindo a centralidade social do indivíduo. Existe “uma evolução natural, mas que é significativa no processo de aprendizagem. Cada época da vida exige do aluno e do professor dinâmicas muito particulares, muito diferentes para exercer esse papel em sala de aula”, reitera o Prof. Kika Guimarães (IES Pública).

Não é possível compreender o papel do ser humano ao longo de toda a trajetória da humanidade como uma coisa só. Como objeto de estudo, ele surge, apenas, no início do século XIX. Como contribuição para a Educação e para o processo formativo que aqui se analisa, Foucault deixou a dica de que o que somos, o que pensamos e o que fazemos abre possibilidades de ser, pensar e fazer de várias outras formas.

Tenho muita necessidade de ter autonomia na sala de aula. Não gosto de ser vigiada. Tenho responsabilidade para me organizar. A cada semestre, em turmas diferentes, eu me sinto transformada pelo outro, sempre aprendendo com o outro. Às vezes, o outro tem muito mais experiência do que eu e isso me emociona. As nossas relações se transformam porque eu estou aberta a isso. Os alunos falam sobre essa transformação comigo. (Professora Vânia Gonçalves – IES Pública).

Esse depoimento consuma, em grande parte, a transformação da escola em lugar de acolhimento e de troca. Se antes o professor era o detentor do conhecimento ou um emissor onipotente, agora ele constrói um discurso mais colaborativo com e para o aluno, que, por sua vez, deixa de ser um receptor para coemitir com o docente. Esse intercâmbio social modifica as relações sociais no ambiente acadêmico e, alinhado às grandes revoluções tecnológicas pelas quais a Educação passa, propõe uma comissão de discursos tanto daquele que fala quanto daquele que escuta. É uma mudança histórica no jeito de pensar, produzir e entregar o produto chamado informação. Entre os depoimentos aqui sinalizados, nota-se, claramente, o papel operário do profissional do conhecimento, responsável por entregar, socialmente, um produto nem sempre valorizado, mas imprescindível para a evolução humana: a aprendizagem.

## 2.5 Considerações Finais

O processo de subjetivação que se desdobra no organismo curricular de uma

instituição de ensino, sobretudo sob a ótica do(a) professor(a), torna-se central dentro de um pensamento crítico da formação de nossa sociedade. A análise aqui desenvolvida, a partir da dinâmica sobre a construção e a vivência da formação universitária em Pedagogia, objetivo geral deste manuscrito, produz dados significativos acerca da função social da organização escolar e do docente na institucionalização do saber nessa área de recorte da pesquisa.

Os profissionais que se dispuseram a participar deste estudo, originários de IES de naturezas distintas, pública e privada, são protagonistas de forças que se embatem no campo das ideias para gerar uma proposta coerente de ensino e de aprendizagem voltada para a formação profissional e também humana do aluno que busca sua legitimidade mercadológica por meio do diploma de uma graduação.

Esse território de disputa, intercalado pela política pública normatizadora, ideologia da organização escolar, interpretação social dos docentes e idealização da força de trabalho dos alunos e alunas, gera a construção diária de um espaço educacional metamorfoseante moldado por esse saber que institui e, ao mesmo tempo, se deixa instituir.

A limitação do estudo se materializa quanto ao fato de discentes e egressos não estarem entre os participantes desta fase da pesquisa. Esse fato demanda novos estudos, trazendo outras vozes para essa análise. Os ganhos gerados por esta investigação contribuem para uma leitura do ambiente acadêmico, no qual resistências surgem diante das relações de poder que se estabelecem no processo de formação em Pedagogia, que é fruto de um ordenamento intencional do discurso caracterizado mais por rupturas do que por uma construção linear.

### **3. PROCESSOS FORMATIVOS E DE SUBJETIVAÇÃO VIVIDOS POR DISCENTES E EGRESSOS EM PEDAGOGIA**

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é investigar os processos de subjetivação vividos por alunos e alunas em formação e egressos no curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior, uma privada e outra pública, em Belo Horizonte. Buscamos também compreender os motivos que levam o universitário a optar por uma organização privada ou pública e de como isso afeta a construção da sua subjetividade. Realizamos quatro grupos focais com alunos e alunas ingressantes e concluintes das duas organizações escolares e, ainda, seis entrevistas narrativas com egressos, sendo três do setor privado e três do público. Observaram-se nos resultados, de forma direta e proporcional, o papel da relação professor-aluno no processo de subjetivação do discente e o estabelecimento de parâmetros materiais, como a estrutura curricular ou as ferramentas de estudo, para a autoaprendizagem. Concluiu-se, portanto, que o acadêmico ou o recém-formado

compreende melhor a empregabilidade e as demandas do mercado.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Subjetividade; Formação do Pedagogo; Ensino Superior

**ABSTRACT:** The objective of this research is to investigate the processes of subjectivation experienced by students in training and graduating from the Pedagogy course in two higher education institutions, one private and the other public, in Belo Horizonte. We also seek to understand the reasons that lead the university student to choose a private or public organization and how this affects the construction of their subjectivity. We conducted four focus groups with freshmen and seniors from the two school organizations and six narrative interviews with graduates, three from the private sector and three from the public sector. Directly and proportionally, the role of the professor-student relationship in the student's subjectivation process and the establishment of material parameters, such as the curriculum structure or study tools, for self-learning, were observed in the results, in a direct and proportional way. It was concluded, therefore, that the academic or the recent graduate better understands employability and market demands.

**Keywords:** Pedagogy; Subjectivity; Education of the Pedagogue; University education

### 3.1 Introdução

Contemporaneamente, nota-se uma transição civilizacional tal qual aquela observada entre a Idade Média e o Renascimento, na história do Ocidente. Esse período, prenhe de múltiplas transformações nas mais diferentes áreas do conhecimento, é caracterizado por uma miscelânea de informações, fruto de discursos, disputas e desejos. As mudanças tecnológicas pelas quais a sociedade passa, nas últimas três décadas, apresentaram para o mundo uma nova forma de se conceber valores por meio da cibercultura (LÉVY, 2009). Com isso, produzir, distribuir e consumir informação se alterou e, como qualquer proposta discursiva, engendrou relações de poder.

A formação de professores tem passado por significativas mudanças diante desse cenário. Em um contexto político, cultural e econômico tão diverso, o profissional que quer estar apto a conduzir a formação de um coletivo discente demanda pensamento crítico, ferramentas tecnológicas e competências para que o graduado não fique em posição subalterna no mercado de trabalho (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Porém, as políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil são descontinuadas e, de tempos em tempos, estruturam-se a partir de uma grande reforma voltada para as demandas pragmáticas do mercado, em detrimento da revisão planejada daquele processo formativo.

Esse ciclo macula a formação inicial e causa uma insegurança do profissional do ensino diante da multiplicidade cultural discente em sala de aula. Por isso, o foco das IES destinadas à formação do pedagogo tem se voltado para o fortalecimento da competência dos professores (SIGNORI *et al.*, 2022).

A profissionalização do professor atende a demandas específicas que podem se traduzir em quatro categorias: a) o professor e sua bagagem formativa que o levou até ali; b) a experiência profissional; c) formação pedagógica; e d) prática social do professor (SIGNORI *et al.*, 2022, p. 15-16). Por isso, Freire (2002, p. 144) é tão preciso ao delimitar o objeto central do docente ao dizer que o “educador lida com gente e não com coisas”. É fácil compreender, portanto, que a docência é uma profissão fruto de interações humanas:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p. 49-50).

Numa dinâmica de relação humana, não existem trocas sem a existência de polos de resistência. Nessa constituição minimamente dialógica do exercício de poder, há produção de efeitos. Talvez por isso, a obra de Michel Foucault é tão enfática em esclarecer que a cultura contemporânea não permite continuidade ou linearidade, mas sim – e sobretudo – rupturas frequentes.

Constituir o pensamento de uma época leva à compreensão de que não existem entidades supra-históricas, isto é, aquelas que, enquanto objetos, não sofrem ação do seu tempo. Nada é eterno e o próprio sujeito é fruto dessa movente, viva e dinâmica formação humana que perpassa ao longo do tempo e gera o foco da obra foucaultiana, que são os processos de subjetivação. Por isso, o “saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (FOUCAULT, 2013, p. 220).

A composição organizacional de uma instituição de ensino indica o pacto de confiança formalizado com uma determinada comunidade escolar. O que o estudante busca? O que a escola oferece? Qual é a expectativa da sociedade com aquela formação? A partir de algumas premissas pedagógicas, o jeito de ensinar, aliado a um perfil de busca do aluno, compõe um processo de formação humana digno de ser observado para entender, no mínimo, se esse lugar chamado de escola está ou não em conexão com a realidade do aluno e aluna.

A condição do(a) estudante de Pedagogia, no contexto contemporâneo da vida digital, tem sofrido mudanças significativas, o que altera, inevitavelmente, sua experiência formativa e subjetiva. As necessidades que os levam a buscar uma formação universitária, um dos objetos deste estudo, são construídas sempre pautadas pelas demandas de uma época, que, por sua vez, são estruturadas por uma cultura.

Nota-se uma vivência acadêmica dividida entre duas tendências intermediadas pela reflexão advinda da revolução tecnológica que se consolidou em sala de aula: de um lado, uma composição pedagógica que prioriza a teoria sobre a prática; de outro lado, uma subordinação da teoria à prática. Toda concepção tradicionalista ou conservadora encontra terreno fértil na primeira, enquanto metodologias mais inovadoras se firmam na segunda (SIGNORI *et al.*, 2022). Essa leitura é questionada neste trabalho pelo entendimento de que é necessário quebrar essa dicotomia e entender que a formação deve manter a permanente interação entre teoria e prática, sem uma sobrepujar à outra.

A origem da formação em Pedagogia, sobretudo como ciência da Educação, deve-se mais à busca de modelos formais de formação humana do sujeito do que à instrumentalização da profissão. Porém, as leituras que se querem mais defensáveis de uma prática socioeducativa tendem mais para esta do que aquela, o que pode levar a equívocos na formação do professor.

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos. (GENOVESI, 2015, p.79-80).

Urge conhecer os caminhos pelos quais a Educação há de percorrer nos próximos anos a partir do que hoje é oferecido, diante de todos os contextos sociais, culturais e tecnológicos que se impõem. O que se propõe como pesquisa para o estudante é aquilo

que, uma vez internalizado, irá fundá-lo como ser social, formá-lo como cidadão. O que a escola precisa continuar fazendo, o que deve ser descartado e o que deve ser ressignificado?

O aluno ou aluna que busca a edificação profissional, seja no campo da Pedagogia ou em qualquer outro, estabelece para si a meta resolutive de problemas do cotidiano. Ou seja, há uma utilidade prática e imediata por trás que o impulsiona a querer ser competente numa determinada área para entregar aquilo que a sociedade espera dele. Porém, parte-se do pressuposto aqui de que o estudo é diferente da pesquisa quando o primeiro é algo permanente e intrínseco à essência daquele sujeito e de que o segundo estabelece um serviço eficaz a ser realizado em prol de uma transformação da realidade. Óbvio deve estar que ambos podem – e devem – caminhar juntos e, assim, proporem uma leitura mais estruturada daquilo que se tem por solução.

Dados do mais recente Censo de Educação Superior (BRASIL, 2020) indicam 56.113 alunos e alunas matriculados em cursos presenciais de Pedagogia na rede pública de ensino contra 686.346 na rede privada, ou seja, 8,17% estão concentrados em escolas públicas contra 91,83% no ambiente particular. Esses números totalizam 742.459 estudantes de Pedagogia em 2018 no Brasil. Essa demanda profissional indicada para o curso objeto de análise desta pesquisa pode ser explicada pelo fortalecimento da ideia de que o “pedagogo” teria maior empregabilidade com novas possibilidades de atuação (TRICHES, 2016) e de que “quase todas as sociedades concentram seus investimentos na educação das pessoas no período que vai de cerca de seis até os vinte e poucos anos de idade” (SHAFIK, 2021, p. 82).

Para Maciente *et al.* (2015), a Pedagogia está dentro de um cenário significativo entre as licenciaturas, sendo responsável por 46% do total de inscritos no Enade de 2011. O público que opta pela carreira de pedagogo apresenta maior idade média de concluintes, consolida maior proporção do sexo feminino e está entre os cursos com maior garantia de empregabilidade depois da formação: 77,5%, ultrapassado pelas áreas de computação (80%) e matemática (78%) e ficando à frente da área de Letras (72%). Ou seja, das quatro áreas com maior empregabilidade, três são licenciaturas, o que reforça o documento da Organização das Nações Unidas (ONU), e da UNESCO, na seção voltada para a Educação, a Ciência e a Cultura, “Reimaginando juntos nossos futuros: Um novo contrato social para a educação” (OLIVEIRA, 2022), em que reitera o papel da Educação enquanto operador de mudanças.

O que é verdade em todos os países avançados ou em desenvolvimento é que, a curto e médio prazos, as habilidades cognitivas, como ser capaz de encontrar uma nova solução para um problema, estão sendo altamente recompensadas pelo mercado de trabalho. [...] Ser bom na solução de problemas complexos está associado a uma renda 10% a 20% maior. (SHAKIF, 2021, p. 87).

O dia a dia do processo de ensino-aprendizagem do acadêmico em Pedagogia é rico de conflitos e descobertas, sobretudo, pelas construções cognitivas que se desenvolvem. Isso se dá, naturalmente, pelo ambiente vivo, movente e dinâmico do ambiente escolar. Essas interações são fomentadoras de mudanças tanto naquele que ensina quanto naquele que aprende em permanente reciprocidade. Como bem lembra Maturana (2002, p. 109), “a palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar ou captar algo. No entanto, [...], a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes”.

A importância de se discutir essa nova configuração da escola, neste momento, deve-se, sobretudo, à constatação de que modos de consumo, modelo trabalhista, sustentabilidade das populações e consciência ambiental só se transformam se, e somente se, houver uma construção cultural temática entre crianças e jovens em idade estudantil que consigam, num futuro próximo, trazer proposições exequíveis para um cenário minimamente melhor do que aquele que se apresenta contemporaneamente. “O mais importante é a capacidade de filtrar informações, fazer julgamentos críticos sobre a validade delas e chegar a uma opinião sobre suas implicações” (SHAKIF, 2021, p. 86-87).

Entende-se que a forma como a política pública normativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), regulamenta a IES para ofertar determinada formação e dialoga com a sociedade para o alinhamento da expectativa e da idealização da força de trabalho a ser entregue se dá por meio de um alinhamento social e isso traz consequências para os sujeitos que fazem parte dessa teia discursiva composta por pensamentos produzidos e legitimados a partir de uma relação de poder entre os agentes envolvidos.

A partir da década de 1990, estudar licenciatura no Brasil passou por várias normatizações, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Naquele momento, estabeleceu-se o prazo de dez anos para que todos os professores da Educação Básica fizessem um curso de licenciatura em nível superior.

Entre os principais motivos para essa determinação pública, estavam normativas que buscavam atender à demanda do mercado por profissionais flexíveis e competitivos e à universalização da Educação Básica. Os princípios colocados para a Educação

Superior, a partir da LDBEN, eram de flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição de competências e habilidades gerais. Para a formação de professores, seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado (SCHEIBE; DURLI, 2011).

O ambiente universitário da Pedagogia, voltado para a ciência da Educação, reflete sobre essas demandas e possibilita uma leitura coerente com a percepção trazida pela UNESCO, ao pensar essa valoração de um contrato social para a educação, isto é, um discurso que seja unificado em prol de benefícios coletivos que tenham, como premissa, o acesso à educação de qualidade por toda a vida e fortalecimento da educação como um bem comum.

Para isso, o documento global traz, como soluções, a prática da “inovação em larga escala”; um programa de pesquisa colaborativa mundial para a educação ao longo da vida; uma “solidariedade global de cooperação internacional”; proatividade universitária enquanto mola propulsora de mudanças culturais; e união criativa de crianças, jovens, famílias, professores, pesquisadores, ativistas, empregadores, lideranças culturais e religiosas.

A educação deve ter como objetivo nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, ela deve corrigir as injustiças do passado enquanto nos prepara para mudanças ambientais, tecnológicas e sociais no horizonte. Um novo contrato social para a educação deve se basear em dois princípios fundamentais: (1) o direito à educação; e (2) um compromisso com a educação como um esforço público da sociedade e um bem comum. (UNESCO, 2022, p. 9-10).

As instituições de ensino superior são plenas de relações educacionais que oportunizam desenvolvimento do exercício crítico a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão<sup>14</sup>. Como organização, elas estruturam suas ações para perpetuar e/ou estabelecer um ordenamento de saberes, daí a importância do currículo, enquanto

---

<sup>14</sup> O decreto nº 5.773/06, do Ministério da Educação, categoriza as instituições de ensino superior de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas como: faculdades; centros universitários; e universidades. Originalmente, todas são autorizadas como faculdades, cuja essência acadêmica é o ensino. Uma vez que novas autonomias são conquistadas, migra-se para centro universitário, cuja base de atuação agrega a extensão, além do ensino. Em último grau, a universidade traz a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesta pesquisa, a IES Pública analisada se encontra na categoria de “universidade”, enquanto a IES Privada na categoria “centro universitário”.

elemento central da proposição pedagógica. Está sempre no foco das relações educacionais rever, reestruturar saberes, ideias e valores. Mas uma coisa é fazê-lo enquanto estudo, outra é enquanto pesquisa. É importante refletir sobre como ambas as ações podem determinar formações distintas tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende. Por isso, “a prática deve ser reflexiva e crítica em toda a organização e processos que envolvem o ato educativo, além de que toda compreensão, necessariamente, precisa ser em uma perspectiva histórica” (SIGNORI *et al.*, 2022, p. 24).

A construção do pensamento crítico é ação de ordem em uma sala de aula. O processo educacional, como uma lógica permanente ou realidade histórica do ser humano, atravessa momentos de ensino-aprendizagem ora mais intensos, do ponto de vista informativo, ora mais reflexivos, do ponto de vista da observação.

Desta observação, têm-se, a partir de Markuart (2017, p. 21), cinco sentidos que o aluno de Pedagogia deve desenvolver com mais apuro: o silenciar, o escutar, o ver, o escrever e o participar. O silêncio do aluno é aquele que permite introspecção necessária diante do cotidiano que envolve a sala de aula. A escuta é a essência do verbo, da ação e, por consequência, do contexto real de vida do aluno. A escrita, tal qual a fala, é a verbalização ou a materialização do pensamento. Uma vez que ele vem para o papel ou para o áudio, o aluno consegue enxergar melhor a significação do que aprendeu. E, por fim, a participação, elemento máximo do protagonismo do aluno em conduzir uma intervenção, seja prática ou reflexiva, em prol do conhecimento que transforma a realidade na qual ele está inserido.

Os cinco sentidos indicados por Markuart (2017) levam à compreensão de que o papel de um aluno ou aluna do curso de Pedagogia ultrapassa a dinâmica de aprendizagem de informações técnicas e impõe uma contextualização daquela teoria a ser praticada no ambiente real. A aprendizagem profissional da docência está relacionada com experiências e como elas são organizadas. “O sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 183).

O objetivo que aqui se constrói envolve a análise do processo de subjetivação pelo qual passa o aluno ou aluna do curso de Pedagogia e chega até o(a) egresso(a), de duas organizações escolares distintas, sendo uma pública e outra privada. A partir desse cenário, tenta-se interpretar os processos de subjetivação internalizados na escolha e na

organização inserida pelo aluno ou aluna, seja ela privada ou pública. A organização da análise das entrevistas que aqui se apresenta foi feita sob três eixos: aprendizagem por meio das interações, recursos materiais de autoaprendizagem e mercado e empregabilidade.

### 3.2 Percurso metodológico

Realizamos quatro grupos focais com alunos e alunas ingressantes e concluintes das duas organizações escolares e, ainda, seis entrevistas semiestruturadas com egressos, sendo três do setor privado e três do público. Foi realizada uma análise temática da escuta desses sujeitos de pesquisa levando em consideração o pacto de confiança, nomeado por Shafik (2021) como contrato social, estabelecido entre alunos e alunas, ex-alunos e ex-alunas e IES. Esse público, membro das organizações universitárias, equaliza o discurso por meio das “normas e regras que estabelecem essas instituições coletivas” (SHAFIK, 2021, p. 21).

Para compreender esse cenário, foram construídos, portanto, dois grupos focais, sendo um voltado para a organização privada, com cinco discentes nomeados ingressantes de Instituição de Ensino Superior Privada (IES Privada) e quatro discentes de IES Pública. No mesmo formato, para os concluintes da graduação, dois grupos foram estruturados, sendo o da IES Privada com cinco discentes e o da IES Pública com quatro discentes.

Em razão da pandemia de covid-19, esses grupos focais foram realizados por meio de plataformas de videoconferência para que se conseguissem manter as normas sanitárias necessárias e evitar riscos de contaminação. Além da economia de tempo e custo do uso do Grupo Focal Online (GFO), a dinâmica metodológica permitiu qualidade dos dados produzidos e engajamento dos participantes (OLIVEIRA et al., 2022). Desde o início dos anos 2000, com as facilidades das ferramentas digitais, os grupos focais online começaram a ser utilizados em pesquisas qualitativas.

Essa metodologia pode ser dividida, conforme Bordini e Sperb (2013, p. 196), entre categorias síncrona e assíncrona:

Nos grupos focais online síncronos, a comunicação entre os participantes é simultânea e a troca de mensagens entre eles acontece em salas de bate-papo virtuais (chat) ou por meio de programas de computador que permitem a realização de conferências virtuais. Os grupos focais assíncronos, por outro lado, são grupos em que a discussão não se dá em tempo real; os membros podem opinar e ler os comentários dos outros em qualquer momento.

Já entre os alunos e alunas egressos, optou-se pelo método da entrevista narrativa, oriunda da pesquisa social interpretativa, que, de acordo com Rosenthal (2014), traz possibilidades empíricas da pesquisa interpretativa em comparação às pesquisas quantitativas e outros métodos qualitativos. A delimitação da produção de dados foca não apenas os fatos relacionados à pesquisa ou à história do sujeito da pesquisa, mas toda e qualquer experiência ligada à dimensão social do indivíduo.

Tabela 4: Sujeitos de pesquisa discentes da entrevista focalizada (Réplica da Tabela 3)

| Vínculo a IES | Idade | Sujeito de Pesquisa | Origem escolar  | Nome Fictício |
|---------------|-------|---------------------|-----------------|---------------|
| Privada       | 48    | Egresso IES Privada | Pública         | Beatriz       |
| Privada       | 34    | Egresso IES Privada | Privada         | Maria         |
| Privada       | 26    | Egresso IES Privada | Pública/Privada | Olívia        |
| Pública       | 25    | Egresso IES Pública | Pública         | Michelle      |
| Pública       | 24    | Egresso IES Pública | Pública         | Roberta       |
| Pública       | 24    | Egresso IES Pública | Pública/Privada | Peri          |

Essa abordagem metodológica aqui descrita pretende abarcar motivos da escolha do curso pelo aluno e características psicossociais que se entrelaçam no ambiente da IES pública e da privada por meio de três eixos: Aprendizagem por meio das interações subjetivas; Recursos materiais de autoaprendizagem; e Mercado e empregabilidade. Para isso, ressalta-se, em um primeiro momento, a produção de dados a partir da entrevista narrativa biográfica. Como consequência, a análise dos dados se dará, ainda conforme Rosenthal (2014), pela análise sequencial dos dados biográficos, pela análise sequencial de texto e do campo temático, pela reconstrução da vida vivenciada e, por fim, pelo contraste entre vida vivenciada e vida narrada. Fica clara, portanto, a caracterização metodológica triangular da pesquisa.

### 3.3 Resultados

### 3.3.1 Aprendizagem por meio das interações

A categoria “Aprendizagem por meio das interações” pressupõe que o sujeito, em suas relações, constrói a própria experiência dentro de um determinado cenário social. Essa vivência gera consciência da relação deste sujeito com ele mesmo. Por isso, este recorte da pesquisa abrange momentos escolhidos, pelos entrevistados, de troca entre docentes e discentes e aqueles que compreendem uma formação humana mais significativa para o sujeito. Nota-se, nessa escuta e de um modo geral, uma respeitabilidade do(a) aluno(a) pelo professor(a), fruto de um amadurecimento natural do discente em sua formação acadêmica. Há percepção clara do estudante quanto ao papel singular do docente em levar sua bagagem formativa para a sala de aula e que, em troca desse intercâmbio dialógico, é capaz de construir melhor a sua aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com as egressas da IES Pública, Maria afirma: “uma coisa que minha mãe fala é que amadureci durante a faculdade. Saí do curso de outro jeito”. Apesar de ela não reconhecer legitimidade nessa afirmação, a pedagoga afirma: “sei que sofri pra caramba, mas ganhei meu diploma”. Fica visível a percepção empírica da então aluna que, durante sua formação, rupturas e obstáculos fizeram parte, mas não impediram o objetivo maior, que foi a titulação.

Na mesma linha de raciocínio, Peri, cuja motivação maior em ser pedagogo é poder ajudar as pessoas, afirma que, o ato de decidir pela licenciatura o ajudou nessa escolha. “Para eu escolher uma profissão, eu descobri que tinha de saber aprender e saber ensinar”, disse ao identificar a essência da Pedagogia. Diante dessa consciência, segundo ele, teve “oportunidade de fazer o que eu quisesse”. Significativo notar essa liberdade de fazer o que quisesse como sentimento autônomo, mas não desprendido de experiências de si próprio.

As aulas dialogadas sempre são lembradas pela egressa Beatriz. Por ser mais madura que a maioria das colegas, ela analisava com mais precisão a intenção do docente em apresentar determinado conteúdo e, assim, constatar que “a aula é a hora que o professor se mostra”. Porém, o diálogo, quando prevalecia, trazia uma experiência dinâmica de produzir interpretações e novas inferências significativas à luz da teoria. Essa ação didática do docente, para ela, nunca transpareceu como “uma imposição, posto que ela era sempre convidada ao diálogo”.

A agora pedagoga Olívia também ressalta o dialogismo necessário e constituinte das aulas que frequentou. Para ela, “muita gente fala que professor doutrina na sala”. Mas a egressa discorda porque ela sabe que o docente “vem com a história de vida dele. A gente faz o que bem entender com isso depois”. Essa compreensão da informação publicizada pelo professor ser passível de quebra e de interpretação para uma melhor adequação à realidade onde o aluno irá atuar é significativa da formação em Pedagogia.

Entre os ingressantes da IES Pública, agora em GFO, a percepção dos egressos é a mesma. A fala do aluno Heitor é exemplo nesse sentido. Ele afirma que “sempre fui muito prático. Sempre senti muita relação de troca com o professor. Aprendi a entender a aula assim. Dou atenção e recebo atenção”. Simbólica essa permuta do amparo, mas muito compreensível num ambiente formativo. Araújo (2006, p. 157), ao tratar as relações sociais como fruto de trocas, explica que “nossas relações cotidianas são permeadas por miríades de pequenos serviços e bens transferidos a outrem, com retribuições que escapam à racionalidade das transações jurídicas e comerciais”.

A ingressante Lívia, nessa mesma perspectiva da troca, afirma que tem o sonho de “atuar como professora numa escola gratuita e de qualidade para as pessoas que não têm condição de estudar numa escola particular”. Ela valoriza a experiência construída entre os discentes e os docentes ao ressaltar que “aprendi muito que nem todo mundo tem condição de estudar. Precisamos valorizar o estudo a partir da ideia do conhecimento que transforma as coisas, as situações”. Essas transformações passam tanto pelo contexto de aprendizagem quanto pela própria vivência.

Essa compreensão de si mesma pautou a fala da Lorena que contou com a ajuda do letramento acadêmico para se conhecer melhor e enxergar suas potencialidades profissionais. Segundo ela, “a escrita me ajudou a me entender e também a saber melhor de onde eu vim”. A aluna faz parte de movimentos sociais e acredita que isso só é possível porque o curso favoreceu o entendimento do papel dela nas transformações sociais tanto do seu contexto particular quanto no coletivo social em que atua.

Essa significação ou sentimento de partícipe do contexto social indicada por Lorena foi também resgatada pelo aluno Enzo. Segundo ele, “por ser homem em uma sala com muitas mulheres, a ajuda dos professores foi importante pra me sentir incluído. A gente precisa trabalhar muito com a diferença em sala”. Essa consciência de gênero dentro de uma profissão tão marcada pelo feminino traz um simbolismo importante para outra experiência de si e elabora uma lacuna para a formação docente voltada para o público masculino marginalizado no processo.

Entre os concluintes da IES Pública, também houve sintonia com o GFO dos ingressantes, o que garantiu uma percepção de coerência da formação nesse sentido. A frase que mais sintetiza esse sentimento é da aluna Júlia: “Assim como eu fui transformada quero transformar outras pessoas também”. Nota-se uma segurança peculiar para uma formanda e a disponibilidade em retribuir a experiência de si que construiu.

Essa característica de alteridade encontrada na Júlia se refletiu, também, na Sara e na Marina. A primeira lembrou, categoricamente, que “não quero ser professora pra ganhar dinheiro. Quero ajudar pessoas a entenderem que são pessoas boas, que podem mudar muita coisa”. Já a segunda ressalta que “A Pedagogia me fez entender o que era empatia. Estar no lugar do outro é muito importante. Quero levar isso pra minha vida profissional”. Ambas as alunas exemplificam o caráter social da licenciatura e a dedicação voltada para a formação do outro.

Na IES Privada, também entre os concluintes, foram gerados alguns dados que corroboram esse papel constitutivo do sujeito em formação. Catarina deixa isso claro ao dizer que “era uma pessoa e hoje sou outra”. Apesar de não estar feliz com a conclusão do curso, ressalta que os bons professores que teve foram fundamentais para sua transformação.

Essa relação positiva com o docente, sobretudo nesse contexto de hiperconexão, vai para além da sala de aula. A aluna Fernanda ditou uma percepção comum à maioria dos participantes: “Gosto de professor que deixa contato no quadro. Falo com muitos professores do primeiro período e quero me formar e continuar falando. Acho isso importante”. Mais do que uma atenção paternalista, o que está em questão aqui é o acompanhamento de um par em formação.

Por isso, a opinião da aluna Nina é tão significativa quando diz que “formação humana precisa de docência humana. Ter um olhar e atitudes humanas realmente de dentro para fora”. Esse olhar adequado à conveniência social, cultural e política do outro, geralmente construído em sala de aula nessa relação professor-aluno, é fundante para uma relação de maior corresponsabilidade.

A aluna Isadora qualifica isso bem ao dizer que “a realidade hoje em dia é muito diferente do que está no livro. O bom professor explica isso. O ruim quer fugir disso, ficando numa zona de conforto do livro”. Para ela, “tanto o pedagogo quanto a Pedagogia têm de estar presentes no processo de formação”. Ambas as falas da concluinte são expressivas no sentido de mostrar a mão dupla nesse processo de construção de uma experiência de si.

A análise possível diante desse recorte sugere a potencialidade da escola como local da construção de um saber e para todos os membros nela envolvidos. Por isso, fica claro que o sujeito irá se fundamentar nas e pelas relações sociais.

Nota-se, portanto, que o docente, ao desenvolver a construção discursiva com o seu aluno, institui uma linguagem não só inteligível, mas, sobretudo, que permita uma consciência de aprendizagem significativa e aplicável ao processo histórico daquele que busca uma formação humana e/ou profissional no processo de escolarização. Dessa forma, Pereira (2019, online) explica que:

aquele que ensina, que exerce a função de mestre, deve salvar nossa capacidade humana de pensar, de produzir saberes, não tanto com base nas boas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de viver.

Os depoimentos gerados pelas alunas mostram como a autoridade do professor é construída muito menos pelo tanto que ele sabe ou pelos títulos que carrega, mas, sobretudo, pela capacidade de ativar um desejo no outro pelo saber, o que leva, inevitavelmente, à liberdade do próprio aluno ou aluna de buscar a sua autônoma produção de pensamento. Isadora e Nina ilustram esta seção no sentido de mostrar uma busca discente para uma maior compreensão delas enquanto sujeito objetificado. Ambas têm buscado se analisar diante do vasto campo de saber no qual estão inseridas. Esse cenário, portanto, favorece a subjetivação, aqui compreendida como o modo pelo qual o sujeito se relaciona com ele próprio dentro de um determinado contexto de verdade estabelecida.

Importante ressaltar aqui que a noção de “sujeito” remete à ideia de assujeitamento: a produção do sujeito por meio das práticas de dominação e normatização. Porém, essa compreensão não esgota seus significados, como vemos na argumentação de Foucault.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Percebe-se, portanto, uma compreensão do papel do professor em favorecer um ambiente de relação de poder que se operacionaliza entre pessoas livres. Apesar de

manejarem a conduta um do outro, prevalece o espaço de disputa e de liberdade. Esse raciocínio foucaultiano vai ao encontro do que Oliveira *et al.* (2020) ressaltaram da complexidade e responsabilidade do trabalho do professor durante a formação do aluno. O resultado dessa relação é o que se entrega socialmente: poderá acontecer aprendizagem em sala de aula, se forem criados vínculos e esses vínculos não são apenas afetivos, também são do domínio da emoção, da ética, da estética.

Essa capacidade construída do sujeito se relacionar com a natureza e com os outros sujeitos, essência do trabalho (OLIVEIRA *et al.*, 2020), está explícita nas opiniões aqui reproduzidas. Elas traduzem o fato de que, apesar de não aceitarem técnicas disciplinares no lugar do diálogo, respeitam um poder institucionalizado pela formação e o compreendem como um “poder [que] produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Entende-se o campo de formação do aluno e da aluna de Pedagogia como essa natureza que, diante da verdade instituída, é autocriadora de si própria. Toda ação que se implementa nesse ambiente, não importa o agente envolvido, é produção humana e, portanto, fruto de um trabalho. Dessa relação, mediada por uma determinada estrutura de poder, emanam as mais variadas disputas que geram, como consequência, maior compreensão do papel do sujeito e da estrutura que o cerca no processo de subjetivação aqui analisado.

### **3.3.2 Recursos materiais de autoaprendizagem**

A categoria “Recursos e materiais de autoaprendizagem” é voltada para a percepção do aluno e aluna quanto à dinâmica curricular na qual se encontra e ao que é possível fazer dentro desse acordo tácito da formação coletiva e da infraestrutura que a IES oferece. É importante observar a forma como os discentes constroem a autoaprendizagem, também conhecida como metacognição, isto é, o método que, particularmente, cabe mais para si na dinâmica de recepção do conteúdo teórico de acordo com o ambiente objetivo em que se encontra. Uma vez tendo isso definido, o sujeito acadêmico, enquanto universitário, é marcado por determinações histórico-sociais de uma consensualidade de troca informativa pautada por aquilo que se supõe construído e legitimado pelos laços coletivos que se estabelecem ao longo do processo formativo.

Entre os concluintes da IES Privada, destaca-se a observação de Nina quando ela classifica ser “essencial docência e discência humana andando juntas dia a dia nos

pensamentos e ações”. Essa fusão que a aluna faz dos dois agentes do processo educacional é compartilhada pela maioria das alunas. Isso se faz significativo sobretudo porque elas envolvem o contexto administrativo e jurídico da IES na qual estão envolvidas. Ou seja, o ambiente universitário no qual se matricularam reproduz ou não o conforto da participação naquela aprendizagem.

A sua colega Alícia, nessa mesma linha de raciocínio, soma a ideia de respeito pelo outro que caminha junto no processo curricular. Ela afirma que aprendeu “a importância do afeto na sala de aula, na educação”. Esse sentimento, segundo ela, é responsável por permitir, “ao mesmo tempo, a gente aprender a separar quem serve para caminhar perto ou não”. Afinal, a compreensão do processo de aprendizagem leva em consideração o colega que se senta ao lado e a expectativa do compromisso com o que a IES propõe.

A concluinte da IES Privada Fernanda, por sua vez, afirma que uma das maiores dificuldades do curso é a cultura do trabalho em equipe. Para ela essa metodologia não é fácil, apesar de oportunizar uma dinâmica que tende a ser comum no mercado de trabalho e de permitir diferenciar os bons profissionais dos ruins ao longo do caminho. A egressa da IES Privada Beatriz alerta, porém, para o fato de que “a dinâmica de grupo sempre [a] prejudicou. Sempre achei que saía com nota menor ou que aprendia menos”.

De maneira consensual, as alunas da IES Privada acreditam que a política condutora do currículo leva a essa metodologia do trabalho em grupo devido à quantidade maior de estudantes em sala. “É desumano um professor ter de corrigir 60 ou 70 trabalhos individuais, dependendo da turma”, lamenta a aluna Catarina e que, por sua vez, legitima como útil a correção coletiva.

No espaço da IES Pública, por sua vez, essa prática não é tão comum. Há uma preocupação maior em mensurar o aproveitamento individual por meio de práticas avaliativas específicas. Porém, segundo a aluna Vitória, nem sempre isso significa qualidade de retorno, posto que nem todos os docentes respondem com efetividade uma correção de prova, por exemplo.

Entre as concluintes da IES Pública, nota-se a clareza da falta de conteúdo programático, por exemplo, no campo da gestão escolar. A aluna Vitória, por exemplo, lembra como o curso é voltado para a docência infantil dos anos iniciais e como esse excesso de conteúdo e de prática para essa área geram uma deficiência curricular para a gestão. Com isso, ela sente que tem “menos competência pra trabalhar com educação infantil. Tenho vontade de atuar mais na gestão ou em espaço não escolar”. Essa

percepção, segundo a aluna, se materializa no espaço da IES, como a forma utilizada para a comunicação interna nos murais infantilizados, com adornos que levam a uma interpretação mais rasa de outros conteúdos essenciais da ciência educacional.

Para isso, seria importante, como lembra a colega Marina, uma maior atenção de escuta da IES para as demandas dos alunos e alunas que sentem, com mais dificuldade, as exigências do mercado e uma sintonia disso com a prática pedagógica. Ela ilustra com a fala de “um professor que sempre dizia que não se adquire conhecimento, só se constrói. E construir leva a erro, leva a pesquisa, leva a entender o outro”. Falta, segundo a formanda, maior compreensão do outro, das dificuldades formativas serem integradas ao conteúdo trabalhado em sala e no ambiente universitário em que o aluno ou aluna frequentam.

Enquanto isso, o professor e a IES, segundo Bianca, dispõem uma quantidade excessiva de leitura e de trabalhos. “Não dá tempo de ler tudo que mandam a gente ler. Queria ter mais tempo”. A maioria das alunas, tanto da IES Privada quanto da Pública, acredita que essa dinâmica sequer é condizente com as bibliotecas institucionais, pois esses espaços não conseguem acompanhar a produtividade científica fomentada pelo acesso virtual das informações. Apesar disso, Bianca entende o valor da leitura e da aula dialogada enquanto estratégias de melhor compreensão de mundo.

A ingressante da IES Privada Gabriela corrobora a fala da aluna concluinte da IES Pública Bianca quanto a leitura. Para ela, a leitura compartilhada em sala permite entender a partir do ponto de vista do outro, facilitando a compreensão portanto. O colega ingressante Enzo chega a se exaltar para falar que “tudo que escuto é válido e inspirador. Assim, meu olhar em relação ao ser humano aprimora, eu desejo fazer o bem a todos, por tudo que presencio na faculdade e na vida aqui fora”.

As egressas Olívia e Michelle reiteram os campos de experiência aqui colocados e ressaltam a questão da pandemia do covid-19 que impediu uma troca mais próxima entre os colegas. “A gente aprende muito com os colegas. Claro que o ensino remoto facilita a vida. Mas presencial é melhor”, diz Olívia. A esse respeito, Michelle lembra as suas épocas de representante de classe, o que a permitia interagir com a coordenação de curso em nome de todos da turma e o que gerou uma “ideia melhor de profissionalização”.

As opiniões aqui indicadas de Olívia, Michele, Enzo e Gabriela são expressivas quanto ao papel da metodologia de ensino aplicada e como os frutos dela são sensíveis. A ideia é ressaltar que a configuração do espaço da sala de aula, a forma como um trabalho acadêmico é desenvolvido e como o ambiente de convivência entre os discentes são

fatores objetivos que podem favorecer ou prejudicar um processo de aprendizagem, o que o aproxima ou afasta das demandas mercadológicas esperadas para aquela formação acadêmica.

Esse campo natural da formação humana que é a escola, ao ser abruptamente interrompido pelo cenário pandêmico, reconfigura o espaço e exige criatividade dos sujeitos que ali atuam. Olívia e Michelle são exemplos de prejuízo na subjetivação quando foram impedidas de praticarem a socialização. Afinal, a escola é muito mais do que repositório e/ou fonte de conteúdo, mas, sim, “um lugar que proporciona debate, encontro com a pluralidade de ideias e com realidades diferentes, de produção de pensamento” (GUEDES, 2020, p. 27).

De toda forma, a aprendizagem conquistada com a proposta curricular da Pedagogia leva à conquista de competências e habilidades adaptáveis para diversas áreas. Como foi o caso da aluna egressa da IES Pública Roberta, que precisou buscar outras aplicações para aquilo que aprendeu. “Educação é uma área linda, mas que, por mais que eu tentasse, não deu certo pra mim”, conclui. Apesar de atuar em área diferente [Gestão Financeira], ela diz gostar muito do que faz e não se arrepender. “Muita coisa que aprendi lá me representa muito hoje, como identificar o desejo do cliente, de como atender a uma demanda, de como construir alguma solução pra quem me procura aqui”, diz.

Tem-se, diante do exposto, uma vivência curricular que, por mais que a origem esteja na Base Nacional Comum Curricular, é construída diariamente pelos agentes educacionais nas IES analisadas, inscrita numa formação discursiva, numa conjuntura política feita pelo consenso entre o jurídico e o administrativo (BRESSANIN, 2019, p. 4778). Por isso, é importante notar que, instituído o percurso, uma determinada política pública estabelece o que pode e o que deve ser indicado como trajeto de aprendizagem no currículo das escolas brasileiras.

Essa forma persuasiva de indicar trajetória cognitiva esclarece as relações de poder que se colocam aqui de forma implícita e indicam os comportamentos sociais, as lutas, as relações que irão dar origem ao conhecimento. Portanto, fica claro que “o poder em si só não existe, mas as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento” (BORDIN, 2014, p. 226).

O aluno ou aluna contemporâneos, como demonstrado aqui nesta categoria, indicam certa consciência da condução de seu trajeto pela IES. Ao mesmo tempo, indicam dificuldades para aceitar técnicas disciplinares. É dessa equação que surge a ambiência do poder, da qual fala Foucault (2010, p. 30), sobre a constante necessidade da

institucionalização dos processos para que mais fácil fique o controle. Ele escreve que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Pode-se observar, nesta seção categorial, que o jogo no qual estão inseridos discentes e docentes na estrutura educacional é fruto de todo um ajuste em prol de um sujeito adequado ao ambiente de poder instituído. Uma vez que essa consciência é despertada pelo sujeito em suas práticas de experiências de si, essas técnicas disciplinares produzem saberes e novas relações políticas entre aqueles que participam do processo de subjetivação. Por isso, não cabe polarização entre o poder bom e o mau (FOUCAULT, 2002). Ambos são produtivos tanto no campo negativo como no positivo, como os que aqui se ilustram quando é claramente real a produção de realidade, de campos de desejo e de rituais de verdade, ou seja, de campos do saber.

Ao se tomar a aprendizagem como sinônimo de construção de conhecimento, retenção efetiva na memória de algo graças a um processo de estudo, observação ou experiência, fica claro o papel preponderante do ambiente nessa dinâmica. Por isso, esta categoria de análise ressalta como a IES e sua natureza organizacional precisam ser entendidas como um ambiente social construído e proporcional à aprendizagem.

Há estudos da arquitetura escolar que indicam que até as paredes educam (HERINGER, 2017). Por isso, compreender como o espaço da sala de aula, os corredores de uma IES e até a localização de uma organização escolar é fundamental para a liturgia acadêmica e o currículo oculto que ela guarda. A metacognição aqui indicada vai se dar de acordo com a forma de como as informações são apresentadas, de maneira organizada e clara, promove o interesse e o despertar pelo conhecimento.

Ao se apropriarem das ferramentas metacognitivas que garantam a aprendizagem, os(as) estudantes aqui ouvidos(as) demonstram a carência por uma metodologia eficaz para que resultados sejam conquistados. A nova sala de aula que se apresenta nesse processo, longe de ser passiva, é propositiva, por meio das estratégias dialógicas. Essa dinâmica se organiza e se objetiva melhor em um ambiente físico que favoreça essa formação acadêmica.

### **3.3.3 Mercado e Empregabilidade**

A categoria “Mercado e Empregabilidade” parte da premissa de que o curso de Pedagogia é a licenciatura com maior índice de empregabilidade para os alunos e alunas

egressos. Parte-se do pressuposto aqui, com a intenção de justificativa dessa informação, do fato de que todos os setores da sociedade consideram a formação escolar como atributo mínimo e necessário para uma melhor qualidade de vida profissional, pessoal e cultural. Shafik (2021) corrobora essa ideia e trata do papel fundante e cultural da educação como preparadora da força de trabalho de uma nação.

A produção de dados gerada entre os sujeitos da pesquisa trouxe uma visão mais idealizada dos alunos e alunas e dos egressos quanto à importância da empregabilidade. Para a maioria ouvida, estar empregado, com carteira assinada e com estabilidade profissional ainda são as características mais desejadas do mercado de trabalho. E essas questões não precisam ser proporcionais à renda financeira obtida ou, até mesmo, ao atributo positivo da organização empregadora.

Das seis pedagogas formadas pela IES Privada, aqui nomeadas como egressas, Beatriz sintetiza aquilo já indicado por Maciente (2015) quanto ao alto índice de empregabilidade do pedagogo no mercado de trabalho. Entre as profissionais ouvidas que corroboram esse pensamento, destaca-se a fala da Beatriz: “Eu posso ser muito boa em atuar em alfabetização com a educação infantil, enquanto [a outra] pode ser boa gestora. Porém, isso não tira as competências que construímos ao longo da formação nas duas áreas”.

Essa certeza não é comum, apenas, à Beatriz. A colega Maria indica que tem tudo para ser “a melhor profissional possível. Só preciso de boa oportunidade”. Porém, isso esbarra na observação de Olívia de que “falta a escola ter um setor mais estruturado de vagas de estágio e de emprego”.

Entretanto, esse cenário aparentemente positivo esbarra em um problema mais difícil de gerenciar: a baixa remuneração paga pelo mercado aos docentes. “Emprego a gente tem. Mando o currículo e sempre alguém liga. O problema é o salário baixo. Às vezes não paga nem o transporte da gente”, diz a Michelle.

No caso do Peri, por exemplo, essa situação se complica ainda mais devido ao fato de ser homem, o que, segundo ele, o prejudica a achar um bom emprego na área. Mas esse cenário só o leva a pensar na possibilidade de um cargo público que poderá remunerá-lo com mais dignidade.

Entre as ingressantes, sendo cinco de IES Pública e quatro de IES Privada, nota-se, também, como é naturalizada essa compreensão da empregabilidade garantida por meio da Pedagogia. A aluna da IES Pública Eduarda afirma, com tranquilidade, que “se não atuar em Pedagogia, sinto que posso ir para outras áreas e poderei me dar bem”.

O colega ingressante Heitor, também da IES Pública, passa por essa certeza também ao dizer que “sei que preciso trabalhar. E a Pedagogia abre muita porta de trabalho”. E tem ressonância nas falas de que “o pedagogo não é aquele que só atua em sala de aula, sua área de atuação é cada vez mais ampla” (Clara, Ingressante IES Privada) e de que a “Pedagogia tem aberto demanda em muitas áreas e não só a Educação” (Lorena, Ingressante de IES Privada).

Seguindo o mesmo raciocínio, a aluna concluinte Sara (IES Pública) determina que está “preparada para o mercado, mas sei que terei de fazer outros cursos depois”, indicando aí a preocupação com a educação continuada. Ela vai além e afirma, ainda, que “cada lugar é um lugar e essas diferenças vão compondo o profissional também”. A opinião de Sara vai ao encontro do que as outras três concluintes da IES Pública declararam.

A concluinte da IES Privada Catarina, porém, alerta para o fato de que nem tudo que está trabalhado em sala de aula representa o contexto real do mercado. “Sei que aprendo aqui o que preciso levar para meu aluno depois. A gente sente que nem sempre a IES ou os professores estão afinados com o que acontece lá fora”, explica.

O depoimento de Fernanda encontra ressonância entre as concluintes da IES Privada: “O que vale é um diploma de ensino superior e que, depois, a gente aceita o que o mercado oferecer e vai se adaptando”. Para ela, o foco da Pedagogia é a educação, mas a área é muito multidisciplinar, o que permite diversas atuações. Uma vez formada, acredita Fernanda, “várias portas se abrem”.

Compreende-se, portanto, que a sociedade estabeleceu que a educação é elemento fundante de estrutura social. O valor, portanto, da educação é proporcional tanto para o indivíduo que se subordina a ela quanto para a sociedade que recebe uma população mais adequada para as relações cidadãos e para o mercado de trabalho.

Em termos de contrato social, a educação também cumpre o papel econômico vital de preparar a força de trabalho do futuro, dotando-nos com as habilidades de que precisamos para encontrar emprego, sermos produtivos e, assim, contribuirmos para a sociedade. (SHAFIK, 2021, P. 82-83).

Esse cenário, porém, é central na discussão do pensador francês Michel Foucault (2013) que enxerga nessa engrenagem corresponsiva uma forma de ajustar a teia social àquilo que se pressupõe como certo. As instituições escolares são um lugar significativo para isso, posto que um sujeito em formação passa internalizado à estrutura escolar, no mínimo, entre os 5 e 21 anos de idade, se considerada da pré-escola até o ensino superior.

Durante toda a pesquisa, a empregabilidade foi o termo que mais despertou atenção, posto que, como já foi dito, a procura pelo curso de Pedagogia representava essa certeza dos alunos e alunas quanto à ocupação do mercado de trabalho. Apesar de entendermos o lugar da Educação e do profissional que zela por esse ofício no processo de formação da força de trabalho como um todo, é curioso entender como o termo empregabilidade é pragmático e/ou utilitarista para determinar, muitas vezes, o que Foucault (2006) vem denunciar em sua obra, que é a submissão ou assujeitamento do sujeito a uma dinâmica de relações de poder.

Aqui na Pedagogia, entre os sujeitos de pesquisa ouvidos, prevaleceu a garantia de que, uma vez formados, a empregabilidade é certa e de como a formação nessa área das Ciências Humanas poderia dar embasamento suficiente para atuar não apenas na área educacional, mas em qualquer frente de trabalho, como é o caso da egressa da IES Pública, Roberta, citada na categoria anterior, que saiu da Pedagogia para se realizar na área Financeira.

Foucault (2006) compreende a origem dos saberes ao desconstruir as inúmeras relações de poder existentes na condição social posta. E isso vale para o mundo do trabalho, que, sistematicamente, é classificado e valorizado de acordo com as práticas de poder nele desenvolvidas. O foco dessa leitura centraliza, portanto, a produção de saberes que é realizada a partir do poder instituído pelas trocas sociais consensualmente aceitas e/ou legitimadas. “Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são a base para que se forme tanto o sujeito quanto os domínios do saber. Não há saber neutro. Todo saber é político” (FOUCAULT, 2006, p. 177).

O posicionamento político que está por trás do emprego e da sustentação social que ele carrega em prol de uma sociedade organizada e produtiva é a centralidade do estudo de Lemos *et. al.* (2011, p. 595), que mostram que "o discurso que valoriza a empregabilidade não pode ser entendido como verdade, mas como um discurso vitorioso em sua estratégia de tornar-se verdade".

O significativo tempo de permanência do sujeito contemporâneo na estrutura escolar, aliado ao que se entende como fruto desse investimento voltado para uma colocação social valorizada, compõe o discurso que beneficia a empregabilidade como algo que gera efeito de verdade para a sociedade. Entendeu-se, pela produção de dados aqui apresentada, que acadêmicos e pedagogos recém-formados reiteram a escolarização como requisito para uma “vida melhor” ou “para ser alguém”.

Uma vez que a conquista do diploma abre portas do mercado de trabalho, independente da qualidade da formação, nota-se um senso comum de que é precípua estar matriculado em uma instituição de ensino para ser, no mínimo, legitimado como candidato a um profissional.

A pesquisa constata, dessa forma, que há um discurso corrente, dentro das IES analisadas, de reforço dessa ideia, o que não causa estranheza em se tratando de um curso de formação de professores, o profissional da escolarização. Ao mesmo tempo, é de se observar que a legislação que categoriza o profissional da Pedagogia determina a necessária contratação pelas escolas desse especialista educacional.

Compreende-se, portanto, nesta categoria, a segurança sentida pelos sujeitos de pesquisa diante da certeza da empregabilidade, posto que é isso que vai garantir a eles o consumo atrelado ao rendimento extraído do desempenho profissional básico. Essa equação é clara, internamente, naquilo que Foucault (2006) chama de sociedade disciplinar e colocada à prova pela sociedade de controle, que, segundo o autor, exerce poder pelo medo e pelo julgamento do outro.

### **3.4 Considerações Finais**

Materializar o pensamento de 24 sujeitos imersos no contexto da Pedagogia não foi tarefa simples. Porém, a investigação que aqui se propôs, ou seja, investigar os processos de subjetivação vividos por alunos e alunas em formação e por egressos, conseguiu inverter a hipótese inicial de encontrar um coletivo inseguro ou preocupado com a empregabilidade.

Muito pelo contrário, os universitários e os recém-formados respondentes a esta pesquisa não apresentaram diferenças no discurso que pudessem permear, por exemplo, a natureza jurídica das organizações às quais estão vinculados, isto é, seja a instituição de ensino superior privada ou pública. Ao mesmo tempo, é importante notar que os ganhos gerados por esta pesquisa contribuem para uma leitura do ambiente acadêmico em que polos de resistência surgem diante das relações de poder que se estabelecem.

Compreende-se, portanto, que o processo de escolarização é fruto de um ordenamento intencional do discurso e de que o assujeitamento do indivíduo a ele causa consequências na construção do saber que parece linear, mas é fruto das rupturas. Dessa forma, notamos que as produções de discurso, mesmo que não se diferenciem a partir da natureza das IES analisadas, estabelecem elementos estruturadores da relação do sujeito com o real.

De um modo geral, os depoimentos colhidos provam a existência de “tecnologias do eu” para o devido enfrentamento da manobra de assujeitamento do discente ao currículo escolar. Ao mesmo tempo, diante da legitimidade do lugar da escola na formação do indivíduo, posto que todos querem garantir sua titulação vinculada a uma empregabilidade e respeitabilidade social, há uma leitura crítica por parte dos alunos e alunas e egressos de que é possível subverter, de certa forma, o cotidiano acadêmico transformando-o e, com isso, permitindo práticas de si efetivas sobre eles próprios.

Independente do fato da organização ser privada ou pública, notou-se, entre os sujeitos da pesquisa, uma preocupação em, diante da formação em Pedagogia, “ser alguém”, expressão que pode ser traduzida por uma legitimação social daquele profissional em construção ou construído. A subjetividade que se estabelece se refere àquilo que não tem corpo, não é concreto e não tem consistência e, por isso, se vincula ao sonho. Mas não ao devaneio e, sim, ao exercício de busca efetiva das orientações para as nossas escolhas cotidianas.

O fato de a pesquisa ter sido realizada em plena pandemia do covid-19 faz com que, cientes de uma limitação do estudo, novas escutas sejam realizadas para que um número maior de discentes, entre ingressantes, concluintes e egressos, sejam mais e melhor interpretados à luz das tecnologias da subjetivação. De qualquer forma, os dados aqui produzidos são úteis para a categoria docente entender que a geração universitária que estrutura as IES analisadas está ciente da estratégia de manobra nas quais está alocada, porém é consciente de seu papel transformador e está disposta, mesmo à base de ressignificações, a construir um novo discurso.

#### **4. A CULTURA ORGANIZACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO DE UM PROFESSOR**

**RESUMO:** Este estudo, estrategicamente alocado como último capítulo da tese, utiliza a metodologia etnográfica, sobretudo a partir da concepção de Breton (2020), para me inserir como autor participante da pesquisa e permitir uma produção de dados mais sincera por meio da observação realizada. Objetivei investigar, a partir da minha posição híbrida nas IES analisadas, o papel social do corpo docente e discente. Para isso, tratei do campo educacional como mercado de trabalho, do processo de criação de uma cultura organizacional e das diferenças entre gestão pública e privada. Os resultados colhidos mostram estruturas institucionais capazes de produção de discurso divergente, uma leitura conceitual do isolamento social provocado pela pandemia de covid-19 e uma formação humana proporcional à metodologia de trabalho empregada.

**Palavras-chave:** Etnografia; Ensino Superior; Pedagogia; Subjetivação.

**ABSTRACT:** This study, strategically placed as the last chapter of the thesis, uses the ethnographic methodology, especially from the conception of Breton (2020), to insert myself as a participating author in the research and allow a more authentic production of data through the observation carried out. I aimed to investigate, from my hybrid position in the analyzed Higher Education Institutions, the social role of the faculty and students. For this, I dealt with the educational field as a job market, the process of creating an organizational culture and the differences between public and private management. The results collected show legal structures capable of producing divergent discourse, a conceptual reading of the social isolation caused by the covid-19 pandemic and a human formation proportional to the work methodology used.

**Keywords:** Ethnography; Higher Education; Pedagogy; Subjectivation.

##### **4.1 Introdução**

As observações desenvolvidas, entre 2020 e 2022, sobre as duas IES, aqui elencadas como objetos de pesquisa, possibilitaram analisar, de forma exploratória, a cultura que está por trás da natureza jurídica de cada organização. Dessa forma, a configuração do espaço da sala de aula e os processos de subjetivação dos docentes e dos discentes, elementos norteadores dos manuscritos aqui apresentados, são levados a uma interpretação cuja essência é voltada para um discurso que pareça verdadeiro, estrategicamente construído para ser institucionalizado e legitimado socialmente.

Como o início da pesquisa coincidiu com o período de isolamento social no Brasil, este tema permeou grande parte das anotações realizadas durante a observação do cenário organizacional das IES. As decisões ligadas ao campo pedagógico e ao âmbito administrativo se materializaram sob esse cenário pandêmico e, obviamente, trouxeram um viés significativo que não pode ser desprezado das relações de poder sustentadas por uma verdade que induz e se reproduz socialmente (FOUCAULT, 2006).

A concepção de poder, para o pensador francês, se desdobra no campo político, enquanto fruto de relações estratégicas, e no plano ético, enquanto ação de sujeitos e coletivos em uso da sua liberdade. Por isso, é importante tratar de poder no campo das relações, tanto que a expressão mais usada pelo autor é “relações de poder”. “O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma” (DELEUZE, 2008 p. 112).

Nota-se, claramente, uma tentativa de sujeição do membro dessas organizações a uma imagem institucional e que o impõem a se tornar sujeito pela regra estabelecida, construída a partir de regimes de verdade. Para Foucault (2010), essa teia é proposta, sugerida e, enfim, imposta pela cultura, pela sociedade e por seu grupo social. Por essa razão, cabe ao intelectual formador, sobretudo no contexto educacional, indicar mais e melhores estratégias de organização de pensamento desse público envolvido.

Dessa forma, este capítulo objetiva analisar as concepções de poder dentro das IES por meio da minha observação etnográfica, enquanto docente em ambas as instituições, em que, inevitavelmente, vivenciei os elementos formais e informais que atravessam as relações acadêmicas no ambiente organizacional universitário em questão na construção diária do papel social de professor.

## **4.2 Percurso metodológico**

Como pode se ver até o momento desta tese, os capítulos anteriores analisam, de forma qualitativa, os processos de subjetivação que se desenvolvem entre professores/professoras e alunos/alunas do curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior na cidade de Belo Horizonte. Este capítulo segue esse objetivo, porém trata a metodologia de forma diferente devido ao fato de o autor em questão ter experienciado, concomitantemente, a vivência nas duas organizações e poder falar, com mais propriedade, a partir do que, metodologicamente, nomeia-se como autoetnografia.

Tendo, entre os sujeitos de pesquisa, meus gestores e gestoras, meus e minhas colegas de trabalho e meus alunos e alunas, penso que seja apropriado para o leitor desta pesquisa visualizar uma imersão minha nesse ambiente real e recortado dentro da perspectiva que aqui se propõe. Ao redigir a partir da primeira pessoa, riscos e conquistas se apresentam, o que explica o possível envolvimento emocional na narrativa, mas uma garantia de maior transparência imagética do ambiente analisado.

Raimondi *et. Al.* (2020) indicam que a pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas é permeada pela subjetividade do pesquisador. Trazê-la como parte do texto legitima o recorte do estudo e, ainda, permite a presença da influência da experiência pessoal no processo de pesquisa. Portanto, a autoetnografia busca descrever as experiências pessoais (auto) inseridas nas relações de poder de uma determinada cultura (etno).

Por isso, aqui estou enquanto investigador de um grupo social do qual faço parte devido ao meu vínculo empregatício e esta metodologia proposta facilita o entendimento daquilo que se quer interpretar no cenário das IES analisadas. Procurei trabalhar da forma mais naturalizada possível junto aos meus pares professores e alunado e transcrevi detalhes cotidianos para o diário de campo que construí. Aos colegas, sempre procurei ser o mais transparente quanto à pesquisa doutoral, tema que sempre instigou conversas – e ótimas contribuições – nos ambientes de convivência acadêmica, como a sala dos professores ou biblioteca.

Devidamente autorizado pela diretoria da IES Pública e pela coordenação de curso da IES Privada, carreguei meu caderno de anotações pelos mais variados locais das organizações, como a sala dos professores, coordenações de curso, onde realizei entrevistas e, posteriormente, já em pleno isolamento social, durante os encontros remotos emergenciais que tentaram substituir as reuniões pedagógicas, os diálogos dos grupos focais, entrevistas e aulas propriamente ditas. Diante de minha carga horária de encargos didáticos nas duas IES analisadas, 20 horas na IES Pública e 12 horas na IES Privada, procurei dedicar à análise e à escrita do diário de campo cerca de 8 horas semanais.

Para alcançar esse cenário de análise, busco, na epistemologia da narrativa, três recursos indicados por Vermersch (2003): a contextualização organizacional, as vivências/experiências construídas e uma tentativa de homogeneização da narrativa do discurso organizacional. Além desse recurso, conto, também, com um diário de campo construído a partir das observações e das relações institucionais que mantive com as IES entre 2020 e 2022 que pontuam elementos discursivos significativos que favoreceram o clima organizacional acadêmico durante, sobretudo, o período do isolamento social.

### **4.3 As oportunas portas da Educação**

Ser professor de um curso de formação docente sempre foi algo distante para mim que, por acaso, entrei para a docência no início do século XXI, logo depois de intensa pesquisa do mestrado, que me levou a investigar a cibercultura. Com atuação preponderante no Jornalismo durante mais de 15 anos, resolvi associar a Comunicação com a Educação e, a partir de 2017, pude começar a compartilhar, com futuras pedagogas, a estratégia de um discurso voltado para a compreensão da formação humana.

Couto (2008, p. 17) já havia dito que “todos elogiam o sonho, que é o compensar da vida. Mas é o contrário, doutor. A gente precisa do viver para descansar dos sonhos”. Talvez, por isso, estou aqui, nesta tese doutoral, tornando a vida mais real para que eu consiga, de certo modo, dar mais sossego para o sonho. Afinal, acolher e transmutar a bagagem cultural trazida por estudantes e traduzir isso tudo por meio do pensamento, das emoções e do conhecimento, nessa relação geracional, é algo que está no campo do impossível. Porém, apropriar-se dos frutos dessa conexão para que eu organize melhor o pensamento tanto do outro quanto o meu é de um privilégio ímpar e que, até o momento, me mantém firme no propósito de trabalho.

O cenário onde essas relações acontecem é de suma importância para delimitar a pesquisa e entender o lugar de fala dos sujeitos que ali se encontram. Por isso, ressalto aqui que meu início dos trabalhos como pedagogo em cursos para formação de professores se deu em dois lugares distintos, que serão nomeados como Privado e Público, numa objetiva referência às naturezas jurídicas das organizações pesquisadas, sendo que a primeira é particular, multicampi nacional, de capital aberto e com sede em Belo Horizonte e que a segunda é pública, multicampi estadual e com sede também na capital mineira.

Apesar de ambas ressaltarem a necessidade da construção de competências das alunas e alunos, sempre me pautei pela ordem do desenvolvimento de capacidades e de sensibilidades. Desde sempre, orgulho-me de caracterizar minha formação escolar pela busca incessante de uma dimensão intelectual, voltada para a construção do conhecimento, do apuro científico e pelo poder discursivo das artes de um modo geral. O resultado disso nunca foi e nunca será exato, mas é o que fundamenta minha prática profissional como professor nas categorias acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão.

A trajetória desse pensamento tem trazido frutos sempre melhores compreendidos pela potencialidade de sua dimensão estética expressiva, o que leva, por sua vez, a uma melhor estruturação da dimensão ética e moral. Dessa dinâmica, nasceu uma das mais primordiais premissas docentes, que é a necessidade de que o professor tem o dever de exercitar, diariamente, o seu relativismo cultural dentro do momento que Lispector (2020, p. 10) lapidou ao nomear como “o instante [que] é semente viva”.

Graças a essa riqueza do momento docente e, portanto, da formação humana, surge a oportunidade da sensibilidade do professor que quer alcançar o aluno. Uma vez isso conquistado, torna-se ação de mão dupla e estrutura a relação professor-aluno como o coração da docência, muito mais que o próprio conhecimento fruto de qualquer processo de aprendizagem.

E é desse lugar, onde se permite a materialização dessa relação intersubjetiva da docência, que falo, tanto no privado quanto no público. Há todo um coletivo de pessoas devidamente alinhadas por um regimento organizacional voltado, nessas duas instituições de ensino superior, para a prática dessa docência enquanto relação entre dois ou mais sujeitos aptos a construírem significados sociais, linguísticos, históricos e culturais.

#### **4.4 A construção de uma cultura**

Desde sempre, entendi que a organização escolar é aquela que acolhe o estudante e produz cultura. É dela que emana um sentimento de comunidade que consolida social e verbalmente os membros que dela participam, sejam eles alunos e alunas, professores, funcionários, familiares etc. A linguagem aqui trabalhada, portanto, é materializada nas mais diversas manifestações personalísticas e corporais.

Tanto o espaço público quanto o privado que frequentei trazem essa preocupação latente de unir os membros da organização em torno de um discurso comum. Talvez daí

seja compreensível entender a palavra cultura originária do latim *colere*, que significa cuidar. Esse cuidado é aquele que empodera a organização a criar aquilo que, muitas vezes, não existe no campo material, mas, sim, no campo das ideias.

O privado, do ponto de vista estrutural, discursa do lugar do moderno, do engajado, do mercado e da competição, percepções que sempre deixam os membros instáveis e prontos para a ação de sobrevivência. Já o público se apega ao discurso da qualidade, da importância do Estado como provedor educacional, da estabilidade empregatícia e da necessidade de combater a precarização do mercado de trabalho, fatores mais contemplativos e menos executivos, portanto.

As características acima indicadas, de certa forma, são cuidadas ou cultivadas para gerar uma ideia de algo que não existe e que, por sedução de mercado, atrai as pessoas que pretendem, dali, usufruir determinado serviço, no caso educacional. A linguagem ali instituída torna o que é ausente presente e essa ação se dá pelo trabalho, a capacidade que todos temos de transformar a natureza ao nosso redor dando vida àquilo que não existe (CHAUI, 2003).

Ao migrar de uma instituição de ensino superior para outra, costumo compreender a necessidade de uma adaptação da roupagem para que eu tenha mais conforto em um determinado espaço devido às singularidades que cada uma possui. Obviamente, esse ajuste comportamental sempre se estruturou a partir do meu parâmetro profissional. À medida que o tempo passa, uma ordem vai se instituindo e, culturalmente, estruturando um passado, um presente e um futuro compreensíveis e esperados.

#### **4.5 IES Privada: “transformar o país pela educação”**

Fruto de um aglomerado educacional e com o capital aberto em bolsa de valores, o ambiente privado que aqui se analisa usa o slogan de que quer “transformar o país pela educação”. Para isso, possui 19 unidades educacionais em Minas Gerais e Goiás, com 85 cursos de graduação, 15 mil alunos e alunas e quase mil docentes. A aquisição de IES menores pelo interior tem sido, nos últimos anos, uma das ações mais emblemáticas da gestão e indicado como estratégia de mercado. A sensação que isso traz aos docentes e aos discentes é de um poderio econômico e consequente solidez.

Em Belo Horizonte, a mantenedora administra duas IES, nas quais atuei em períodos distintos. Em ambas, desenvolvi trabalhos como docente, tanto na graduação quanto na pós-graduação em cursos de especialização *lato-sensu*. Na primeira delas, onde

estive contratado entre 2002 e 2011, tive a oportunidade de vivenciar a transferência da manutenção de uma fundação pública de administração privada para um aglomerado educacional de capital aberto na bolsa de valores. Essa experiência facilitou a minha análise da IES Privada aqui elencada como objeto de pesquisa, posto que conhecia, estruturalmente, os meandros administrativos, o clima e a cultura organizacional do grupo.

Entre 2011 e 2017, na IES Privada, exerci a função de coordenador de cursos de pós-graduação nas áreas de gestão, de comunicação e de educação. Nesse período, também lecionei para esses cursos em disciplinas específicas de Educação, Linguagem e Tecnologia, Comportamento Organizacional e Comunicação Empresarial. A entrada no curso de Pedagogia, ora objeto principal desta tese, se deu em 2017, quando conduzi os conteúdos de Didática, Teorias de Aprendizagem e Gestão Educacional.

Ao atuar em mais de uma unidade na cidade de Belo Horizonte e, também, na cidade de Contagem, contígua à capital mineira, percebi, em um primeiro momento, uma aplicação homogênea de um projeto pedagógico que buscava se impor diante das divergentes características discentes que se apresentavam. Como o corpo docente que atuava nessas unidades era coeso, facilitava a construção dos planos de aula sob o viés interdisciplinar, fio condutor do currículo ali proposto.

Característica permanente do Privado, é a captação de alunos e alunas por fluxo contínuo, de bimestre a bimestre, o que gera um corpo discente díspar em formação, em faixa etária e em nivelamento de conceitos básicos da área de Ciências Humanas. Para lidar com esse público tão heterogêneo, sempre busquei trabalhar com as informações advindas das experiências dos alunos e alunas por meio da contextualização teórica que se fazia necessária. Essa dinâmica permitia visibilidade da maior parte dos alunos e alunas e garantia, de certa forma, maior participação nas aulas.

A relação docente com a gestão, no caso a coordenação de curso, permite autonomia do professor, desde que as ações didático-pedagógicas sirvam de estímulo para a aprendizagem e para a boa imagem institucional, responsável pela captação de alunos e alunas. Dessa forma, qualquer atividade pode se tornar um pequeno evento extensivo ao público externo que, por sua vez, tem potencial para vir a se tornar parte da IES e, assim, capitalizá-la por meio de novas matrículas.

Essa dinâmica metodológica de ensino trouxe, de certa forma, uma cultura competitiva entre os docentes que, por sua vez, disputavam qual grande visibilidade a disciplina ora ministrada poderia gerar para o curso e, consequentemente, obter as

benesses gerenciais da coordenação. Essa percepção vai ao encontro do protagonismo do aluno em sala de aula, ponto fundante das metodologias ativas de ensino, e gera um engajamento avaliativo institucional, tanto pelo professor quanto pelo aluno, voltado para o resultado não mais tácito, mas, sim, o explícito. Ressalto que essa dinâmica avaliativa, instituída antes da pandemia, permaneceu durante o período de isolamento social e pautou as nossas condutas didáticas e relacionais com os discentes.

A base da matriz curricular do curso, por ser modular e não trazer requisitos entre os conteúdos, facilita a garantia de um cumprimento e de certo aproveitamento baseado em elementos avaliativos básicos, o que nunca retém o aluno que é capaz de acompanhar as etapas indicadas e propostas.

Percebi, portanto, diante do contexto docente que me era dado, um certo automatismo didático-pedagógico que, mais tarde, iria se materializar em guias práticos das disciplinas que, por sua vez, poderiam ser conduzidas por qualquer docente, em qualquer localização geográfica e para qualquer público discente.

#### **4.6 IES Pública: referência de escola gratuita na formação de professor**

Minha entrada no serviço público se deu, de certa forma, por acaso. Tomei conhecimento, em 2014, de um edital de seleção docente de uma IES que pouco conhecia. Diante do fato de ela ser pública e referência na formação de professor, resolvi me inscrever apenas para conhecer o processo da seleção e, assim, avaliar-me em um certame. Porém, o trâmite do concurso foi longo, entre 2014 e 2017, quando, só ao fim, pude efetivamente tomar posse.

Meu primeiro contato com a Faculdade de Educação foi muito estranho, pois a IES passava por um momento de muita carestia de professores e precisava, com urgência, que os novos concursados entrassem para a sala de aula no meio do semestre. No meu caso, foi em outubro de 2017. Assumi turmas cujos professores haviam sido exonerados<sup>15</sup> para que eu entrasse e, ainda por cima, tive que dar continuidade a um plano de aula que não havia sido planejado por mim. Foi um período difícil e de muita resiliência para os alunos e alunas que enfrentaram essa mesma situação em quase toda a matriz curricular.

---

<sup>15</sup> Esta situação se justificou devido ao fato de o Supremo Tribunal Federal, em março de 2014, ter revogado o artigo 7º da Lei Complementar 100/2007, o que permitiu ao mantenedor da IES Pública efetivar quase 100 mil funcionários públicos por meio de processo seletivo simplificado.

As preocupações legalistas e regimentais da organização Pública logo deram as caras em claro contraste com a rigidez de cumprimento de ordem do Privado, a começar pela distribuição da carga horária. Uma vez contratado para 20 horas, havia um limite de, até 12 horas, para que eu assumisse encargos didáticos. As 8 horas restantes eram destinadas às aulas de apoio, tempo dedicado ao planejamento e à manutenção das atividades pedagógicas. Essa situação é inimaginável numa IES Privada que classifica o trabalho do professor pelas horas dele em sala de aula ou na gestão.

Sem um plano de marketing que projetasse a IES Pública no mercado de ensino superior, fui tomar conhecimento da grandeza da IES aos poucos e, confesso, até hoje me surpreender. A abrangência do dinheiro público e a gestão dele no campo da educação é de uma complexidade sem fim, o que leva a organização a ter uma cultura muito diferente daquela empregada no Privado.

O Público é uma estrutura multicampi estadual com 125 cursos de graduação, 21 mil estudantes e 1700 docentes. Porém, em Belo Horizonte, essa grandeza passa quase que despercebida e chega a causar, ainda, estranhamento quando um aluno diz desconhecer a IES. No caso do curso de Pedagogia, em específico, há apenas uma unidade na capital mineira e que funciona de forma isolada de todos os outros cursos da cidade. Em 2022, houve necessária mudança de localização física devido a questões locatárias. Com isso, fundiram-se, numa mesma unidade, dois cursos: a Pedagogia e a Administração Pública, cada uma sob uma direção própria.

Com uma matriz curricular mais robusta, com mais de 4 mil horas de formação para o aluno, a IES Pública permite entradas semestrais e indica diversos requisitos disciplinares durante a formação acadêmica. Essa caracterização oferece um perfil mais tradicional da aprendizagem e obriga tanto docente quanto discente a um alinhamento mais rígido de aproveitamento do tripé universitário voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão.

O concurso público pelo qual entrei para a IES fez uma divisão na história recente da organização. De um lado, um corpo docente antigo e tradicional, extremamente alinhado interdisciplinarmente. De outro, um grupo de professores novatos, com titulações *stricto sensu* recém-conquistadas e com uma preocupação de carreira, muitas vezes, maior do que o cuidado didático, acadêmico e de formação para com o aluno ou com a própria organização.

O projeto pedagógico da Pública – documento vivo, dinâmico e movente, como deve ser – oferece oportunidade para permanente discussão, o que leva a questionamentos

importantes de como tem sido conduzida a formação docente, debate que integra, de forma saudável, tanto o grupo de professores quanto o de alunos e alunas.

#### **4.7 2020: o ano que não começou**

Ambas as IES terminaram 2019 inseguras diante da pandemia do Covid-19 que se alastrava mundo afora. No Brasil, porém, os dados ainda eram muito discretos e o acompanhamento do Ministério da Saúde era precário, situação que permitiu, por exemplo, a materialização do carnaval em fevereiro de 2020. De qualquer forma, não imaginávamos que, com o início do ano letivo, mal iniciariamos as aulas para, logo em seguida, suspendê-las como forma de isolamento social.

O consenso inicial entre nós docentes era de que teríamos, no máximo, uma quarentena de isolamento, ou seja, 40 dias, para que, em seguida, retomássemos nossa rotina escolar, da educação básica ao ensino superior. Mas não foi isso que vimos. Atravessamos longos dois anos com a interrupção das aulas presenciais, o que obrigou tanto o Público quanto o Privado a estabelecerem uma nova ordem da formação universitária por meio do ensino remoto emergencial.

De imediato, a IES Privada, em menos de duas semanas, preparou toda a estrutura cibernética para que, por meio da plataforma de videoconferência Zoom, professores e alunos estivessem conectados e com aulas regulares, em todos os dias da semana, com 4 horas / aula em cada turno.

A IES Pública, por sua vez, discutiu por exaustivos cinco meses até ceder ao que o mercado privado estava fazendo e oferecer as aulas remotas emergenciais. Esse hiato trouxe prejuízos significativos para a IES, tanto no âmbito emocional dos docentes/discntes quanto no acadêmico, posto que a carga horária e o vasto conteúdo não caberiam no exíguo calendário letivo.

Dentro desse cenário, ambas as IES buscaram manter, construir e estabelecer a ordem para que houvesse uma aparente normalidade acadêmica, com todos os fluxos acontecendo em prol da entrega social que cabia a cada uma. Porém, viver, mesmo à distância, dentro desse contexto, trouxe novas e estratégicas visões sobre a gestão, sobre a metodologia de ensino e sobre a formação humana.

#### **4.8 A gestão**

Enquanto a IES Privada, mesmo submetida à ordem do mercado de capitais e, portanto, de acionistas, obedecia ao comando do grupo educacional, numa clara referência de cima pra baixo, a IES Pública precisou enfrentar a burocracia de toda ordem do Estado e, ainda, uma cultura interna pautada pela estabilidade trabalhista, para tentar agir de forma horizontal e, portanto, democrática.

Os resultados foram significativos para a IES Privada e conseguiram, até mesmo, aumentar o número de alunos e alunas durante o período mais crítico do isolamento social. Se, por um lado, havia evasão de discentes com dificuldades estruturais de acesso à internet, por outro lado, houve um esforço focado em plataforma de videoconferência de qualidade, auxílio de equipes técnicas da área de informática, parceria financeira com provedores de internet móvel e flexibilização acadêmica. Essa estratégia não só fidelizou o público matriculado como trouxe outro oriundo de IES concorrentes.

O impacto negativo na imagem da IES Pública, por sua vez, foi sensível. O tempo investido na discussão (5 meses) foi muito grande e, quando as aulas iniciaram por meio do ensino remoto emergencial, houve diversos problemas técnicos, como acesso à plataforma de videoconferência, estabilidade de conexão, perda de dados etc. Além disso, houve uma redução de 50% na carga horária síncrona devido ao estudo de impacto na população discente. Segundo informações divulgadas à época, os alunos e alunas – e até alguns professores e professoras – não teriam condições financeiras e estruturais de assistir/produzir às (as) aulas pelo novo formato.

Enquanto a IES Pública se dedicou a construir um diagnóstico do perfil da comunidade acadêmica, a IES Privada estabeleceu normas que deveriam ser cumpridas emergencialmente. Para cancelar esse discurso da urgência, a IES Privada passou a multiplicar, por meio dos correios eletrônicos e redes sociais as prioridades estratégicas: garantir experiência transformadora dos alunos e alunas; construir um ecossistema de aprendizado personalizado; potencializar a aprendizagem ao longo da vida; estabelecer novos modelos de negócios e criar capacidades para o crescimento.

Essa energia empresarial da IES Privada nos impactou de forma intensa – docentes, discentes e coordenações – e serviu também de alento para que, ao estarmos imersos na efervescente dinâmica pedagógica adaptativa, nem conseguíssemos nos deter ou aprofundar, de forma severa, na pandemia do Covid-19. Isso expressivo, a ponto de até comentarmos entre os colegas, nas muitas lives, cursos e, até mesmo, nas comunicações da gestão da IES Privada com a comunidade acadêmica sobre saúde

emocional. Tínhamos de estar com ela intacta para que déssemos conta do vasto trabalho que se impunha.

A segurança da gestão da IES Privada quanto a isso foi tão grande que, num ato de ousadia, iniciou uma reforma curricular em pleno período de isolamento social, com reuniões rasas e esporádicas com os membros da comunidade acadêmica. O resultado desse trabalho, com menos de 12 meses, foi uma nova matriz curricular que permitia uma mobilidade maior do aluno pelo conteúdo e uma dinâmica de alta concentração de alunos por sala/professor, naquele momento virtual. Lembro-me que o discurso da gestão, naquele instante, era voltado para que nós, professores, disséssemos em sala que havia uma evolução do currículo e não uma transformação.

O desdobramento dessas mudanças, já ao longo de 2021, foi sentido na redução de carga horária docente e na fusão de salas de aula que, até então, eram virtuais. Esse cenário acarretou um alto número de demissões de professores. Em contato com o Sindicato dos Professores da Rede Privada de Minas Gerais (Sinpro-MG), os números exatos não foram contabilizados. Porém, em contato telefônico com o setor jurídico, descobri que, de todos os processos demissionários daquele ano homologados no sindicato, cerca de 40% eram do aglomerado educacional mantenedor da IES Privada. Eu mesmo, com 10 anos de vida docente na instituição, fui demitido em dezembro de 2021.

A IES Pública, por outro lado, seguindo as premissas regimentais e legalistas da IES, promoveu diversas reuniões com o conselho universitário (Conun) para que, dali e de forma mais democrática, as decisões acadêmicas pudessem surgir. Surgiram, mas com atrasos significativos, fato compreensível diante de toda morosidade decisória do poder público de algo completamente novo e desafiador que se colocava na realidade do mundo.

Experimentar a gestão das duas IES aqui analisadas ao longo desses anos permitiu-me compreender as inúmeras diferenças entre a gestão dos bens e dos processos relacionados à iniciativa privada e pública. As esferas dessa observação versam, principalmente, sobre o cuidado dos bens estruturais, as relações de trabalho e a visão de negócio. Inegável entender a preocupação da iniciativa privada quanto ao lucro enquanto, na iniciativa pública, apesar da lógica de sustentação financeira prevalecer também, destaca-se o entendimento da coisa pública, do funcionário em prol de um bem público. Creio que isso seja mais sensível no ambiente educacional, já que a criticidade social é um pressuposto da escolarização.

Grosso modo, ambas as organizações de naturezas distintas atendem a uma mesma sociedade e, consequentemente, baseiam a sua cultura nela. Entretanto, a IES Pública é

regida por uma série de regulamentos e normas, determinando o que o Estado permite ou não fazer. Para a IES Privada, é lícito fazer tudo o que a lei não proibir, possuindo maior flexibilidade em seus processos gerenciais. Consequentemente, o tempo que organiza os processos das duas IES é diferente, contando com mais agilidade para a IES Privada e mais morosidade para a IES Pública.

As diferenças, portanto, das gestões privada e pública são muito específicas e tênues, com motivações variadas na atuação de seus fins, ora dicotômicos em seus objetivos, princípios, padrões, ora convergentes em seus planos, processo de planejamento, foco na efetividade de seus propósitos organizacionais.

#### **4.9 Metodologia de Ensino**

Posso afirmar, de maneira literal, que o ensino remoto emergencial, empregado durante o isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19, transpôs para o virtual o presencial por meio de videoconferência. Para que esse procedimento tivesse mínima qualidade, foi necessário estabelecer um conjunto material de boa conexão de internet, de ambiente residencial privativo e comportamento disciplinar para, em três ou quatro horas por turno, estar predisposto a construir conhecimento a partir das informações curriculares do curso em questão.

De imediato, a IES Privada, com apenas uma semana de hiato, conseguiu implementar a plataforma de videoconferência Zoom, que conectou professor e aluno de maneira muito ágil. Uma equipe técnica-administrativa colocada à disposição de docentes e discentes, tutoriais, equipamentos e até parcerias com provedores de internet foram disponibilizados. Quadro de horários completo, 100% síncrono, com aulas de segunda a sexta e durante todo o turno fizeram parte da estratégia estabelecida.

No caso da IES Pública, o hiato de aulas foi maior, entre março e julho, em que alunos e alunas, professores e a própria gestão ficamos alheios aos processos decisórios. Quando uma definição veio, baseada em decisão colegiada da reitoria, estabeleceu-se uma carga horária híbrida, com 50% de aulas síncronas e 50% de assíncronas, voltadas para leituras indicadas como bibliografia básica de cada componente curricular. Essa atitude se justificou devido a um censo<sup>16</sup> realizado entre a comunidade docente e discente sobre os reais recursos de acesso à internet a partir de suas residências. Em julho, portanto,

---

<sup>16</sup> Diagnóstico do Perfil da Comunidade Acadêmica, compartilhado a partir de 5 de maio de 2020. A abrangência da pesquisa não foi informada pela IES Pública.

quatro meses depois do início do semestre, as aulas tiveram continuidade por meio da plataforma de videoconferência Teams.

Docentes e discentes, diante do contexto apresentado, tivemos de aprender, de maneira autônoma, a utilização dessas ferramentas e, a partir das potencialidades de cada uma e da performance que pudemos concretizar diante da câmera de vídeo, estabelecer a essência da metodologia de ensino a ser empregada com cada turma.

Iniciei, na IES Privada, com quatro turmas. As aulas remotas foram caracterizadas, inicialmente, pela ausência de interação. As estudantes, de maneira muito naturalizada, convencionaram a não abertura das câmeras, o que as levava a um silêncio e passividade que foram motivo de debates durante o discurso próprio da aula. À medida que a segurança do uso da plataforma, a queda do desconforto de permitir o uso coletivo da própria imagem e também do ambiente residencial, algumas conquistas de interação foram se estabelecendo e marcaram a presença efetiva de algumas alunas. Porém, enquanto se notava a participação perto de 10% das discentes, as outras 90% silenciavam e não oportunizavam nenhuma tentativa de interação.

O comportamento do universitário, mesmo antes do ensino remoto emergencial, já apontava para uma espécie de crise. Com uma metodologia de ensino ainda muito arcaica, sobretudo para as possibilidades estruturais das instituições educacionais, e com dificuldades claras de atualizar o currículo frente à carga informacional possibilitada pelas conexões digitais, há um distanciamento entre o que a escola pensa e o que o aluno ou aluna deseja nesta contemporaneidade. Sibilia (2012) afirma que isso se deve à incompatibilidade entre os modos de funcionamento da instituição e os corpos e as subjetividades dos jovens do século 21.

É muito perceptível a tentativa das IES, tanto a pública quanto a privada, de fundir o universo acadêmico e midiático. Sob a luz de algumas inovações tecnológicas, aparentemente, conquista-se, por meio de algum aplicativo ou plataforma digital, maior interação ou diálogo. Porém, há uma raiz estrutural dessa situação localizada no ensino ainda bastante moldado sob a perspectiva do disciplinamento, do trabalho civilizatório, da inserção do sujeito nas lógicas da modernidade (SIBILIA, 2012).

De qualquer forma, o que vimos, no auge do ensino remoto de 2020, foi um enfraquecimento de vínculos que, tradicionalmente, sustentavam as relações de ensino e de aprendizagem. É significativa a produção de informação quando ouvimos os estudantes e percebemos como se deu a experiência com o ensino remoto diante do espaço doméstico que detinham.

Máximo (2021, p. 1) indica esse caminho como uma trajetória necessária para “contribuir para a concepção de projetos educacionais que transcendam a instrumentalização tecnológica e se alinhem às gramáticas interativas mais significativas das socialidades contemporâneas, marcadas pela pervasividade das tecnologias digitais”.

Na IES Pública, atuei com duas turmas durante o isolamento social. Diante do longo período sem aulas e sem informação concreta, professores(as) e alunas iniciamos o processo de aula desacreditados na efetividade da aprendizagem, sobretudo pelo brusco corte de aulas síncronas. Somava-se a isso a dificuldade material das discentes em estabelecer conexão, posto que a realidade social do corpo discente se mostrou mais precária e nem todas dispunham de banda larga com qualidade e, sequer, dispositivos adequados. Da mesma forma que na IES Privada, houve o estabelecimento de uma cultura de não abertura de câmeras e baixa interação com o professor, fato que se caracterizou ao longo dos semestres seguintes.

Metodologicamente, a aula expositiva-dialogada predominou em minha prática de ensino nas duas IES analisadas e busquei, com muita insistência, trazer a realidade do aluno para a teoria que se fazia necessária naquela dinâmica de aprendizagem. Ambas as IES determinaram, de forma tácita, pedidos de flexibilidade de frequência, avaliações individuais e, até mesmo, de participação discente durante as aulas, o que aumentou o nível de descrédito no processo pedagógico ali em construção. Diante do fato de não termos opção e de sermos obrigados a cumprir com conteúdo e carga horária relativas à formação acadêmica, todo o possível foi feito por mim.

Busquei, de forma insistente, recursos para fora das plataformas de videoconferência, como os aplicativos WhatsApp, Facebook e Padlet. Essa ação trouxe alguns engajamentos, sobretudo para os conteúdos voltados para a Educação e Tecnologia, área de minha maior atuação nas duas IES aqui analisadas. Mesmo assim, confesso-me frustrado por não ter conquistado, de forma visível e/ou expressiva, a participação efetiva da maioria das discentes.

#### **4.10 Formação Humana**

Retomo a importante caracterização de Foucault (2006, p. 236) quanto à subjetivação de que é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” para tratar da formação humana dos sujeitos de pesquisa analisados nesta tese.

Sempre pautei o meu trabalho docente, de forma talvez um pouco idealizada, a partir da possibilidade real de mudança do contexto do meu aluno ou aluna. Consigo mensurar essa ação por meio das produções intelectuais que proponho para as turmas e das observações acerca da leitura de mundo realizada pelos discentes. À medida em que essa ação é conquistada, ousar dizer que me mudo também. Porém, claro está que, conscientemente, essa dinâmica não é tão simples e perpassa pela subjetivação de cada um envolvido nesse processo, tanto eu como professor quanto o aluno.

Fato é que sintetizo meu trabalho a partir da lida com a formação humana e, por isso, atuo na preparação de um sujeito mais crítico e consciente do seu papel no mundo. Recorro, portanto, à base da minha própria formação humana para tentar alcançar a integralidade do ser e pensar naquele sujeito que ora está numa turma de ensino-aprendizagem conduzida por mim naquele momento da docência. Os mais variados componentes curriculares pelos quais atuei e atuo me levam à reflexão de como o ser humano é capaz de favorecer as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização. Só assim, acredito que o discente poderá construir o seu modo de vida de forma mais libertadora e autônoma para organizar os modos de sua existência.

Cada conteúdo curricular se apresenta como um fragmento de um todo que a escolarização, desde a educação básica até o ensino superior, tenta reconstituir. Para isso, de forma interdisciplinar e contextual com a vida do meu aluno e aluna, tento ofertar experiências dialogadas voltadas para a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-las em seu potencial para a formação do ser humano.

Costumo, em minhas aulas, levantar conceitos de palavras entre os alunos e alunas e, assim, elencar significados mais valorizados entre eles. É uma forma de descobrir e compartilhar os valores que cada turma carrega. Ao materializar aquilo que foi dito e defendido no quadro, numa espécie de nuvem de palavras, conquisto as características mais fortes daquele coletivo. Isso favorece, de certa forma, as “experiências de si” dos alunos e alunas e fomenta um comportamento mais interativo voltado para relações intrapessoais e interpessoais mais saudáveis e produtivas no processo de ensino-aprendizagem.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e

me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 14).

Compreendo, desde há muito tempo a partir da minha escolarização, que o conhecimento aliado à prática de nossos valores pessoais nos conduz a uma vida com maior estrutura consciente, crítica e transformadora. Dessa forma, acredito que, por meio do meu trabalho, tenho sido pautado por uma visão humanística de mundo e que, a partir dela, tento levar meu educando para ações mais autônomas e multiplicadoras de conhecimento e de valores humanos no meio social.

Nas estruturas educacionais em que atuo e atuei, sempre busco favorecer a organização do pensamento dos meus alunos e alunas em prol de uma transformação possível de realidade. Ao fazer isso, inevitavelmente, transformo o meu entorno também. Porém, para isso se efetivar, o ambiente no qual trabalho deve indicar as trajetórias curriculares exequíveis para que eu, a partir de uma autonomia e criticidade, desenvolva com qualidade e ressonância minha prática pedagógica.

Nas IES analisadas, tanto a pública quanto a privada favorecem ações inovadoras e dialogadas com as turmas de alunos e alunas, o que favorece que minha meta seja atendida. Entretanto, diante das características mercadológicas com que a segunda se caracteriza frente à primeira, é natural que os objetivos das ações divirjam de algum modo. Isso não significa, porém, que eu desvie da lógica freiriana, citada acima, de buscar e de indagar reciprocamente e reiteradamente como forma de produzir a novidade.

#### **4.11 Considerações finais**

Nestes meus 47 anos, em que 42 foram dedicados à escolarização, entendo, com mais clareza, o papel do professor. E hoje sei que sou um docente muito diferente daquele que entrou para a sala de aula pela primeira vez há 21 anos e espero ser ainda mais transformado nos próximos anos. Atuar como professor em um curso de Pedagogia e lidar com a formação docente é um misto de responsabilidade e privilégio incomensurável. Afinal, é este profissional que é capaz de conduzir um dos mais ricos processos de subjetivação do ser humano na vida escolar juntamente com a tessitura familiar, social e profissional.

A riqueza informacional que se produz numa sala de aula e em todas as relações que ela permite gera condições destrutivas, enquanto subjugada pela microfísica do poder, pela forma como manipula e conduz o sujeito a uma ordem estabelecida. Ao

mesmo tempo, gera condições produtivas. Foucault (1977) desmonta essa “hipótese repressiva” do poder e atribui a elas possibilidades de produção de saber. E é sobre ela que atuo na minha vida profissional e é em nome dela que procuro gerar incômodos informacionais em sala de aula que levem a uma potencialização reflexiva do meu aluno.

Tanto na organização privada quanto na pública, nota-se, claramente, esse cenário destrutivo e produtivo descrito acima. A escolha docente e discente leva a um determinado saldo ao fim do processo acadêmico ali desenvolvido e, claro, proporcionaliza a vida discente ao contexto social em que atua. Por isso, por um lado, fica evidenciado o maior dinamismo da IES Privada e sua prontidão para atender as demandas do mercado. Por outro lado, a IES Pública, mais estática pela carga legalista que carrega, está menos pronta para a mobilidade que se espera para as demandas mercadológicas e mudanças culturais pelas quais todo tecido social passa.

Essas diferenças, que vão além da natureza jurídica, impactam no corpo discente que entra para a IES com uma bagagem grande de sonhos e expectativas. As respostas que eles buscam, muitas vezes, são ocultadas pelas perguntas que recebem e esse intercâmbio é fundamental para a sua formação acadêmica e humana. Porém, de forma prática, nem sempre esse saldo é positivo e responsável por permitir melhor qualidade de vida material e intelectual para os alunos e alunas.

A organização privada, focada como deve ser em sua vida financeira, enxerga cada hora/aula construída por docentes e discentes como um elemento bruto de sua finalidade. Por isso, ela é quantificada de forma remuneratória e acadêmica, o que leva a uma leitura muito mercantilizada daquele momento. Naquela fração de 100 minutos de aula, tempo médio de uma disciplina, deve caber tudo. No ambiente público, por sua vez, a hora/aula, apesar de ter o mesmo tempo, parece estar mais dilatada e a quantificação voltada para a lógica do encargo didático, que foca mais a dinâmica didático-pedagógica do professor em relação ao aluno. Isso, por sua vez, leva a uma interpretação mais institucionalizada e considera, muitas vezes, o tripé ensino, extensão e pesquisa, fato distante da equivalente particular. Por isso, considero a fração de 100 minutos na IES Pública mais dilatada e ampliada para além dos limites da sala de aula.

Ambas as IES são empresas. Elas constroem e vendem “organização do pensamento”. Mas reflito sobre o valor do pensamento que cada uma preconiza. E não tenho resposta para isso. Mas vejo, com clareza, que há uma liberdade de busca por esse produto tão subjetivo. No final da obra *A vontade de saber*, Foucault (1977) justifica que, em nome da vida, formas de sujeição são criadas e que, por isso, afirma que a

reivindicação da vida está na base da luta. Enxergo, no contexto de análise aqui apresentado, essa busca do docente e do aluno, em nome da personalidade organizacional que se estabelece, pela significação da vida. A esse processo, Foucault (1977) chama de normalização e o interpreta como um jogo ininterrupto entre saber e subjetivação. Dessa leitura, talvez, venha a expressão que caracterizou grande parte de seu legado teórico que é a biopolítica<sup>17</sup>.

## CONCLUSÕES DA PESQUISA

As vozes que compõem o emaranhado discursivo presente nas duas IES analisadas ouvidas por meio da observação participante, entrevistas, pesquisa documental e grupos focais produziram dados que, nesta perspectiva de considerações finais, não permitem um ponto final.

A primeira parte da pesquisa, nomeada como “Docência em tempos de ressignificação metodológica: aprendizagem na educação 4.0”, permitiu que novas compreensões fossem materializadas e desenvolvimentos teóricos significativos entre Psicologia e Educação se conectassem em prol da análise dos processos de subjetivação que se desenvolvem entre professores(as) e alunos(as) do curso de Pedagogia à luz de uma ressignificação da sala de aula contemporânea.

---

<sup>17</sup> O filósofo francês Michel Foucault, em diversas obras aqui utilizadas, desenvolve a categoria biopolítica como uma forma de manifestação social, política, cultural, econômica e, portanto, de poder por meio da qual o Estado e tudo que ele representa e personifica gerencia e administra as regras dos mecanismos da vida biológica dos seres humanos.

Uma sociedade pautada pela cibercultura e que enfrentou um isolamento social devido a uma pandemia encontrou fonte inesgotável de estratégias metodológicas de ensino numa educação mais inovadora. Há um prognóstico favorável e que vai exigir estudos futuros dentro do recorte que esta tese propôs. De qualquer forma, foi possível compreender, dentro do ambiente de formação docente, que há uma cultura educacional mais comprometida com a formação do aluno.

A pesquisa, em um segundo momento nomeado como “Subjetivação na estrutura curricular e na formação de pedagogos”, encontrou garantias de que o ambiente universitário, sobretudo aquele que pensa a escola como um todo, desde a educação básica até o ensino superior, tem projetado um espaço voltado para a formação humana mais flexível e condizente com as demandas reais do discente, tanto na IES Pública quanto na Privada. De uma maneira mais pragmática, proporcional às expectativas mercadológicas, o estudante de Pedagogia aqui ouvido tem buscado ser um sujeito ativo, socialmente emancipado e com criticidade suficiente para solucionar questões problematizadoras do seu cotidiano.

Isso, no entanto, não diminui a responsabilidade das IES e escolas em geral de cuidarem do processo de formação humana do sujeito fomentando mais e melhores estratégias de comprometimento colaborativo do coletivo que ali se encontra em prol da potencialização da autonomia da aprendizagem do aluno.

Claro também ficou que esse ambiente universitário, construído por meio de uma cultura organizacional carregada de histórico financeiro, no caso da IES Privada, e trajetória política, no caso da IES Pública, gerou um território de intensa e permanente disputa. Ficou evidenciado, pelos grupos focais realizados com os docentes, que uma política pública normatizadora, ideologia da organização escolar, interpretação social dos docentes e idealização da força de trabalho dos alunos e alunas constroem, diariamente, um espaço educacional metamorfoseante moldado por esse saber que institui e, ao mesmo tempo, se deixa instituir.

Esse cenário só veio a comprovar o que está na terceira parte, “Processos formativos e de subjetivação vividos por discentes e egressos em Pedagogia”, em como o processo de escolarização é fruto de um ordenamento intencional do discurso e de como o assujeitamento do indivíduo a ele causa consequências na construção do saber que parece linear, mas é fruto das rupturas. Há, por meio das normatizações que se impõem, de acordo com cada natureza das IES analisadas, elementos estruturadores da relação do sujeito com o real.

Toda essa premissa conclusiva é reticente diante da riqueza informacional que se produz numa sala de aula e em todas as relações que o ambiente acadêmico, universitário e escolar, portanto, favorece. A possibilidade de uma metodologia diferente daquela empregada nos três primeiros capítulos ensejou a quarta parte, aqui nomeada de “Natureza organizacional no curso de Pedagogia: um olhar autoetnográfico do professor”. Ela permitiu que o pesquisador fosse além da observação participante e refletisse sobre questões essenciais da relação professor(a)-aluno(a) no contexto da organização acadêmica em questão.

Nota-se, evidentemente, a microfísica do poder materializada e pronta para conduzir o sujeito. Porém, ao mesmo tempo, numa mão dupla, há em curso um movimento deste sujeito que rompe com essa “hipótese repressiva” do poder e atribui ao instante do momento docente e discente, isto é, no auge das possibilidades de produção de saber, uma visão auspiciosa de uma das categorias mais fundantes do ser humano que é a educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus Editora, 2001.

ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Física*, v. 30, n. 2. 2013. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/271159062\\_Instrucao\\_pelos\\_colegas\\_e\\_ensino\\_sob\\_medida\\_uma\\_proposta\\_para\\_o\\_engajamento\\_dos\\_alunos\\_no\\_processo\\_de\\_ensino-aprendizagem\\_de\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/271159062_Instrucao_pelos_colegas_e_ensino_sob_medida_uma_proposta_para_o_engajamento_dos_alunos_no_processo_de_ensino-aprendizagem_de_Fisica)>. Acessado em 23 de janeiro de 2021.

ARAÚJO, José Newton Garcia. Relações sociais: as trocas e os mitos de um mundo sem trocas. *Revista da Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, pp. 155-179, março de 2006.

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencontrar a educação*. São Paulo: Unimep, 1998.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A. Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013. Brasília-DF. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/7388652-A-estrategia-de-triangulacao-objetivos-possibilidades-limitacoes-e-proximidades-com-o-pragmatismo.html>> Acesso em 5 de março de 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2011. v. 70.
- BECKER, Howard. Observação social e estudos de caso sociais. In: BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 117-133.
- BORDINI, Gabriela; SPERB, Tânia. Grupos focais online e pesquisa em psicologia: revisão de estudos empíricos entre 2001 e 2011. *Interação em Psicologia*, v. 17, n. 2, 2013, pp. 195-205.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 05 de setembro de 2022.
- BRASIL. *Censo da Educação Superior 2019*: divulgação dos resultados. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Livro Azul – Ciência, Tecnologia e Inovação*, 2010. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/busca/ConsultaProdutoNcomTopo.php?f=1&idProduto=6820>
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Livro Branco – Ciência, Tecnologia e Inovação*, 2002. Disponível em: [http://www.oei.es/salactsi/livro\\_branco\\_cti.pdf](http://www.oei.es/salactsi/livro_branco_cti.pdf)
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Livro Verde – Ciência, Tecnologia e Inovação*, 2001. Disponível em: [http://www.fsm.com.br/web/web2007/biblioteca/images/biblioteca/livro\\_verde\\_mct.pdf](http://www.fsm.com.br/web/web2007/biblioteca/images/biblioteca/livro_verde_mct.pdf)
- BRASIL. Portaria n. 2.167, de 20 de dezembro de 2019. Parecer homologado acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRESSANIN, Alexandra. Políticas curriculares para a educação básica: língua, sujeitos e sentidos. In: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 7, 2019, Porto de Galinhas (PE). Anais Área Temática 123. Porto de Galinhas: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019. p. 4775-4782.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147185>

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CGI. Comitê Gestor da Internet. Resumo executivo – Pesquisa TIC Domicílios. 2020. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo\\_executivo\\_tic\\_domicilios\\_2020.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo_executivo_tic_domicilios_2020.pdf). Acesso em: 18 nov. 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e as outras falas*. São Paulo: Cortéz, 2003.

COUTO, Mia. *Venenos de Deus, remédios do diabo: as incuráveis vidas de Vila Cacimba*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CRESWELL, J. W. Análise e representação dos dados. In CRESWELL, J. V. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre as cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

EVANGELISTA, O; AVILA, A. B.; TITTON, M; Desterro Docente e Formação Humana nos governos petistas. In: EVANGELISTA, O. et al (orgs). *Desventuras dos professores na formação para o capital*. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

FERREIRA NETO, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7-25, dez. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2017000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 18 abril 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, pp. 197-223, nov. 2001. <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Verdade, poder e si mesmo*. In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Foucault: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo: y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GASKELL, G. (org.) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENOVESI, Giovanni. *Pedagogia, do empirismo à ciência*. Bolonha: Pitagora, 2015.

GUEDES, Luísa. Educação não é só entrega de conteúdos. [Entrevista concedida a] Luiz Felipe Stevanim. *Revista Radis Fiocruz*. Rio de Janeiro, n. 214, p. 26-32, julho de 2020.

GHANI, Alan. Menos dinheiro para universidade pública e mais para a educação básica. *InfoMoney*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/economia-e-politica-direto-ao-ponto/menos-dinheiro-para-universidade-publica-e-mais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAMZE, Amélia. *As tendências pedagógicas e os movimentos sócio-políticos e filosóficos*. Disponível em < <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/as-tendencias-pedagogicas.htm>>. Acessado em 26 de maio de 2021.

HERINGER, Aleluia. Paredes que educam. In.: Pensar a Educação em Pauta. Disponível em <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/paredes-que-educam/>>. 6 de setembro de 2017.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura. São Paulo: Edições 70, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*, n. 27, vol. 2. Jul./Dez. 2002, pp. 123-130.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, v. 10, pp. 124-136, jun. de 2004.

LASSWELL, Harold. A estrutura e a função da comunicação na sociedade. In: ESTEVES, João Pissarra (org.). *Comunicação e Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte 2002, pp. 49-60.

LEMOES, Ana Heloisa da Costa; RODRIGUEZ, Daniel Arbaiza; CARVALHO, Vinicius. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. *Organizações & Sociedade*, v. 18, n. 59, 2011, pp. 587-604. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-92302011000400002>>. Acesso em jun. 2022.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2007. Disponível em < <https://www.reciis.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/898>> . Acesso em: 24 de janeiro de 2021

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. Petrópolis: Vozes, 1980.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira et al. A inserção de recém-graduados em engenharias, medicina e licenciaturas no mercado de trabalho formal. *Radar IPEA*, Brasília, n. 38, p. 7-22, abril 2015.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 2, p. 235-247, 24 ago. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete: competência. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em 03 jun 2021.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: DESLANDES, S. F.; Gomes R; MINAYO, M. C. S. (orgs). *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Julia Costa de et al. Especificidades do grupo focal on-line: uma revisão integrativa. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 1813-1826, maio de 2022. Disponível em <[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232022000501813&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232022000501813&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 14 maio 22.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro et al. *Formação/profissionalização de professores, educação profissional e trabalho docente*. Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 3p. 01-18, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, Vinicius. Reimaginando juntos nossos futuros: Um novo contrato social para a educação. *Porvir Inovações em Educação*, São Paulo, SP, 3 de janeiro de 2022. Disponível em <<https://porvir.org/educacao-para-o-futuro-o-que-mudar-e-como-criar-um-novo-contrato-social/>>. Acessado em 10 de abril de 2022.

PEREIRA, Benedito Fernando. Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*. Faculdade Católica de Porto Alegre, v. 5, n. 13, 2013 Disponível em: <[http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault\\_e\\_a\\_educacao\\_libertaria.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault_e_a_educacao_libertaria.pdf)>. Acessado em 12 de abril de 2022.

PEREIRA, Jéssica Angelo. Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza: a formação do pedagogo no Brasil sob as orientações dos organismos multilaterais. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Aquele que ensina deve salvar nossa capacidade humana de pensar (entrevista de 14/01/2014). Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/01/aquele-que-ensina-deve-salvar-nossa-capacidade-humana-de-pensar-diz-psicanalista-sobre-a-figura-do-professor->>

4389793.html>. Acesso em 24 de junho de 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. Ideias: Sistemas de Avaliação Educacional, n. 30, p. 205-248, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.3, 2007, pp. 14–19. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>

RAIMONDI, Gustavo Antonio et al. A autoetnografia performática e a pesquisa qualitativa na Saúde Coletiva: (des)encontros método+lógicos. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 12, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00095320>>. Acesso em 7 set. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.104. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 9 abr. 2022.

SHAFIK, Minouche. *Cuidar uns dos outros: um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIGNORI, Zenira et al. A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática - a práxis. In: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaíse; MILITÃO, Andréia Nunes (orgs.) *Educação, formação de professores e práticas educativas*. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

- SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras*. Editora Arx: São Paulo, 2003.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *EDUR Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15, 2018.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In.: MENEZES NETO, Antônio J. de et al. *Trabalho, Política e Formação Humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 129-138.
- STERNBERG, Robert. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- TAKAHASHI, Tadão (org.). *Sociedade da Informação no Brasil, Livro Verde*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRICHES, Josemara. *A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades Federais (2006-2015)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.
- UNICEF. Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida: Relatório do Banco Mundial- Unesco-UNICEF. *Unicef Brasil*, 06 dez. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- VERMERSCH, Pierre. Psycho-phénoménologie de la réduction. *Alter*, n. 11, p. 229-255, 2003.
- WISKE, M. S.; GARDNER, H.; PERKINS, D.; PERRONE, V. et al. *Ensino para compreensão: a pesquisa na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.