

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA KAODOINSKI**

**NARRATIVAS EM RELAÇÃO: DO DESIGN DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICA AO  
DESIGN DE GESTÃO**

**CAXIAS DO SUL  
2022**

**FABIANA KAODOINSKI**

**NARRATIVAS EM RELAÇÃO: DO DESIGN DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICA AO  
DESIGN DE GESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Co-orientadora: Dra. Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

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

K16n Kaodoiniski, Fabiana

Narrativas em relação [recurso eletrônico] : do design de experiência acadêmica ao design de gestão / Fabiana Kaodoiniski. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Universidades e faculdades comunitárias. 2. Currículos - Planejamento. 3. Estudantes universitários - Narrativas pessoais. 4. Análise do discurso. 5. Qualidade no relacionamento. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Stecanela, Nilda, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 378.4

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



FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
CAXIAS DO SUL



UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

## *“Narrativas em Relação: Do Design da Experiência Acadêmica ao Design de Gestão”*

Fabiana Kaodoinski

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 14 de julho de 2022.

### Banca Examinadora:

---

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (Presidente – UCS)

---

Dra. Nilda Stecanela (Coorientador - UCS)

---

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

---

Dr. Gelson Leonardo Rech (UCS)

---

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Adair Fávero (UPF)

*Participação por videoconferência*

Dra. Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALE)

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas  
Que já têm a forma do nosso corpo  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares  
É o tempo de travessia  
E se não ousarmos fazê-la  
Teremos ficado para sempre  
À margem de nós mesmos.”*

**Fernando Pessoa**

*Dedico este trabalho ao meu pai, Valdir, à minha mana, Eliane, que partiram durante os meus processos de doutoramento, à minha mãe, Valdereza, ao meu parceiro de jornada, Cristiano, e ao nosso bebê Davi, que está sendo gestado junto com esta tese.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e coragem nesta caminhada.

À minha família, fonte de amor e amparo: em especial ao meu pai Valdir (*in memoriam*), à minha mãe Valdereza, à minha irmã Eliane (*in memoriam*), ao meu companheiro Cristiano e aos demais familiares.

À minha orientadora, Flávia, que acreditou em mim e me deu a mão neste processo de doutoramento, respeitando meus processos de escrita.

À minha co-orientadora, Nilda, que me ajudou a definir rumos e me inspirou com sua sabedoria.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa da tese, pelas contribuições ao andamento de estudo.

Às coordenadoras do PPGEdu no período do doutorado e aos professores do Programa, bem como diferentes equipes envolvidas.

Aos/às professores/as do PPGEdu e PPGLet da UCS.

Aos colegas de doutorado.

Aos meus alunos.

Aos colegas e chefias do Núcleo de Design Curricular do CINTED UCS.

À Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio financeiro ao estudo dos professores.

À Pró-Reitoria de Graduação da UCS e todos os envolvidos nas diferentes gestões, pelo incentivo aos estudos e pelas oportunidades.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UCS.

Aos professores Neires, Jayme, Flávia, Everaldo.

Aos amigos, em especial Carla, Fernanda, Paulo, Gabriel, Simone.

A todos que contribuíram com este estudo ou, de uma forma ou de outra, envolveram-se no processo de doutoramento.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central investigar sentidos da experiência acadêmica constituídos com base nas narrativas de estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior comunitária, matriculados no Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica. A fundamentação teórica pautou-se, centralmente na teoria da *relação com o saber*, de Bernard Charlot (2013, 2005, 2000) e nos conceitos de: *afiliação*, de Coulon (2008); *experiência*, de Dewey (1976, 1979, 2010); *educação superior*, de Magalhães (2019) e Dias Sobrinho (2010); *desagregação*, de Tristan McCowan (2018); *currículo*, de Sacristán (2000) e Moreira (2013); *linguagem*, de Benveniste (2006); *alteridade* em Platão (2003); *performatividade*, de Stephen Ball (2004); *universidade comunitária*, de Fioreze (2017) e Longo (2019); *gestão* de instituição comunitária, de Frantz (2006); *complexidade*, de Morin (1973, 2002), e na tríade *concebido, vivido e percebido* de Lefebvre (1971). Com base nas teorias contempladas nesta investigação e nos conceitos autorais elaborados referentes ao *design de experiência acadêmica*, foi estabelecido diálogo com os dados empíricos, construídos com base em 134 interações de estudantes da Universidade de Caxias do Sul (UCS) ao instrumento intitulado *Balanço da Experiência*, o qual foi introduzido por questionário socioeconômico. As narrativas foram tratadas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Foram realizados, também, distanciamentos e aproximações das percepções dos estudantes em relação a documentos que revelam o concebido institucional, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021 da UCS e os Cadernos da PRAC (2020). Como ferramenta de apoio, foi utilizado o software *Exploratory* na geração de gráficos, nuvem de palavras e explicitação de agrupamentos temáticos. Seis foram as categorias emergentes das narrativas estudantis: a) conquista; b) superação; c) movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo; d) pertencimento e inserção na comunidade; e) conhecimento; f) convivência. Os resultados da pesquisa apontam o *diálogo* como elemento central da *relação com o saber* na universidade comunitária. Assim, indicam a necessidade de os acadêmicos serem escutados em seus anseios ao longo do percurso de execução curricular. Diante do cruzamento dos dados, aponta-se um percurso orientativo de ações para a gestão universitária. A tese defendida é de que, ao considerar e inter-relacionar sistemicamente dimensões do *design de experiência acadêmica* – que envolve *design de trajetória acadêmica* e *design de vivência acadêmica* (nas perspectivas estudantil e institucional) –, a gestão acadêmica da universidade comunitária: a) fortalece o diálogo e a participação; b) potencializa o processo de *afiliação* do discente, contribuindo para a ampliação do pertencimento e para a permanência dele ao longo da trajetória de execução curricular; c) compreende e assume com mais propriedade a finalidade da instituição comunitária, voltada ao bem-comum; e d) gera mais subsídios para o *design de gestão* no enfrentamento da crise de identidade que permeia a educação superior e na definição de futuros institucionais.

**Palavras-chave:** Experiência. Universidade comunitária. Relação. *Design de trajetória acadêmica*. *Design de vivência acadêmica*.



## ABSTRACT

This work aims mainly to investigate significations of the academic experience, constituted by narratives of graduation students from a community superior education institution, registered in the 'R' Curriculum (inside an institutional Program of Curricular Restructuration), in order to point possible paths for the academic management. The theoretical foundation was based mainly on the theory of *relation to knowledge*, by Bernard Charlo (2013, 2005, 2000); and on the concepts of: *affiliation*, by Coulon (2008); *experience*, by Dewey (1976, 1979, 2010); *college education*, by Magalhães (2019) and Dias Sobrino (2010); *unbundling*, by Tristan McCowan (2018); *curriculum*, by Sacristán (2000) and Moreira (2013); *language*, by Benveniste (2006); *alterity*, in Platão (2003); *performativity*, by Stephen Ball (2004); *community university*, by Fioreze (2017) and Longo (2019); *community institution management*, by Frantz (2006); *complexity*, by Morin (1973, 2002) and in the *conceived, lived and perceived*, triad by Lefebvre (1971). Based on the theories contemplated on this investigation and on the authorial concepts related to the design of *the academic experience*, a dialogue with empirical data was established. This data was built from 134 answers from students at University of Caxias do Sul (UCS) to the instrument entitled "*Experience Balance*", which was introduced by a socioeconomic questionnaire. The narratives were treated considering the perspective of through *Discursive Text Analysis* (MORAES; GALIAZZI, 2007). Distancing and approximations of the students' perceptions with documents that reveal the institutional conceptions were also performed, such as the Institutional Development Plan (IDP) 2017-2021 by the University itself, and the Notebooks of PRAC (2020). As a support tool, the *Exploratory* software was used for the generation of graphics, word clouds and the explanation of thematic groups. Six categories emerged from the student narratives: a) achievement; b) resilience; c) movement, growth, transformation; d) belonging and community integration; e) knowledge; f) coexistence. The results of the research point the dialogue as a central element of the relation with knowledge in the community university. Thus, it shows the academics' need to be listened about their yearnings through the course of curricular execution. In face of the data crossing, an orientational method of actions is suggested to University Management. The thesis here is that, by considering and systematically inter relating design dimensions of the *academic experience design* – which involves *academic path design* and *academic experience design* (in the student's and institution's perspective) -, the academic management of the community university can: a) strengthen of the dialogue and participation; b) potentiate the student affiliation process, contributing to the amplification of belonging and to its permanence trough the curricular execution; c) better understand and appropriate the purpose of the community institution, which is the common good; and d) generate more subsidies to the management design to face the identity crisis that permeates college education and the definition of institutional futures.

**Keywords:** Experience. Community University. Relation. *Academic path design*. *Academic experience design*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adesivo da UCS .....	19
Figura 2 – Categorias analíticas e currículo .....	31
Figura 3 – Algumas dimensões do currículo na universidade .....	92
Figura 4 – Exemplo de <i>design de trajetória acadêmica estudantil</i> .....	98
Figura 5 – Exemplo de <i>design de trajetória acadêmica institucional</i> .....	99
Figura 6 – Exemplo de <i>design de trajetória acadêmica institucional</i> relacionada ao currículo de licenciaturas .....	100
Figura 7 – Exemplo de <i>design de vivência acadêmica institucional</i> .....	103
Figura 08 – <i>Design de vivência acadêmica estudantil</i> como parte do <i>design de vivência acadêmica institucional</i> .....	106
Figura 09 – Integração entre <i>design de vivência acadêmica</i> e <i>design de trajetória acadêmica</i> .....	108
Figura 10 – Unidades de sentido .....	128
Figura 11 – Categorias emergentes .....	129
Figura 12 – Agrupamento por categorias temáticas .....	132
Figura 13 – Modalidade do curso dos respondentes .....	136
Figura 14 – Relação resposta x curso .....	137
Figura 15 – Ano de ingresso na instituição .....	138
Figura 16 – Unidade universitária dos respondentes .....	139
Figura 17 – Informações sobre o Ensino Médio .....	140
Figura 18 – Autodeclaração de raça/etnia .....	141
Figura 19 – Faixa etária dos respondentes .....	142
Figura 20 – Renda per capita .....	143
Figura 21 – Sentidos e significados de estar na e viver a universidade .....	147
Figura 22 – Campo semântico da categoria conquista .....	148
Figura 23 – Categoria conquista .....	153
Figura 24 – Campo semântico de superação .....	160
Figura 25 – Campo semântico da categoria <i>Movimento, evolução, transformação de si, do outro e do mundo</i> .....	166
Figura 26 – Campo semântico de pertencimento e inserção na comunidade .....	177
Figura 27 – Campo semântico de conhecimento .....	181
Figura 28 – Campo semântico de convivência .....	186

Figura 29 – Rede de relações estabelecidas entre as categorias e palavras centrais da pesquisa ..... 188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES – descritor experiência acadêmica discente .....	35
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UCS – descritor experiência acadêmica no ensino superior.....	39
Quadro 3 – Design de experiência acadêmica: desdobramentos e relações.....	104
Quadro 4 – Visão de ciência cartesiana-newtoniana .....	113
Quadro 5 – Visão de ciência com base na concepção sistêmica e na complexidade .....	121
Quadro 6 – Temática, categorias e subcategorias emergentes .....	130
Quadro 7 – Áreas e cursos abrangidos pela pesquisa.....	136
Quadro 8 – Síntese de narrativas em relação: cruzamento de dados empíricos e teóricos da pesquisa .....	217

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEC	Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul
CINTED	Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais
CHEPS	<i>Center for Higher Education Policy Studies</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
FIES	Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal Do Rio Grande Do Sul
INEP	Instituto de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IACG	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Planos de Recuperação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for The Social Sciences</i>
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos

UNOPAR

Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAVESSIA: DE UMA MARGEM AS OUTRAS.....</b>	<b>14</b>
1.1	“FAZER PARA SI UMA CANOA” E ADENTRAR NO RIO: O MERGULHO NA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA.....	16
1.1.1	<b>“Rio abaixo, rio a fora, rio a dentro”:</b> imergindo no objeto de estudo, nas motivações e na problemática .....	<b>18</b>
1.1.1.1	“Rio a fora”: motivações pessoais para o estudo.....	18
1.1.1.2	“Rio a dentro”: o objeto de estudo e a justificativa .....	26
1.1.1.3	“Rio abaixo”: a problemática .....	44
1.2	1.2 DELINEAR AS MARGENS: A ESTRUTURA DA TESE .....	47
<b>2</b>	<b>PRIMEIRA “PARAGEM”:</b> REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR..	<b>50</b>
2.1	“NOS RASOS DO MUNDO”, O “SER-IR DO VIVER”: UNIVERSIDADE EM FLUXO .....	56
<b>3</b>	<b>“LONGAS BEIRAS”:</b> LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E RELAÇÃO .....	<b>68</b>
3.1	BEIRAR POR NARRATIVAS: ENTRE LINGUAGEM E SENTIDOS.....	69
3.2	EDUCAÇÃO E RELAÇÃO: DESLOCAMENTOS.....	75
3.2.1	<b>Margens em relação: a identidade constituída na e pela diferença .....</b>	<b>78</b>
3.2.2	<b>Trânsito pela <i>relação com o saber</i>: eu, o outro e o mundo .....</b>	<b>80</b>
3.2.3	<b>Entremeios: <i>design de experiência acadêmica</i> .....</b>	<b>88</b>
<b>4</b>	<b>ALINHAR DO REMO: O MÉTODO.....</b>	<b>109</b>
4.1	IMERSÃO EM FUNDAMENTOS .....	110
4.2	ROTAS DA PESQUISA .....	122
<b>5</b>	<b>EM BUSCA DA TERCEIRA MARGEM: a EXPERIÊNCIA ACADÊMICA..</b>	<b>134</b>
5.1	VESTÍGIOS: ENTRE TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS .....	135
<b>6</b>	<b>ESTAR NA E VIVER A UNIVERSIDADE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>	<b>144</b>
6.1	CONQUISTA .....	147
6.1.1	<b>É uma realização e um objetivo alcançado .....</b>	<b>150</b>
6.1.2	<b>É um sonho .....</b>	<b>151</b>

6.2	SUPERAÇÃO .....	154
6.2.1	<b>É um privilégio</b> .....	<b>157</b>
6.2.2	<b>Futuro melhor</b> .....	<b>158</b>
6.3	MOVIMENTO, EVOLUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO.....	161
6.3.1	<b>Estar em construção</b> .....	<b>163</b>
6.4	PERTENCIMENTO E INSERÇÃO NA COMUNIDADE .....	168
6.4.1	<b>É um orgulho estar na UCS</b> .....	<b>168</b>
6.4.2	<b>A universidade é um componente indissociável da região</b> .....	<b>171</b>
6.5	CONHECIMENTO .....	178
6.5.1	<b>Expandir perspectivas</b> .....	<b>180</b>
6.6	CONVIVÊNCIA.....	182
6.6.1	<b>É estar conectado</b> .....	<b>183</b>
6.6.2	<b>É estar em contato com os mais diversos futuros profissionais de trabalho</b> .....	<b>185</b>
7	<b>NO VAI E VEM DAS ÁGUAS: CURSOS PARA A GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA</b> .....	<b>190</b>
7.1	<b>CAMINHOS PARA A GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA</b>	<b>193</b>
8	<b>DO OUTRO LADO: O MOVIMENTO QUE NÃO CESSA NO “SE-IR DO VIVER”</b> .....	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>226</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>236</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>244</b>





# **1 TRAVESSIA: DE UMA MARGEM AS OUTRAS**

Que significado há em uma travessia? Com estas palavras introdutórias, pensando esta tese como processo constitutivo acadêmico, demarco o início de um deslocamento, quem sabe epistemológico, quem sabe de vida, de um ponto a outro(s), de uma Fabiana a outra, com múltiplos sentidos, os quais podem inclusive escapar à palavra escrita.

Qual é o ponto de partida? Delimitar a margem de saída ao navegar no rio profundo da pesquisa envolvendo narrativas de estudantes sobre o que percebem a respeito do que experienciam no Ensino Superior parece mais fácil do que arriscar dizer qual(is) será(ão) a(s) margem(ns) a alcançar. Seria(m) considerações sobre possíveis modelos de gestão acadêmica, com os quais projetos e currículos de uma instituição de Ensino Superior podem ser revistos e elaborados em consonância com o que mobiliza o estudante, em um processo centrado na relação, sem objetificar cada fase formativa?

De uma margem a(s) outra(s), há uma longa jornada a seguir, que se pautará na minúcia, sem a certeza do que encontrar do outro lado, ou até mesmo de chegar a(s) outra(s) margem(ns) prevista(s), justamente pelo fato de que pretendo deixar o cotidiano vir à tona, por meio da observação dos detalhes, de tudo aquilo que, na rotina, não raro, fica esquecido, despercebido. Utilizando a “lógica da descoberta” (PAIS, 2002), é possível assumir o desafio de desvendar, fazendo pesquisas a partir do que acontece todos os dias. Sabe por que escolhi esse caminho? Porque, nas travessias, de cá para lá, de lá para cá, na pressa, às vezes, esquecemos de contemplar o percurso, a paisagem, como focalizar a vista em direção à planta na beira que, na primavera, mostrou flor e, no inverno, desnudou-se expondo seus galhos.

Este trajeto de pesquisadora no doutoramento convoca o olhar à sensibilidade em relação: a) ao objeto de estudo, no movimento de “rio adentro”, com recorte e aprofundamento; b) ao que me mobiliza a estudar as experiências acadêmicas durante a execução curricular, refletindo sobre uma gestão universitária a qual considera o olhar do estudante, nos meandros do que acontece no dia a dia,

nas surpresas que se revelam “rio a fora”<sup>1</sup>; c) ao problema que se coloca, “rio abaixo”, e me guia na jornada.

Essa reflexão inicial emergiu da leitura do conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa (2001), narrativa que também norteou, como pode ser visto a seguir, o pensar sobre como me constituí pesquisadora, o que é pesquisar e como essa ação impacta em minha vida.

### 1.1 “FAZER PARA SI UMA CANOA” E ADENTRAR NO RIO: O MERGULHO NA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA

[...] “me depositem também numa canoinha de nada,  
nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo,  
rio a fora, rio adentro — o rio.”  
(João Guimarães Rosa, 2001)

No conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, o pai, em sua incógnita busca, adentra o rio em uma canoa. “Nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente” (ROSA, 2001, p. 81). Assim também se começa uma investigação. Há um dilema existencial implicado, uma relação profunda com o objeto. Existe uma busca, uma necessidade intrínseca de respostas, proveniente de uma inquietação que desacomoda, desestabiliza e, assim, mobiliza a adentrar o grande, fundo e largo rio do tema da pesquisa. É preciso uma canoa, “escolhida forte e arquejada em rijo” (ROSA, 2001, p. 79), um suporte que possibilite navegar com segurança, ou seja, a orientadora que ampara na travessia de uma margem a outra, que não deixa afundar ou esmorecer em um curso solitário.

Não é possível perceber o balanço da água ao colocar o remo no rio, mas consigo ouvir o barulho do teclado, letra a letra, palavra a palavra nas construções frasais com de parênteses de pensamento, porque este é meu jeito de pensar, de escrever e, talvez, de ser. Eventualmente, deparo-me com o movimento suave (ou frenético) da caneta para escrever ideias no bloquinho, as lentes dos óculos já meio embaçadas, de tanto esfregar os olhos, arrancando um pouco da sobancelha para

---

<sup>1</sup> A grafia da palavra *a fora* é a mesma utilizada no conto *A terceira margem do rio*.

ler e mobilizar o processo criativo. O balanço, na verdade, vai acontecendo dentro de mim, oscilando em fases de motivação, de angústia, de sensibilidade, bem como em momentos em que me sinto perfeccionista, metódica ou destrambelhada.

O remar nas águas profundas das muitas leituras e das escritas parece interminável e, em alguns momentos, inexequível. Ao pesquisar, é necessário reclusão, isolamento, renúncia, o que nem sempre é possível no balanço das águas da vida. E tantas vezes dá a sensação de que não será possível “tomar terra”, em dias e noites exaustivos de reflexão, de amadurecimento de ideias, sem contar as tentativas de estruturar o que se pensa em esquemas na folha de papel, ou diante do desafio da tela em branco, do capítulo a começar, dos dados a categorizar, das reflexões a fazer, em momentos nos quais uma madrugada inteirinha fez render apenas um parágrafo de produção, como no conto: “de dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver” (ROSA, 2001, p. 82).

A decisão de adentrar no rio da investigação, tal como o fez o protagonista do conto de Rosa, causa estranheza, gera dúvidas, incertezas. Às vezes, eu mesma coloquei empecilhos e estacionei a canoa; em outras, veio a sorradeira tempestade e me pegou desprevenida. Fiquei “só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal” (ROSA, 2001, p. 83), mas segui, no dilema do *vir-a-ser*, diante de muitas (MUITAS) ideias, de um projeto de pesquisa que mais parecia um programa, de tentativas de cruzamentos teóricos, de vários hipertextos na mente e de um texto de tese em potência. Até pensei: “por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável?” (ROSA, 2001, p. 83).

No percurso, foram surgindo variados (re)recursos. A cada descoberta, uma alegria. Algumas remadas foram com mais cautela, outras com afinco, em águas ora tranquilas, ora agitadas, na seca ou na cheia, “resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro.” (ROSA, 2001, p.82). Enquanto fico remando, em minha busca, imersa em um mundo mental de paradoxos que só eu compreendo, a vida fora do rio segue: uns chegam, uns se mudam, outros se vão...

Será que “não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar

horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava?” (ROSA, 2001, p.84). Quando se investiga com amor, quando a pesquisa é parte da gente, feito um dedo, um olho, não se quer parar, não se aceita “dar o lugar da canoa”; ao contrário, parece que é coisa para a vida toda, “nos rasos do mundo”. E o que me alimenta todo dia para seguir o curso e encontrar o até então “não-encontrável” é a tentativa de contribuir com o entorno, quando, de uma margem a outra, sonho com a terceira margem.

Agora, eu só preciso que [...] “me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio” (ROSA, 2001, p. 85).

Ser depositada na canoa implicará achar novas rotas, novas lógicas para lidar com o vivido e para desvendar o cotidiano atrelado à pesquisa. Seguirei a travessia “rio abaixo”, “rio a fora”, “rio a dentro”...

### **1.1.1 “Rio abaixo, rio a fora, rio a dentro”: imergindo no objeto de estudo, nas motivações e na problemática**

Sinto-me depositada na canoinha, com o remo a postos para o desafio da pesquisa, nesse rio de imensas possibilidades, ora profundo, ora com correnteza. Isso implica adentrar no objeto de estudo desta tese e no problema a guiar a investigação, mas não farei isso sem antes explicitar o que me mobiliza a ir “rio a fora”, pois a pesquisa está associada à minha atuação profissional, experiências e vivências. É o que pode ser visto na sequência; afinal, nas minhas andanças, o que conheci, o que trago como bagagem foi modelando-me, assim como as bases conceituais e concepções nas quais se estruturam meu perfil e que ancoram minhas práticas.

#### **1.1.1.1 “Rio a fora”: motivações pessoais para o estudo**

Quando eu tinha uns quatorze anos, escondida de minha mãe, fixei na janela do quarto da casa de Caseiros-RS um adesivo que ganhei em uma visita da escola a uma feira de profissões de uma instituição de ensino superior de Vacaria-RS. De acordo com minha lembrança, nele destacava-se um coração com as cores azul e vermelho, que me pareceu bonito à época. No centro dele, estava escrito

Universidade de Caxias do Sul (UCS). Quando coleí o adesivo, eu não sabia o que o destino me reservaria.

Figura 1- Adesivo da UCS



Fonte: registro pessoal realizado no Campus Universitário da Região dos Vinhedos da UCS (2022).

Após o Ensino Médio, a oportunidade de acessar o Ensino Superior parecia a mim um sonho distante. Porém, por meio de uma política pública, o Programa PROUNI, ingressei, em 2005, na Universidade de Caxias do Sul, no curso de Letras do Núcleo Universitário de Veranópolis. Mudei-me de cidade ainda jovem, sozinha, com a cara, a coragem, muitos sonhos e uma mala na mão, sem nem saber direito onde ficar e trabalhar para me manter. Fui acolhida na UCS; tive apoio estudantil e pessoal (Fernanda Mazzarolo, secretária, não fez apenas o serviço burocrático; ela indicou até lugar para eu morar). Superei diversas barreiras e, pouco a pouco, senti-me parte da instituição.

A formação propiciada na graduação ia ao encontro dos meus ideais juvenis: idealista, imaginava poder um dia transformar minha realidade e da comunidade. A universidade, para mim, ao oportunizar interações com professores e colegas, leituras, discussões, temas diferenciados nas diferentes disciplinas, tecnologias, mostrou-se extremamente impactante, gerando oportunidades de eu aprender, crescer como pessoa e constituir-me como uma jovem mais crítica, solidária e atenta aos problemas de meu entorno. Eu achava algumas metodologias incríveis: tratava-se, por exemplo, do fato de os professores fazerem perguntas e deixarem, em aula, momento para debate e construção coletiva (diferentemente de meu Ensino Médio, no qual as aulas eram bastante expositivas). A instituição apresentou-me, também, possibilidades que antes eu não conhecia. Lembro-me de que havia no *campus wi-fi* e um *drive* para armazenar trabalhos (hoje, isso parece banal, mas, na época, a internet era discada e, geralmente, disponível apenas nos lares mais abastados, sendo que, sem nem mesmo computador em casa, eu – e a maioria dos colegas – precisava entregar trabalhos manuais ou digitar na UCS e salvá-los em disquetes (muitas vezes, estes estragavam, fazendo com que tudo se perdesse).

Eu trago esses exemplos do cotidiano para ilustrar o fato de que, durante a graduação, eu me sentia em um mundo de inovações, sem contar que: os espaços diferenciados do campus me permitiram estudar com mais foco e conviver com as pessoas; os cursos extras e as semanas acadêmicas eram sempre muito esperados; professores foram meus inspiradores. Eu nunca vou esquecer detalhes como palavras de apoio, exemplos, momentos em que fui instigada a refletir – lembrei dos sábios conselhos da coordenadora de Letras à época, professora Luciane Todeschini Ferreira, e até de um dizer do professor João Cláudio Arendt, que muito me marcou e impulsionou: “é preciso sair debaixo da parreira”. Essa metáfora de 2006 foi sempre por mim lembrada. O sentido que a ela atribuí me acompanhou para além da graduação, fazendo-me ter presente que é possível e necessário buscar novos horizontes. Permite-me, hoje, recordar que foi muito motivador e engrandecedor frequentar os bancos acadêmicos ao longo da minha formação.

Diante do exposto, posso dizer que a graduação se mostrou uma experiência transformadora, que colaborou na construção da pessoa que sou, em permanente constituição. Para além dos conceitos dos quais pude apropriar-me com base nos conteúdos estudados, todas as vivências acadêmicas fizeram a diferença em minha trajetória, seja relacionada à teoria, à prática, ou ao encontro com o(s) outro(s).

Nesse viés, viver, de fato, a universidade, experimentar a graduação, com toda sua potencialidade, constituiu, passo a passo, o delineamento de uma trajetória de estudos, mas também (e sobretudo) um desenho de mim, em que cada experiência forjou o eu, não apenas na dimensão da formação técnica para exercer uma profissão; também na perspectiva da humanização, da autonomia intelectual, da autoria, do conhecimento e *cuidado de si* e do(s) outro(s), do *reconhecimento do outro*, das posturas para conviver em sociedade, da relação com o contexto sociocultural, dos saberes necessários ao protagonismo, o qual impulsiona a realizar escolhas conscientes, bem como a fazer a diferença na área de atuação e, talvez, no mundo...

Essas palavras escolhidas (reverberando no plano paradigmático da minha mente) para elencar aspectos da formação não foram ao acaso; elas representam resquícios e, ao mesmo tempo, indícios do delineamento (ou do que eu entendo ser ele) do que vivi na universidade. Eu até poderia ir aos porões da memória para tentar mapear, com mais cuidado, o desenho das minhas experiências acadêmicas. Este é, também, um desenho de mim mesma. Refere um traçado constituído em vários tempos, nas travessias, de uma margem a outra: tempos de paradas e de andanças, que mobilizam(ram) medos, inseguranças, incertezas, desejos, coragem e força para seguir aprendendo e focando na formação continuada.

Se os percursos acadêmicos se inter cruzam com as histórias e condições impostas pela vida, penso que elas neles implicam: no meu caso, na maior parte do tempo, fui uma estudante trabalhadora; vim do interior do estado; passei por situações pessoais complexas. Nesse contexto, o acolhimento de funcionários, professores e gestores em relação a aspectos extraconteúdos/extracurriculares foi um diferencial em minha experiência acadêmica e humana representada no sentido que atribuo à universidade e, portanto, mostrou-se essencial em minha travessia para a outra(s) margens(s) formativa(s). Foi esse elemento da *relação pedagógica*<sup>2</sup> constituída o diferencial para a concretização de meu projeto de vida e de atuação profissional. Arrisco dizer que foi o que evitou *coisificar* (STECANELA, 2018), ou seja, banalizar o vivido na academia, melhor delineando o desenho da minha

---

<sup>2</sup> Este conceito será melhor explicitado no terceiro capítulo.



experiência universitária, porque a ela deu um real sentido. Faço essas lembranças ecoarem no texto, pois me coloco como pesquisadora implicada no processo de pesquisa, situando o lugar do qual eu falo. É por essas e outras histórias que pesquisar este tema faz total sentido para mim.

Falando em sentido, é ele que me mobiliza. Eu sou uma pessoa que pensa melhor quando em contato com outras pessoas, talvez por isso a dificuldade inicial de organizar mil ideias em uma tese, que tem um percurso um tanto mais solitário.

Tenho uma mente inquieta. Na categorização de Vitor Franklin (1991), os “valores de criação” são os que mais me impulsionam. Criar, para mim, é condição de existir, é meio de não sucumbir, é uma fuga do utilitarismo, é expressão subjetiva e constituição intersubjetiva, é essência pulsante, é possibilidade de movimento, de dar vida a tudo que habilita em meu ser, que incomoda e desacomoda, tanto é que minhas maiores satisfações na infância e pré-adolescência eram imaginar, fazer experimentos que eu via em um programa de televisão, testar receitas culinárias com minha mãe e mana, ajudar meu pai em tarefas de planejamento e execução de marcenaria, para comparar, categorizar. Gostava de tocar violão, desenhar, escrever, pintar, modelar com massa, enfim de atividades com as quais eu pudesse me expressar, projetar e “inventar uma moda”, minha moda. Para mim, oprimir ou não dar cabo às minhas criações significa falhar e mais: falir como sujeito.

Trago essa perspectiva porque, na vida adulta, de dedicação a muitas tarefas, vejo a pesquisa como possibilidade de criação e, portanto, de sentido. Em especial, esta investigação “faz meu olho brilhar”, como diz a professora Flávia Brocchetto Ramos, simplesmente porque ela faz parte de mim, pois me ligo ao tema de múltiplas formas. Esta tese vai ser resultado de um caminho de doutoramento que, em alguns momentos, foi tenso, com perdas, mudança de curso e de trajetória de vida. Com este projeto e no Doutorado em Educação, encontrei meu lugar na pesquisa; subi na canoa e me coloquei a remar com gosto.

Uma palavra me acompanha desde o Mestrado em Educação e segue aqui presente: *relação*. Descobri apenas em 2019 as teorias sobre *a relação com o saber* e a *relação pedagógica*, mas *relação* já estava envolvida em minhas pesquisas há muito tempo, sobretudo conectada aos estudos da linguagem, em especial a partir da noção de *valor* e do conceito de *sistema* saussureanos.

Até agora, escrevi sobre minha percepção a respeito de algumas de minhas vivências relacionadas à academia que fundamentam minha escolha pelo tema.

Também, quero registrar o que percebo sobre os sujeitos implicados na pesquisa: os acadêmicos. A primeira consideração é que, pouco mais de uma década depois de minha colação de grau na graduação, sinto que muitas mudanças aconteceram no contexto global, nos comportamentos de estudantes. Os anseios destes, imersos no contexto da pós-modernidade, talvez não sejam os mesmos que foram os meus. Vivi e vi isso na prática: trabalhei, durante os últimos quatorze anos, na Educação Infantil (concurada no Município de Veranópolis), no Ensino Fundamental (também no Município de Veranópolis), no Médio (na Escola La Salle Carmo de Caxias do Sul e Mutirão de Bento Gonçalves), no Ensino Técnico (na Escola São Pelegrino de Nova Prata), no Médio-técnico (no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves e no Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul), em curso pré-vestibular (no Unificado Serra), em curso preparatório para concurso (Quíron Centro Cultural e Cursão) e, por fim, na graduação, na extensão e na especialização (no IFRS e na UCS), sendo que em minha caminhada de trabalho na educação geralmente exerci atividades em dois educandários ao mesmo tempo (e, em algumas fases, até em três), sem nunca deixar de estudar.

Nesses níveis, em diferentes espaços, pude conviver com estudantes de várias faixas etárias. Quanto aos jovens, maioria nos bancos acadêmicos, pude perceber que têm posturas, personalidades e anseios diferentes dos meus em minha juventude: considero-os mais ousados, tecnológicos, imediatistas, curiosos do que eu fui; necessitam de *feedback* constante; têm acesso amplo à informação; envolvem-se de corpo e alma quando se deparam com projetos significativos; não têm tanta paciência para apenas ouvir: querem testar, contestar, conectar, experimentar; gostam de cooperar e aprender em equipe. Sem adentrar em dimensões teóricas, percebi que os jovens valorizam suas experiências cotidianas, ou seja, querem viver o presente em toda sua potencialidade.

Nesse sentido, surgem muitas indagações em minha mente: as universidades, que têm em seus bancos, em sua maioria, jovens, acompanharam o modo de ser e de estar no mundo desse público? Eles se sentem ouvidos? A instituição atende a suas expectativas? O que eles esperam da universidade? O perfil e os anseios dos acadêmicos precisam ser considerados pela gestão, em especial na projeção de projetos pedagógicos e currículos? A reflexão acerca das experiências cotidianas dos acadêmicos pode fornecer subsídios interessantes à gestão acadêmica? Muitas são minhas incertezas e curiosidades, que me

aproximam do tema da pesquisa e me mobilizam a querer pesquisar para fazer a diferença na vida dos estudantes ou na instituição em que trabalho.

Também, fiquei me questionando: qual é o diferencial que a educação superior traz aos acadêmicos, considerando as culturas juvenis? Será que eles, quando entram na universidade – e ao longo do percurso formativo –, percebem-se em um ambiente diferenciado, acolhedor e inovador, assim como eu percebi ser o Ensino Superior? Em que atividades os estudantes mais se sentem engajados? O que foi mais marcante no processo de formação? Qual é o significado de estar na graduação? Qual o significado da universidade? Será que a universidade da contemporaneidade, com organização curricular muito parecida com aquela da época de minha graduação, consolida um perfil do egresso apto a modificar sua realidade e a fazer a diferença em um mundo em frenética transformação? Será que as ações institucionais fomentam satisfatoriamente o pertencimento do estudante à universidade? Qual é o papel da universidade comunitária? Como as instituições de Ensino Superior lidam com as contradições de seu tempo? Como apresentam diferenciais e escapes considerando a dobra possível no paradoxo autonomia universitária *versus* regulação?

Para mim, essas são questões muito complexas, permeadas por inúmeras variáveis. Por muito tempo, elas me intrigaram e ainda me incomodam. Isso pode ter relação com o meu percurso de estudo na universidade, que foi trilhado basicamente na Universidade de Caxias do Sul, somado aos estudos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Ademais, por ter exercido várias funções e vivido a universidade de várias formas, incorporei múltiplas identidades: estudante da graduação, bolsista de graduação, atendente de secretaria da Escola de Ensino Médio e Técnico CETEC, discente de especialização, mestranda (como bolsista de pesquisa), doutoranda, docente na graduação, na extensão e na especialização, designer educacional, coordenadora de curso de especialização e, mais recentemente, coordenadora de programas institucionais.

Assim, pude, em diferentes momentos, de 2008 até agora, circular em muitos espaços da UCS, durante anos (que representam mais de um terço de minha vida!) e, assim, aprender e conhecer melhor alguns processos e fluxos. Passei a participar de comissões, relacionadas à análise curricular e a projetos; como suplente da professora Nilda Stecanela, faço parte do Fórum Municipal de Educação de Caxias do Sul, representando a Universidade de Caxias do Sul; integro, por meio de

portaria, o Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - BASis), nos âmbitos institucional e de curso, depois de exaustivas formações e provas. Todas essas experiências me fizeram perceber a potencialidade do trabalho na educação superior e aumentaram ainda mais o pertencimento à instituição que ajudou a constituir-me como profissional e como ser humano. O fato de eu considerar a Universidade de Caxias do Sul “minha segunda casa” me direcionou a refletir sobre contribuições que posso a ela oferecer por meio de meus estudos. Lembrei, por tantas vezes, do adesivo de coração no meu antigo quarto e, ao revê-lo, por anos, nas visitas aos meus pais, tornei-o um símbolo de meu amor pela UCS e por tudo que ela me proporcionou, bem como de meu compromisso com aqueles que, como eu fui e sou, por ela são e serão acolhidos.

Algumas das questões elencadas anteriormente ficaram ainda mais latentes quando comecei a atuar no Núcleo de Designer Curricular da UCS, vinculado ao Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais - CINTED, indexado à Pró-Reitoria Acadêmica. O trabalho nesse núcleo exige atualização na área, análise de marcos regulatórios da educação nacional (especialmente da educação superior), conhecimento pedagógico e pensamento crítico-reflexivo para buscar estratégias necessárias à análise de projetos de cursos de graduação, bem como projeção de propostas e currículos inovadores, atentos à historicidade institucional, às demandas regionais e globais, às legislações nacionais, considerando a missão, os princípios, as diretrizes, as políticas da instituição, manifestados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Soma-se a isso a minha recente experiência na gestão acadêmica, que começou em 2018, com co-coordenação de especializações, seguida da oportunidade de coordenar os programas de Segundo Bacharelado e Segunda Licenciatura da UCS. Desde 2008, eu estive acompanhando questões de gestão, em alguma ponta do processo, como, por exemplo, sendo a funcionária que auxiliava diretamente a Coordenação de Unidade do CETEC-UCS de Veranópolis. Essa experiência me mostrou a dimensão da complexidade de ter de olhar para diversas variáveis nas tomadas de decisões, dentre outros aspectos; depois, acompanhei e ajudei nas construções e execuções de vários projetos educacionais nas instituições em que trabalhei, em vários níveis de ensino. Porém, quando na UCS encarei a gestão, senti-me muito desafiada. Nunca me sinto pronta e tenho muito a aprender. Penso que, aos poucos, fui (e estou) constituindo-me, ampliando a

visão com os pares, dialogando, dando atenção aos indícios das falas e escritas dos estudantes para acolher as demandas e propor encaminhamentos.

Dito isso, conforme desenvolveu Roncarelli (2019) em sua dissertação de mestrado apresentada ao PPGEduc-UCS, se a atualidade reclama uma “docência em movimento”, eu aposto na potencialidade do que vou chamar de *gestão universitária em movimento*: de ações, de relações, de pessoas, de práticas, de registros, de projetos<sup>3</sup>. Concebo uma gestão pautada no diálogo, na relação, com escuta atenta dos atores envolvidos e de suas experiências e expectativas que emergem do cotidiano da universidade. Sendo o estudante um desses atores, a minha pesquisa, com esse recorte, conecta-se com minha concepção de dialogismo necessário às projeções e à qualificação dos processos. Por isso, também tem sentido a mim.

Explicadas minhas motivações para o estudo, chega a hora de adentrar o “rio”, conhecendo o objeto e a relevância desta pesquisa.

#### 1.1.1.2 “Rio a dentro”: o objeto de estudo e a justificativa

Nesta imersão no rio da pesquisa, dedico-me a localizar afluentes, perceber as confluências, voltar à nascente, chegar à foz. É hora de analisar o leito, costear e observar as margens de um território com muitas cores, de paisagem variada.

O cenário da pesquisa abrange o cotidiano do ensino superior de uma instituição comunitária da Serra Gaúcha, a Universidade de Caxias do Sul. Muitos seriam os aspectos a serem observados no dia a dia do que acontece em uma universidade. Assim, o recorte feito focaliza o cotidiano da execução curricular dessa instituição. A investigação engloba acadêmicos do denominado Currículo “R”, por ser o vigente, cujo primeiro ciclo formativo encerrou-se, na maioria dos cursos, em 2021. Ele foi implementado em 2018, depois de proposta institucional de reestruturação curricular dos cursos de graduação, denominado posteriormente de Programa UCS em Movimento:

---

<sup>3</sup> “Pessoas em movimento” foi o título de uma campanha publicitária da UCS, que permaneceu por alguns anos, tendo destaque nos 50 anos da instituição, comemorados em 2017. Também, essa chamada inspirou a posterior nomeação do processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação implementado em 2018, do qual tratarei adiante.

Nascido como um projeto e convertido em um Programa, o processo de Reestruturação Curricular dos Cursos de Graduação da UCS está estruturado de tal forma que é possível compreender as diferentes dimensões que o constituem, as etapas de implementação e os sujeitos envolvidos, os quais referem-se:

- (a) aos novos modelos curriculares que balizam os novos cursos de graduação;
- (b) à introdução do Trabalho Discente Efetivo (TDE);
- (c) à inserção de 20% de disciplinas na modalidade a distância em todos os cursos;
- (d) à curricularização da extensão;
- (e) à formação de professores para atuação nos novos contextos;
- (f) à oferta de atividades complementares às matrizes curriculares para diversificar a formação acadêmica e profissional; e
- (g) ao compromisso social da UCS, oportunizando a flexibilização na forma de contratação e pagamento das matrículas por parte dos estudantes e de suas famílias (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 03).

O Programa *UCS em Movimento: Reestruturação Curricular dos Cursos de Graduação* foi concebido com base em algumas premissas:

A primeira listada é: “*adequação ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ao status da ciência atual*”. Observando o disposto no PDI e PPI da instituição, bem como nas DCNs dos cursos de graduação, os movimentos da reestruturação curricular consideraram a forma de produção do conhecimento em consonância com o paradigma atual de ciência, em que se leva em conta: “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilidade; a não especialização; a interdisciplinaridade; a pesquisa como princípio educativo; e a excelência acadêmica” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

A premissa “*ampliação da integração e do compartilhamento entre currículos*” preconizou a necessidade de ampliação de práticas interdisciplinares, multidisciplinares e inovadoras para produzir conhecimentos. Aproximar cursos e áreas mostrou-se como caminho para atingir esse objetivo (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

“*Flexibilidade no itinerário formativo e variadas opções para o estudante*” respondeu ao intuito de proporcionar uma formação customizada, em que os acadêmicos têm flexibilidade no percurso da graduação e, assim, podem escolher rotas formativas. As atividades complementares, integradas ao currículo, são múltiplas (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

Quanto a “*metodologias e estratégias de aprendizagem ativa*”, voltou-se a proporcionar aprendizagens por meio de métodos e estratégias diferenciadas, em

alinhamento com a realidade social e o mundo do trabalho, em que o estudante amplia a atitude autônoma (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

A preocupação institucional com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos discentes associou-se à premissa “*qualificação dos professores*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4), que proporcionou formação voltada aos desafios da atuação docente, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

No que se refere à “*otimização do número de alunos por turma*”, pretendeu-se ter atenção aos processos de ensalamento e programação acadêmica de disciplinas (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

A fim de promover maior aproximação entre a universidade e a comunidade, estabeleceu-se a premissa da “*curricularização da extensão e elevação das receitas a partir dos cursos de extensão*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

“*Integração entre Graduação e Pós-Graduação*”, por sua vez, visou a ampliar a experiência do graduando por meio do contato e da integração com a pós-graduação, possibilitando múltiplas aprendizagens” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

O uso das tecnologias, as interações em rede, as trocas interculturais e o desenvolvimento de competências digitais também foram preocupação da reestruturação curricular em “*expansão e fortalecimento da EaD*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4).

O pressuposto da “*flexibilização na contratação e adequação do calendário acadêmico*” buscou contemplar anseios e perfis variados dos estudantes que contratam disciplinas para a composição da trajetória formativa (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 5).

Outra premissa norteadora foi a “*sustentabilidade*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 5). Orientou para o cuidado na consolidação da sustentabilidade da instituição, nos variados âmbitos para os quais ela se volta.

A busca da inovação, da excelência no ensinar e no aprender, de bons resultados, a percepção sobre a identidade e a imagem, a ênfase na ocupação dos docentes, nas vivências digitais, na multidisciplinaridade, na internacionalização, na elaboração de programas estratégicos, ofertas e produtos educacionais compuseram o “*alinhamento institucional*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 5).

O último pressuposto norteador da reestruturação diz respeito à *inovação curricular* (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 5). Com a introdução do Trabalho

Discente Efetivo (TDE), projetou-se ampliar as oportunidades de aprendizagem, a autonomia e o engajamento dos estudantes ao realizarem atividades extraclasse, orientadas pelos docentes. Entendeu-se como oportunidade também de redimensionar a relação pedagógica, com integração do ensino, pesquisa e extensão.

Após essa explanação sobre o processo que orientou a concepção dos currículos “R” na UCS, contemplando norteadores para o *design curricular* dos cursos afetos aos meus sujeitos de pesquisa, passo a refletir sobre a dimensão do *vivido* no percurso de efetivar a trajetória acadêmica projetada.

A execução curricular em uma instituição de ensino é atravessada pelas contingências, pelos contextos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais; é influenciada pelas decisões institucionais e pelas políticas públicas; materializa projeções realizadas pela gestão; revela os pressupostos e princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso. Mesmo movimentando e colocando em prática o que é *concebido* institucionalmente, a execução curricular escapa à lógica do pré-estabelecido. Esse escape pode ocorrer por vários motivos, dentre os quais pelo fato de estar situada no tempo. Por exemplo, que gestor imaginaria, em 2017, ao conceber novo currículo, alterações no modo de operá-lo em função da COVID-19, que impulsionou o ensino por meio de plataformas digitais? Novas experiências surgem nesses processos e em tantos outros que impulsionam tomar rotas inimagináveis.

A execução curricular escapa dessa lógica também pelo fato de estar situada no campo da educação, com amplitude e dinamismos implicados nos processos, com múltiplas subjetividades e identidades abarcadas, envolvendo variadas compreensões dos fenômenos e diversidade de ações e experiências acadêmicas, bem como dos modos de percebê-las. Nesse sentido, lembro-me das falas e escritas pedagógicas da professora Nilda Stecanela, Pró-reitora Acadêmica da UCS no período de 2018 a 2021, a qual, com base em leituras realizadas, provocou a seguinte reflexão: “há pessoas que moram nos alunos”. A riqueza desse dizer é imensa. Não apenas em relação aos alunos, como aos professores, gestores, funcionários e tantos outros envolvidos na execução curricular, há singularidades: vivências, anseios, experiências, projetos de vida e de atuação profissional que se cruzam e inter cruzam, encontram-se e se desencontram no desejo e no processo de ser e de estar na e de viver a universidade.



Nessa perspectiva, a universidade e o currículo de cada curso estão sempre em movimento<sup>4</sup>: de pessoas, de ideias, de propostas, de ações, de relações, de concepções. Muito mais do que pensar o currículo restrito aos planos de execução curricular de cada curso, com suas disciplinas, concebo-o<sup>5</sup> como tudo o que se vive na universidade, nos tempos e nos espaços, ou seja, ele mostra-se situado sócio-historicamente. Nesse sentido, valho-me de Sacristán (2000), o qual afirma que o currículo não se restringe a certos escopos conceituais ou determinados conhecimentos; de modo mais amplo, abarca a multiplicidade de atores envolvidos, a diversidade de mecanismos e de práticas. Nesse contexto, conecta-se à ação, que implica movimento, pois ideias, projetos e intenções se materializam na prática. E essa prática é geradora de experiências. Nesse viés, destaco que o currículo possibilita a vivência de experiências na (re)construção de conhecimentos e saberes (MOREIRA, 2013).

Com base nisso, o currículo elucida o pluralismo e o dinamismo do vivido na universidade, na interação de um *eu* com o(s) *outro(s)*, em que cada estudante tem uma visão única e peculiar de sua trajetória acadêmica. Nessa linha, eleger a execução curricular como objeto de pesquisa desafia a buscar compreender sentidos possíveis emergentes das experiências dos discentes na universidade, revelados em suas narrativas.

Por falar em experiência, parto da acepção de John Dewey (1976), o qual considera que ela é individual, mas também social, influenciando em aspectos como atitudes, desejos e propósitos de quem vivencia determinado processo. Para o autor, a experiência abarca duas importantes dimensões: interação e continuidade, ou seja, é por meio do contato que o sujeito experiencia o mundo, sendo que as experiências, sejam repugnantes ou mobilizadoras, constituem-se e se prolongam em futuras experiências. Nesse contexto, é papel da educação, da gestão e do

---

<sup>4</sup> Roncarelli (2019), em sua dissertação, explorou a *docência em movimento*, verificando os intercruzamentos entre percursos de vida e percursos docentes. Além do Programa UCS em Movimento, da Pró-Reitoria Acadêmica, a UCS teve, em 2019 e 2020, como *slogan* “pessoas em movimento”.

<sup>5</sup> Há várias concepções de currículo, como, por exemplo, campo de estudo, campo de luta, política cultural, construção social, narrativa, reinvenção da cultura, dentre outras, dependendo da perspectiva e da abordagem. Este trabalho não pretende adentrar nesse campo; situo o currículo porque ele orienta a dimensão formativa e a caminhada dos acadêmicos.

professor articular espaços e possibilidades para que os estudantes tenham a melhor experiência possível em seus percursos, de forma que elas sejam saudáveis, motivadoras e válidas.

A experiência contempla o que foi vivido pelo sujeito. Para elucidar essa questão, utilizarei nesta tese três conceitos apontados por Lefebvre (1971): *concebido*, *vivido* e *percebido*. O primeiro associa-se à ação de conceber, projetar, realizada por quem está envolvido no processo de pensamento sobre algo a ser feito. O vivido conecta-se à experiência que ocorre no cotidiano. Já o percebido diz respeito às representações feitas sobre o que se vive, ou seja, aos significados e sentidos que cada um atribui a cada situação ou às experiências pelas quais passou. Na figura a seguir, pode-se compreender a relação dessas três categorias com o currículo da UCS.

Figura 2 – Categorias analíticas e currículo



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nas palavras de Stecanela:

[...] o concebido é considerado um espaço abstrato, mental, legal e burocrático, pensado previamente por profissionais e tecnocratas. O espaço vivido é o da experiência prática da vida cotidiana, difícil de ser apreendido porque envolve o imaginário e o simbólico, com suas complexidades nem sempre passíveis de serem analisadas pela teoria. Por sua vez, o percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos de sentidos, mas também através do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que a compõem. [...] o concebido pode ser entendido com uma proximidade à história oficial; o vivido pode ser associado às práticas cotidianas das e nas instituições de socialização; e o percebido pode ser referido aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias (STECANELA, 2016, p. 345).

Posto isso, contextualizo um aspecto mais amplo deste objeto de estudo: o institucional relacionado à execução curricular. O currículo executado na Universidade de Caxias do Sul imbrica-se e engendra-se às peculiaridades das políticas, decisões, ações dessa instituição, considerando sua historicidade e natureza: uma comunitária, ou seja, universidade pública não estatal, sob a responsabilidade jurídica de uma fundação ou associação filantrópica. A universidade comunitária é criada, mantida e representada por determinada comunidade, da qual a instituição atende aos interesses; apresenta-se sem fins lucrativos, controlada pelo Ministério Público (PAVIANI, 1985; XERRI, 2018).

A UCS, como instituição comunitária, foca-se no desenvolvimento regional e nas demandas locais, sem que os lucros sejam direcionados a pessoas ou grupos, sendo o valor arrecadado reinvestido na própria instituição ou revertido à comunidade por meio de benefícios. Nesse contexto, o acadêmico que estuda em uma instituição de Ensino Superior comunitária tem experiências diferentes em relação àquele que estuda em particulares ou em federais/estaduais.

Em consonância com Rech e Paviani (2018), é necessário conhecer, reconhecer, avaliar e assumir a tradição da UCS, compreendendo seu caráter social e cultural porque a atualidade manifesta a força do que já se efetivou ao longo dos anos em termos de caminhada institucional, sendo que o ontem revela caminhos, decisões, desejos comuns, acertos e erros: “uma universidade sem raízes, sem passado, corre o risco de não ser assumida pela consciência histórica. Ignorar ou relativizar seu passado significa abdicar de seu futuro” (RECH; PAVIANI, 2018, p. 10).

A UCS surgiu dos anseios da população e do engajamento de diferentes instituições da cidade de Caxias do Sul para o atendimento das necessidades da comunidade. Muitos foram os esforços para a consolidação do ensino superior em Caxias do Sul. De acordo com Rech e Paviani (2018), em 1955, foi constituída a Comissão Pró-Faculdades Caxienses, sob a liderança do vereador Nestor José Gollo, com aproximadamente 70 representantes de entidades, que expressavam reivindicações, principalmente relacionadas à formação de profissionais para fazer frente às demandas da época, buscando ampliar o desenvolvimento local e regional. Essa comissão foi responsável por buscar, junto a Elyseu Paglioli, reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoio para implementar e fortalecer o ensino superior em Caxias do Sul.

Na década de 1950 e no início da de 1960, o cenário da educação superior de Caxias do Sul era composto por escolas e faculdades, cujas mantenedoras eram públicas (Poder Municipal) ou privadas (Igreja Católica, Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima e Congregação das Irmãs de São José) (RECH; PAVIANI, 2018).

Com muitas discussões e formação de comissões – em especial a Comissão Pró-Criação da Universidade do Nordeste – a Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, a Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul, a Faculdade de Direito de Caxias do Sul, a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, a Escola de Belas Artes de Caxias do Sul, todas reconhecidas junto ao Ministério da Educação, associaram-se para originar, em 16 de agosto de 1966, a Associação Universidade de Caxias do Sul, com a finalidade de “difundir o ensino universitário e a cultura, dentro da ordem legal e dos princípios cristãos” (RECH; PAVIANI, 2018, p. 18).

O art. 5º do primeiro projeto de Estatuto da UCS menciona também a previsão de, além de ter como integrantes as faculdades e escolas já mencionadas, criar a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Engenharia de Operações. Dado esse contexto, percebe-se que a UCS “nasceu de um esforço coletivo, comunitário e democrático, público e privado” (RECH; PAVIANI, 2018, p. 9). Conforme afirma Frantz (2006), as universidades comunitárias surgem da força unificada em determinado lugar.

Em 10 de fevereiro de 1967, o presidente da República, Humberto Castelo Branco, assinou o Decreto 60.200, referente à autorização e à constituição da UCS como universidade. A instituição teve como primeiro reitor Virvi Ramos, médico e

professor da Faculdade de Direito. O vice-reitor foi o Padre Sérgio Félix Leonardelli, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A solenidade de instalação da UCS foi realizada no dia 15 de fevereiro do mesmo ano (RECH; PAVIANI, 2018).

Desde então, a UCS tem sido de fundamental importância para Caxias do Sul e região, porque o conhecimento construído nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, as tecnologias desenvolvidas e as ações das milhares de pessoas formadas fomentam(ram) o desenvolvimento local e regional.

Segundo Rech e Paviani (2018, p. 20), depois de 50 anos, a UCS mostra-se uma “grande Universidade, que acumula um lastro de desenvolvimento científico, humano e cultural que, felizmente, ninguém pode dimensionar”.

Nesse sentido, é complexo abranger ou delimitar impactos da UCS na vida das pessoas e da região. Muitos destinos foram transformados; carreiras alavancadas; oportunidades formativas da universidade propiciaram novos modos de compreensão dos fenômenos; a atenção à região e suas demandas permitiu melhor compreensão da sociedade local e intervenções mais qualificadas. Sobre os 50 anos da UCS, Kuiava (2017, p. 9) ressalta que “a cultura, a política e a economia regional estão impregnadas pelo espírito universitário nela vivido. A sua história se mistura com a história regional. Com a presença da Universidade, esta região alcançou o desenvolvimento econômico, social e cultural, pelo qual é reconhecida nacional e internacionalmente”.

Atualmente, a UCS, com atuação regional, destaca-se nacional e internacionalmente como uma universidade inovadora e de excelência. Também, sofre as pressões do contexto sócio-histórico-político. Nesse viés, cabe situar o objeto de estudo em sua dimensão ainda mais ampla: a universidade<sup>6</sup>. Essa tarefa mostrar-se-ia um tanto complexa neste breve espaço de contextualização. Por isso, o próximo capítulo debruçar-se-á sobre essa questão, considerando que as vivências universitárias da atualidade estão atravessadas, dentre outros aspectos, pelos elementos que compõem o cenário do ensino superior, com reflexos de sua historicidade.

---

<sup>6</sup> O capítulo 2 desenvolverá em maior profundidade este tema.

Situado o objeto de estudo, antes de justificar a relevância da pesquisa, dedico-me a delinear um pouco mais as margens desta investigação, o que pressupõe fazer uma incursão no entorno do objeto.

Assim, na sequência, apresento um mapeamento de produções referentes à temática investigada realizado em dezembro de 2019. Inicialmente, fiz um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como base o descritor “experiência acadêmica discente”, sem delimitar período temporal. Como forma de refinar a pesquisa, selecionei “Ciências Humanas” como grande área do conhecimento e “Educação” como área do conhecimento e área de concentração, também sem delimitar período de busca. Localizei 20 resultados.

Após ler os trabalhos, percebi que apenas cinco dos que estavam disponíveis na plataforma se relacionavam com o estudo proposto. Assim, 15 trabalhos foram excluídos porque a centralidade do tema deles não se relacionou com esta investigação. Também, troquei o referido descritor por “experiência discente no ensino superior” e, depois, por “experiência do estudante do ensino superior”, em função da proximidade de significados, podendo, assim, ter acesso a outras teses e dissertações, sem demarcação temporal, dentre as quais selecionei mais quatro que, de alguma forma, aproximavam-se da minha investigação. No Quadro 1, estão registrados os principais resultados.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações da CAPES – descritor experiência acadêmica discente

(continua)

<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador</b>
Dissertação	2018	Eber Feliciano de Oliveira	Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG	UFMG	Maria Alice De Lima Gomes Nogueira
Dissertação	2013	Ana Luiza Salgado Cunha	A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária	UFV	Marisa Barletto
Dissertação	2015	William das Neves Salles	Autoeficácia discente na formação inicial em Educação Física	UFSC	Juarez Vieira do Nascimento
Dissertação	2014	Augusto César Alves de Oliveira	Percepção discente quanto às mudanças implementadas após avaliação do curso de Fisioterapia em uma instituição de ensino superior	UFAL	Mário Jorge Jucá

(conclusão)

<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador</b>
Dissertação	2014	Maisa Aparecida de Oliveira	A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes	UFSCar	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Dissertação	2016	Fernando Lino Junior	Mídias móveis no curso superior em Administração: a perspectiva discente	UNOPAR	Anderson Teixeira Rolim
Dissertação	2016	Anne Caroline Costa Araújo	Percepção discente sobre a residência universitária no Brasil e o Programa Auxílio Moradia no Campus da UFC em Sobral	UFC	André Jalles Monteiro
Dissertação	1998	Graziela Giusti Pachane	A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno	UNICAMP	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
Tese	2013	Inajara Vargas Ramos	Estágios curriculares: autonomia incontestada e protagonismo discente revelados	UNISINOS	Mari Margarete dos Santos Forster

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A primeira dissertação listada, com título “Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG”, além de explorar as motivações, tematiza a experiência de estudantes com mobilidade acadêmica internacional, vista como oportunidade de qualificação e possibilidade de ter mais chances de empregabilidade.

A percepção que os acadêmicos têm sobre as experiências relativas às atividades de extensão universitária foi o enfoque do estudo “A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária”. Buscou-se verificar o impacto de atividades extensionistas na formação, bem como seus significados e sentidos. A extensão foi considerada, nessa pesquisa, como uma prática formativa significativa, sendo um canal por meio do qual dialogam variados saberes.

A terceira produção posta, intitulada “Autoeficácia discente na formação inicial em Educação Física”, apresenta um estudo sobre as crenças de autoeficácia de discentes de Educação Física, apontando que a compreensão sobre aspectos associados à autoeficácia pode auxiliar o estudante a desenvolver-se acadêmica e profissionalmente, bem como fornecer subsídios para a qualificação dos cursos de graduação.

Em “Percepção discente quanto às mudanças implementadas após avaliação do curso de Fisioterapia em uma instituição de ensino superior”, é identificada baixa percepção dos acadêmicos do curso de Fisioterapia em relação às modificações efetuadas após avaliação realizada pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

A quinta dissertação, “A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes”, mostra intercruzamento com a dimensão das experiências acadêmicas, enquadradas no referido trabalho como “sociais”, abrangendo as relações emocionais, sociais, políticas, culturais e físicas. A investigação conclui que a experiência social é diminuída no contexto universitário devido à forma de atuação acadêmico-científico que prioriza a produtividade, na esteira da produção docente, pautada na lógica da mercantilização do conhecimento, reflexo das políticas neoliberais. Também, a pesquisa aponta que as relações estabelecidas pelos estudantes entre si e com os professores são marcadas pelo distanciamento, além de haver baixa frequência de alunos em grupos universitários.

Já “Mídias móveis no curso superior em Administração: a perspectiva discente”, dentre outros aspectos, destaca a aceitação positiva dos acadêmicos das novas tecnologias de comunicação e informação no curso de Administração, compreendidas como complementares no fazer didático-pedagógico.

A dissertação “Percepção discente sobre a residência universitária no Brasil e o Programa Auxílio Moradia no Campus da UFC em Sobral” também tem foco na perspectiva do estudante, nesse caso para a compreensão sobre o Programa Auxílio Moradia no campus da UFC em Sobral, em comparação a pesquisas sobre esse subsídio em outras universidades do Brasil.

A experiência acadêmica na perspectiva do estudante, buscando compreender como ele percebe a contribuição dela para o desenvolvimento pessoal, é focalizada na dissertação “A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno”. Os resultados do estudo divulgado em 1998 apontam a relevância da pesquisa, do protagonismo estudantil e dos relacionamentos entre os acadêmicos, bem como entre acadêmicos e docentes no âmbito universitário.

A tese “Estágios curriculares: autonomia incontestada e protagonismo discente revelados”, por sua vez, aborda, dentre outras dimensões, a experiência de



acadêmicos na realização dos estágios nos cursos de Direito e Enfermagem de uma universidade comunitária gaúcha, explorando, na perspectiva dos estudantes, que significados têm os estágios curriculares no percurso formativo e na estrutura do currículo.

O que esses trabalhos têm em comum e como se relacionam com minha pesquisa? Em especial, é o fato de abordarem, de algum modo, a *experiência discente* no contexto do currículo de cursos do ensino superior, além de que, em todos os casos, a ênfase dos estudos recai sobre a perspectiva do estudante em relação ao processo implementado ou à situação vivenciada.

Nas pesquisas explanadas, são tematizadas variadas experiências; porém, elas são específicas, ou seja, focalizam percepções de nível micro, como: a mobilidade acadêmica na internacionalização; práticas de extensão; autoeficácia; experiência social e produtividade acadêmica; inserção de novas tecnologias de comunicação e informação em um curso; residência universitária; estágios curriculares e seus significados.

Com base nesse levantamento, posso dizer que a pesquisa por mim proposta pretende ser mais ampla, refletindo sobre as percepções diversas dos estudantes de uma instituição sobre o que é vivido no processo de execução curricular de uma instituição comunitária, podendo abarcar, ao mesmo tempo, grande parte desses tópicos, pela dimensão abrangente engendrada pelo currículo.

Isso posto, pode-se verificar que há campo e pertinência para a proposta de tese, a qual também se diferencia da dissertação de Augusto César Alves de Oliveira (2014), que destaca o fato de o estudante perceber ou não modificações no curso superior após uma avaliação externa. Meu estudo não tem pretensão de enfatizar o que se observa após avaliação externa e seu impacto nos cursos de graduação; pode haver semelhança entre as pesquisas pelo fato de ser possível os estudantes envolvidos na minha investigação acabarem listando e/ou avaliando mudanças institucionais implementadas em decorrência do processo de Reestruturação Curricular, o qual foi desencadeado na UCS sem influência direta de avaliação externa.

O trabalho mais próximo ao que propõe esta pesquisa de tese foi a dissertação de Graziela Giusti Pachane (1998), no qual são exploradas as percepções dos acadêmicos sobre o que se vive na universidade; contudo, a ênfase da autora é no modo como a instituição contribui para o desenvolvimento pessoal,

ao passo que esta investigação se diferencia porque volta-se às percepções dos estudantes sobre os sentidos da experiência acadêmica, ou seja, ao modo como significam o que é vivido na execução curricular em uma universidade comunitária. Dessa forma, houve outra delimitação proposta, indicando caminhos à gestão acadêmica, de modo que os dirigentes institucionais possam ter subsídios para, em suas decisões, além da regulação, considerar o que pensam os estudantes sobre a universidade como um todo e o sobre o currículo vigente.

Dando sequência ao rastreamento de pesquisas já efetivadas a respeito do objeto de estudo, realizei uma consulta, em 2019, no Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul. Esse procedimento também se justificou pelo desejo de compreender as pesquisas científicas sobre a UCS realizadas na própria instituição até aquele momento. Utilizando o descritor “experiência acadêmica no ensino superior”, sem filtro temporal, localizei dados conforme o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UCS –  
descritor experiência acadêmica no ensino superior

<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Orientador (a)</b>
Monografia	2019	Eduardo Henrique Buogo	A percepção de alunos do Programa de Mobilidade Acadêmica da UCS quanto à experiência intercultural vivenciada durante o intercâmbio	UCS	Guilherme Bergmann Borges Vieira
Dissertação	2009	Cineri Fachin Moraes	Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras	UCS	Lúcio Kreutz Co-orientadora: Nilda Stecanela
Dissertação	2017	Lucas Josias Marin	Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: convivência acadêmica em foco	UCS	Nilda Stecanela
Monografia	2018	Mary Helen dos Santos	Perfil e análise das expectativas acadêmicas e profissionais: um estudo aplicado ao corpo discente do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Caxias do Sul	UCS	Fernando Luís Bertolla e Marlei Salete Mecca

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A primeira produção listada, com título “A percepção de alunos do Programa de Mobilidade Acadêmica da UCS quanto à experiência intercultural vivenciada

durante o intercâmbio”, abordou, na perspectiva dos estudantes, desafios, vivências e ganhos propiciados por meio de experiência de intercâmbio no exterior.

“Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras” também aborda a experiência acadêmica. Enfatiza o que narram ex-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UCS. Os resultados voltam-se à reflexão sobre as identidades profissionais e a relação entre a prática e os novos saberes.

Além disso, para discutir o conceito de convivência acadêmica nos Planos de Desenvolvimento Institucional 2012-2016 e 2017-2021 da Universidade de Caxias do Sul, a dissertação de Lucas Josias Marin, “Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: convivência acadêmica em foco”, adentra na noção de universidade e faz um apanhado da história da UCS, incluindo sua natureza comunitária. O trabalho ressalta, na convivência, a importância da abertura e do acolhimento ao outro e apresenta como resultado o fato de que, na Universidade de Caxias do Sul, as políticas e diretrizes estão voltadas ao incentivo da socialização dos estudantes, o que pode contribuir com a formação humana.

Outra produção localizada foi “Perfil e análise das expectativas acadêmicas e profissionais: um estudo aplicado ao corpo discente do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Caxias do Sul”. Ela teve como foco identificar o perfil e analisar as expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Caxias do Sul no Campus-sede. Para tanto, foram verificados motivos para os acadêmicos escolherem o curso, expectativas tidas em relação ao futuro profissional e à formação continuada. Como resultados, destacou-se que: os estágios na área impulsionam oportunidades de emprego; a escolha da instituição a cursar foi influenciada pela imagem que ela tem na sociedade; a maioria dos respondentes está satisfeita com Ciências Contábeis na UCS, sendo que algumas percepções se modificaram ao longo da formação, havendo superação de expectativas iniciais.

Outros resultados foram encontrados na mesma base de dados. Mesmo sem se relacionar com o Ensino Superior, destaco alguns pela proximidade de abordagem conceitual, principalmente em relação ao cotidiano na educação e, também, pelo fato de os acadêmicos da minha pesquisa, em sua maioria, serem jovens. Foi o caso da tese de Cineri Fachin Moraes, “Juventudes no século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do seminário integrado” e da dissertação de Jocianne Giacomuzzi Pires, “Jovens e a Escola

Justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)”. Também merece destaque a tese de Carla Roberta Sasset Zanette, “A relação do docente como o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública”. Essa investigação focaliza a Educação Básica, na perspectiva do sentido que os professores atribuem aos referenciais que orientam suas práticas. A teoria utilizada para a fundamentação das análises das narrativas docentes foi a *relação com o saber*, de Bernard Charlot. Esses três trabalhos foram orientados pela professora Nilda Stecanela.

Outra pesquisa na referida base de dados institucional foi realizada com os descritores “Universidade de Caxias do Sul ensino superior” e “Universidade de Caxias do Sul currículo”. Os trabalhos encontrados que não coincidem com os já listados tratam de aspectos como história e memória da constituição da UCS, análises com base em legislações e projetos pedagógicos de curso, dentre outros aspectos que não se relacionam com a proposta desta tese, o que materializa seu ineditismo.

Ademais, para delimitação do objeto desta investigação, também foi considerada uma pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul por Eckert *et al* (2019), como produto do Curso de MBA em Gestão do Ensino Superior, com título “Gestão da Permanência: análise dos determinantes da lealdade e da satisfação entre alunos de uma instituição de ensino superior comunitária gaúcha”. O trabalho resultou no artigo intitulado “Inovar é preciso: uma análise acerca de fatores que resultam em alunos universitários satisfeitos e leais”, de Eckert *et al* (2019).

A referida investigação contou com 818 sujeitos respondentes, estudantes do primeiro semestre do curso. Os autores explicam que o processo de *retenção* dos acadêmicos se associa com a *lealdade*, a qual sofre influência da *satisfação*. Foi investigada a satisfação relacionada a três categorias descritas a seguir, junto a seus indicadores: 1) *qualidade dos serviços de apoio* (bom serviço prestado pelas equipes, disponibilidade para atender, atendimento com cortesia, disposição a ajudar, interesse na resolução de problemas, prontidão); 2) *aprendizagem percebida* (obtenção de aprendizado com o curso, aplicação do aprendizado do curso na vida profissional, promoção do desenvolvimento pessoal por meio das disciplinas do currículo/curso); 3) *comprometimento emocional* (sentir-se emocionalmente ligado(a) à instituição por meio de amizades criadas, relacionamentos afetivos, vida

profissional iniciada a partir dela, estar orgulhoso(a) por estudar na instituição, considerar a instituição importante a si, sentir-se comprometido com a instituição).

Os resultados dessa pesquisa apontaram que, para além da *qualidade dos serviços de apoio* e da *aprendizagem percebida*, o fator determinante para a satisfação e, portanto, para a lealdade do estudante (que promove a permanência e a indicação ou recompra futura do produto/serviço educacional) é o *comprometimento emocional*, o qual, segundo o estudo, por abranger o envolvimento do acadêmico com a instituição, torna-o participativo, munido de sentimento de pertencimento, sendo fomentadas, assim, as conexões emocionais.

Esse resultado legitima a escolha do objeto de pesquisa desta tese, a ocorrer na mesma instituição. A categoria “Comprometimento emocional”, apontada por Eckert *et al* (2019), pode ser associada ao pretendido em minha pesquisa na dimensão da experiência, da vivência do dia a dia na universidade, abrangendo a *relação pedagógica* e a *relação com o saber*, no bojo da relação consigo, com o outro e com o mundo.

Os dados, ou seja, os ecos das narrativas dos universitários, podem servir para elaborar *cenários* úteis na geração de indicadores de gestão do ensino superior com base na experiência cotidiana, ampliando, também, os canais de diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores.

Sobre a elaboração de *cenários*, o tema foi pauta da pesquisa realizada na Europa pelo *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS), que apresentou, em 2004, cenários e contracenários relativos ao ensino superior em 2020 no estudo intitulado “O panorama do ensino superior e da investigação europeus em 2020”. Os cenários criados em interlocução com 164 especialistas não objetivaram prever como será o ensino superior na posteridade, mas descrever como ele seria caso certos direcionamentos fossem feitos (MAGALHÃES, 2011), ou seja, a pesquisa levantou a dimensão do *concebido* no fazer da universidade.

Mesmo não havendo, na referida investigação, um consenso sobre o ensino superior desejável e aquele a ser repudiado, foi apontado que o *inventário de cenários* relativos a esse grau de ensino mostra caminhos para a gestão das universidades, pois, com base na análise de fatores e de dados, bem como em exercício de prospecção, é possível verificar um *tipo-ideal* e antecipar modelos (in)desejáveis. Com isso, surgem subsídios para guiar tomadas de decisões no presente e arquitetar mudanças caso necessário (MAGALHÃES, 2011, p. 629).

Nessa perspectiva, os *cenários* possíveis de serem prospectados com base nas percepções dos estudantes sobre suas vivências universitárias podem ajudar a conceber uma universidade que, respeitando a regulação e considerando sua historicidade, vai ao encontro dos sentidos atribuídos pelos acadêmicos à experiência cotidiana do ensino superior, sentidos esses produzidos na e pela *relação com o saber* que estabelecem no processo formativo. Penso que essa pode ser uma forma de evitar a *coisificação* da trajetória acadêmica no cotidiano do processo de execução curricular, que, como hipótese, pode passar a ter como centralidade (para além dos conteúdos meramente) a *relação pedagógica*, a qual, segundo Stecanela (2018), implica direcionar o olhar ao diálogo, o que, ao meu ver, favorece o vínculo, o acolhimento, o pertencimento. Essa postura pode ser estratégica, inclusive para a permanência dos estudantes na instituição, levando em conta o aumento do número de ofertas no ensino superior (COBRA; BRAGA, 2004) no contexto de *mercantilização* da educação.

Outros apontamentos que merecem destaque para a contextualização desta pesquisa estão disponibilizados na produção de Arndt e Cruz (2021). Os autores realizaram um levantamento contemplando pesquisas sobre a formação de pedagogos/as realizadas na última década. Os resultados da revisão sistemática de literatura envolvendo 75 trabalhos, com base em oito palavras-chave, demonstraram que em nenhum deles houve abordagem das categorias “identidade discente” e “narrativas discentes”, enquanto, no escopo da mesma pesquisa, foram localizados 10 trabalhos com o descritor “narrativas docentes” e 19 com “identidade docente do professor”. Esses dados mostram um recorte relativo à graduação em Pedagogia, que faz refletir sobre a possibilidade de, em outros cursos, as narrativas de estudantes, bem como suas identidades, também não serem foco de pesquisas. A carência da abordagem sobre “narrativa discente” sugere uma lacuna que direciona o meu olhar investigativo para a questão.

Considerando os pontos abordados até aqui, esta pesquisa mostra sua relevância social e pertinência, sobretudo relacionada ao fato de ela focalizar no discente e no sentido que ele atribui ao que vive em seu percurso formativo, podendo gerar subsídios capazes de fornecer suporte para movimentos voltados à ampliação do diálogo institucional e à qualificação permanente da gestão acadêmica, seja relacionada à projeção de modelos de gestão, de currículos e/ou à elaboração de projetos de cursos que possam, além de outros aspectos, ir ao

encontro do que os estudantes consideram importante no percurso acadêmico, o que pode ser um diferencial no direcionamento de decisões para a concretização dos projetos de vida e profissionais afetos à execução curricular, bem como na satisfação do acadêmico e conseqüente permanência dele no percurso universitário.

Explicitado o objeto de estudo desta tese e a justificativa para a sua realização, rememo mais um pouco, “rio abaixo”, para a compreensão da problemática de estudo.

### 1.1.1.3 “Rio abaixo”: a problemática

Quando a canoa é colocada sobre a água, a correnteza pode fazê-la seguir um fluxo rio abaixo. É possível realizar um percurso planejado, mas é aceitável também trocar de rumo, desviar obstáculos, chegar na foz ou no destino depois do esperado, atracar no leito. Assim ocorre também com os percursos acadêmicos. Quando os estudantes chegam na universidade, têm desejos e sonhos; são movidos por diversos impulsos e passam por obstáculos. Eles recebem uma *rota de conhecimento*<sup>7</sup>, ou possíveis rotas para concretizar a formação. Convém explicitar que há um plano curricular e um projeto pedagógico de curso como norteadores, mas, diante do que foi concebido, cada estudante experiencia um caminho único no processo formativo. Há os que precisam interromper os estudos por um tempo, os que se aventuram fazendo disciplinas em outros cursos, os que trabalham ao mesmo tempo em que realizam a graduação e, por isso, precisam de flexibilidade na execução curricular; há ainda os que optam por se envolver com monitoria, ou pesquisa, ou estágio, ou intercâmbio, ou inúmeras possibilidades que uma universidade propicia. Cada qual escolhe as atividades que considera mais pertinentes no cômputo das complementares. Cada um se apropria dos e utiliza os espaços universitários conforme lhe propiciam conforto, utilidade, comodidade, interação. Tem os alunos que não renunciam ao encontro presencial, ao olho no olho, ao abraço apertado no colega, ao cheiro do livro físico retirado na biblioteca do

---

<sup>7</sup> Este é um nome utilizado na UCS para referir o percurso formativo relacionado ao currículo.

*campus*, bem como os que escolhem estudar em sua casa, na “sala de aulas sem paredes<sup>8</sup>”, adequando o estudo ao seu tempo e espaço.

Os aspectos elencados mostram a complexidade incrível e fascinante da execução curricular. Com tantas oportunidades formativas, com inúmeras vivências e convivências acadêmicas em curso, quais sentidos podem ser atribuídos ao percurso universitário e ao que se fez e viveu nele? O que faz o coração do estudante bater mais forte? O que será lembrado na posteridade (como relatei com minha experiência)? O que gera engajamento? Quais os diferenciais percebidos? Afinal, qual o significado de estar em e de viver uma universidade? Como, no âmbito da gestão, as decisões institucionais podem ser sensíveis a esses sentidos e significados?

Pensar nas vivências dos estudantes impulsiona-me a refletir sobre que profissional uma universidade comunitária precisa/tem compromisso de ajudar a formar? Para quê? Além do mais, que experiências acadêmicas são preconizadas/possibilitadas pelo *design* de cursos/currículos de graduação em uma universidade comunitária?

Como o acadêmico vive/experencia seu percurso formativo? Como o percebe e significa? As experiências acadêmicas geram *comprometimento emocional* (ECKERT *et al.*, 2019) com a instituição? Mas afinal, que experiências são essas? Seria possível mapeá-las?

Diante disso, constatei que precisaria ampliar minha compreensão desse contexto, buscando apropriar-me de dados, compreendê-los em seus meandros, interpretá-los e, então, relacioná-los com possíveis desdobramentos para, em seguida, com base na observação do que se passa no cotidiano acadêmico, adentrar nos modos de o estudante viver e perceber a universidade e nos sentidos atribuídos às vivências acadêmicas.

Para tanto, entendi que um caminho possível a trilhar é realizar a escuta dos acadêmicos que experimentam o processo de execução curricular, ou seja, que estão cursando a graduação escolhida e, portanto, vivendo a universidade, em seu

---

<sup>8</sup> Termo utilizado pela professora Nilda Stecanela para referir as aulas realizadas de modo síncrono. Transversaliza projetos de pesquisa que desenvolve e/ou orienta.



tempo, tal como vivi no meu. Minha formação inicial em Letras ajudou-me a pensar sobre os processos de linguagem abarcados: as narrativas, explorando as subjetividades, podem revelar detalhes sutis das vivências no cotidiano do Ensino Superior, os quais, não raro, passam despercebidos, ou não são narrados, ou ainda não são profundamente avaliados para a constituição/reformulação de um currículo ou projeto de curso ou para a gestão acadêmica. Considero, nesse sentido, que tudo aquilo que emerge da experiência acadêmica *na* e *pela* linguagem - na acepção benvenistiana (2006) - constitui-se como revelador de sentidos. Nesse viés, esta investigação se filia à linha de pesquisa *Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

Também, destaco o entendimento de que, entre a concepção de um projeto de curso, de um currículo e aquilo que, de fato, vive-se, indicado pela percepção do estudante, pode haver um desencontro; afinal, tudo o que é concebido estrutura-se como *vir-a-ser*, o qual se consolida no percurso, não necessariamente como proposto, considerando as transgressões, as contingências, as mudanças nas políticas públicas e institucionais, as situações imprevisíveis, como a pandemia provocada pelo novo coronavírus, desencadeada em 2020, dentre outros.

Ademais, tendo ciência de que um currículo (ou um projeto de curso) é orientado por vários aspectos, como a dimensão legal e as diretrizes institucionais, penso ser inclusive subversivo considerar as narrativas reveladoras das percepções dos acadêmicos sobre suas experiências relativas ao ensino superior; afinal, a dimensão da regulação, para além da diretriz, não raro pode se sobressair na gestão acadêmica das instituições quando não há um pensar crítico sobre o fazer universitário, bem como sobre os objetivos da formação pautados na missão institucional. Nesse contexto, para mim, voltar a atenção ao que diz o estudante sobre os significados do que vive na universidade é um processo de descentração.

A minha preocupação com todas essas questões conduziu-me à formulação do seguinte problema de pesquisa:

Que sentidos da experiência acadêmica são constituídos com base em narrativas de estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional)?

Explicitado o problema de pesquisa, o objetivo geral do projeto que gerou esta tese foi: investigar sentidos da experiência acadêmica constituídos com base nas narrativas de estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no

Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica.

Dado o geral, os objetivos específicos definidos no projeto se pautaram por:

- a) Mapear sentidos da experiência acadêmica no processo de integralização do *currículo R* de cursos de uma universidade comunitária.
- b) Averiguar a relação *com o saber* estabelecida pelos estudantes no processo de integralização curricular com base nos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência acadêmica.
- c) Elaborar o conceito de *design de experiência acadêmica*, desdobrado em *design de vivência acadêmica* e *design de trajetória acadêmica*, nos âmbitos estudantil e institucional.
- d) Apontar relações entre *design de vivência acadêmica* e *design de trajetória acadêmica*, nos âmbitos *institucional* e *estudantil da universidade*, a fim de verificar convergências e divergências que permitem elaborar inferências capazes de gerar indicadores (em cada item e no intercruzamento de todos eles) para o planejamento de ações relativas à gestão acadêmica.

A base epistemológica da pesquisa ancora-se na complexidade. Já os dados empíricos são captados pelo instrumento “Balanço da Experiência” e analisados com base em pressupostos da sociologia do Cotidiano por meio da Análise Textual Discursiva, conforme será explanado em capítulo posterior.

Explicitados esses aspectos, que orientaram a pesquisa, sigo “alinhando o remo” de forma a explicitar a estruturação da escrita desta tese.

## 1.2 1.2 DELINEAR AS MARGENS: A ESTRUTURA DA TESE

O delineamento das margens desta explanação do estudo feito vai se configurando em deslocamento, no fluxo do texto, de um capítulo ao outro. Neste primeiro, “Travessia: de uma margem as outras”, foi possível compreender a minha constituição como pesquisadora e motivações para esta investigação, bem como o objeto de estudo, a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa.

O capítulo 2, “Primeira ‘paragem’: reflexões sobre o ensino superior”, apresenta um breve panorama do ensino superior no Brasil, voltado à compreensão da universidade na atualidade, relacionada à sua constituição identitária. Além disso, abordo dinâmicas que afetam a educação superior, imbricadas numa chamada crise

de identidade. Ademais, elenco alguns desafios pelos quais passam instituições de ensino superior, bem como direcionamentos possíveis no processo de reconfiguração por elas sofrido.

Já no capítulo 3, “‘Longas beiras’: linguagem, experiência e relação” realizo, primeiramente, um percurso de compreensão de conceitos e pressupostos fundamentais ao estudo, como *língua, linguagem e valor linguístico*, basilares para refletir sobre a constituição de *sentidos* das narrativas dos estudantes universitários, sujeitos desta investigação. Em seguida, aponto a perspectiva do *diálogo*, fomentado pela abertura ao(s) outro(s), *na* e por *meio da linguagem*, como promotor da participação e democracia no âmbito universitário. Nesse viés, explico o conceito de *relação*, utilizado nesta pesquisa, em que, com base na *alteridade*, a identidade é entendida como constituída *na* e *pela* diferença.

Nesse mesmo capítulo, também abordo a *relação com o saber*, a *relação pedagógica* e a *afiliação*. Ademais, tematizo a *experiência*, em especial a experiência acadêmica, protagonizada na esfera do *vivido* e *percebido* e planejada na dimensão do *concebido*. Em seguida, realizo um percurso de compreensão de dimensões do *concebido* no ensino superior. Aspectos do que é concebido, ao mesmo tempo em que se conectam ao entendimento da instituição universidade, de seu papel e do momento em que vivemos, interferem *na/direcionam* a consolidação do perfil do egresso de cursos superiores, bem como estão em consonância com a execução curricular, nela implicam e a delimitam. Teço, finalmente, com base em intercruzamentos teóricos, a conceituação autoral de *design de experiência acadêmica*, desdobrada em *design de trajetória acadêmica* e *design de vivência acadêmica*, nos âmbitos estudantil e institucional.

No capítulo 4, “Alinhar do remo: o método”, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando a forma de construção dos dados e o passo a passo realizado, além de apresentar fundamentos epistemológicos que ancoram o modo de construção do pensamento para elaboração das análises.

“Em busca da ‘terceira margem’: a experiência acadêmica” nomeia o quinto capítulo, o qual se destina a analisar os dados socioeconômicos dos estudantes do currículo R colaboradores na pesquisa.

O capítulo 6, “Estar na e viver a universidade: sentidos e significados” apresenta o movimento interpretativo dos dados provenientes do instrumento de pesquisa, explicitando as categorias emergentes “conquista”, “superação”,

“movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo”, “pertencimento e inserção na comunidade”, “conhecimento” e “convivência”. A essas categorias, materializadoras do percebido a partir do vivido pelo estudante universitário, foi associada a dimensão do concebido institucional da UCS presente no documento Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em “No vai e vem das águas: (per) cursos para a gestão de uma universidade comunitária”, capítulo 7, explicito princípios indicadores de gestão acadêmica, considerando os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência acadêmica e os pressupostos teóricos do estudo. Apresento, ainda, uma proposta de observação de relações entre *design de vivência acadêmica* e *design de trajetória acadêmica*, nos âmbitos *institucional* e *estudantil*.

Para finalizar, o capítulo 8, “Do outro lado: o movimento que não cessa é destinado às considerações finais do estudo e à apresentação da formulação-síntese da tese.

**2 PRIMEIRA “PARAGEM”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

Agora, depositada na canoa, busco uma “paragem”. Atracar é necessário: perfeito para que, no momento de quietude da água e desaceleração do corpo que conduz o remo, o pensamento se movimente. É momento de suprir: alimentos, roupas, ferramentas. É hora de avaliar o rio. O que vejo? Correnteza ou a calmaria? Como estão as mudanças dos ventos? Há possibilidade de chuva, ou de tormenta típica da estação? O olhar sensível a esses aspectos vai ajudando a desenhar o percurso a seguir, nessa travessia rumo a outras margens.

Do mesmo modo, desvendar sentidos de experiências de acadêmicos direciona a fazer uma “paragem”, mesmo que breve, no contexto do ensino superior. Atracar, na estação 2020-2021, permite observar como estão os ventos socio-culturais-econômicos que permeiam o fazer e constituem a(s) identidade(s) das universidades. Nesse viés, a tormenta da mercantilização se aproxima das comunitárias? Que outros desafios e perspectivas se colocam no fluxo de navegação da atualidade? Como suprimento, a opção foi a mobilização de ideias de teóricos que se debruçam sobre os temas afetos.

A compreensão da universidade na atualidade é complexa, pois está atrelada a inúmeros fatores, dentre os quais destaco o panorama educacional no qual as instituições se inserem, o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, as políticas públicas, as mudanças socioculturais, a relação entre ciência e sociedade, as pressões econômicas.

A universidade é uma instituição inserida na dinâmica social. Conforme Paviani (2017), está emaranhada em conflitos, envolvendo critérios técnico-científicos, pedagógicos, éticos e políticos, os quais, na esteira das mudanças dos modos de produção, organização, aplicação, distribuição e difusão do conhecimento, impulsionam o repensar sobre a relação estabelecida entre ciência, instituições de ensino e sociedade, ação, segundo o autor, capaz de apontar caminhos para “entender e fazer universidade” (PAVIANI, 2017, p. 175).

Nesse sentido, entender a universidade não é tarefa fácil, por ser uma instituição atravessada pelas contradições do tempo presente e que, ao mesmo tempo, carrega as marcas de sua historicidade. Diante disso, uma consideração recai sobre o fato de as transformações socioculturais, as mudanças conceituais e o contexto educacional no qual a universidade se insere a afetarem, fadando-a, ao longo da história, a sofrer inúmeras crises, as quais a impulsionam(aram) a uma reinvenção, em meio a avanços – como a inclusão de sujeitos historicamente

excluídos dos bancos universitários e a preocupação social – e desafios – dentre os quais a mercantilização, o viés tecnicista e a busca de equilíbrio entre tradição e inovação.

Sobre a relação universidade e ciência, as crises engendradas pela ciência e ocorridas no contexto universitário, local de efervescência de pensamento e de questionamento do fazer científico, promoveram, ao longo do tempo, rupturas epistemológicas<sup>9</sup>. Por produzir conhecimento, a universidade impulsionou e impulsiona revoluções científicas, fomentando transformações<sup>10</sup> nos modos de pensar, de agir e, inclusive de conceber sua própria função. Também, foi e é afetada pelas mudanças paradigmáticas<sup>11</sup>. Por exemplo, a transformação do modo de conceber a ciência<sup>12</sup> interferiu nas relações de ensinar e de aprender<sup>13</sup>, indexadas à essência do ensino, um eixo do tripé *ensino, pesquisa e extensão*, elementos indissociáveis na universidade atual.

Para entender uma das mudanças sofridas, destaco que o ensino superior, como o conhecemos<sup>14</sup>, foi estruturado com base nos modelos napoleônico, de Humboldt e do Cardeal John H. Newman, os quais têm como pontos convergentes a crença no Homem, no Conhecimento (Ciência, Verdade) e na História, com base na metanarrativa da modernidade estruturada em pensadores como Hobbes, Locke,

---

<sup>9</sup> As rupturas epistemológicas ocorrem quando os conceitos e os modelos utilizados para explicar os “fenômenos” apresentam-se incapazes de mostrar soluções para os problemas de determinado contexto histórico, impulsionando o surgimento de novos modelos e conceitos (MORAES, 1997). Por exemplo: a ciência da Antiguidade, marcada por princípios estáveis e previsíveis, com base em uma concepção cosmológica de Universo finito e fechado (KÖCHE, 2009), mostrou-se diferente da emergente no Renascimento, ancorada na ordem e na estabilidade, pautada em uma visão mecanicista de mundo (SANTOS, 1988). Esta, por sua vez, apresenta-se com concepções variadas se comparada à ciência defendida por muitos teóricos na contemporaneidade, fundamentada, principalmente, na provisoriedade das verdades, na valorização da subjetividade e na noção de universo “como um todo indiviso e ininterrupto” (MORAES, 1997, p. 59).

<sup>10</sup> O fazer científico de cada época variou de acordo com o modo como foram concebidos os fenômenos, bem como segundo a forma de examiná-los e explicá-los, ações que se relacionam com a história das instituições de ensino superior.

<sup>11</sup> Kuhn (2009, p. 43) entende *paradigma* como “um modelo ou padrão aceito”.

<sup>12</sup> Conforme Paviani (2010), sempre há uma concepção de *ciência* subjacente ao ato de ensinar.

<sup>13</sup> Na pesquisa intitulada *Concepção de gramática e de ciência no ensino de língua* (KAODOINSKI, 2015), realizada por mim, de 2013 a 2015, no Mestrado em Educação, explícito de modo mais detalhado essa relação.

<sup>14</sup> Para fins de esclarecimento, reconheço, em consonância com Magalhães (2006), que as universidades têm origem medieval; porém, a maior parte das instituições de ensino superior foram fundadas no século passado ou sofreram profundas reformas.

Adam Smith, Rousseau, Hegel, Marx, entre outros. Por exemplo, o discurso de Newman legitimou a noção de ensino superior pautada na busca pelo conhecimento como fonte de desenvolvimento intelectual. Para o Cardeal, a universidade não devia mostrar-se utilitária (voltar-se a interesses), nem fragmentária (privilegiar determinada área do conhecimento). Humboldt, por sua vez, defendeu a busca do conhecimento por meio do diálogo entre docentes e discentes. O modelo de universidade por ele defendido desconsiderava pressões religiosas, estatais, sociais e econômicas (MAGALHÃES, 2011). Nas palavras do autor:

Produto, por excelência, da modernidade, e no cruzamento dos modelos humboldtiano, napoleônico e de Oxbridge, a educação superior, tal como a herdamos, era centrada no conhecimento, isto é, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade). O conhecimento e o seu manuseamento definiam não só a missão institucional como a natureza das organizações consagradas ao ensino superior (MAGALHÃES, 2006, p. 13).

Magalhães (2006) afirma que a concepção de educação superior se modificou a partir do momento em que o conhecimento perdeu a centralidade no processo de definição do papel das universidades e institutos. Isso porque, com o advento de transformações nas formas de produzir, distribuir e difundir o conhecimento, concebeu-se haver necessidade de essas instituições consolidarem e desenvolverem o Estado-nação. Diante disso, o referido pensador se preocupa com o risco de elas sucumbirem ao que ele chama de *paradigma da adaptabilidade*, com base no qual quanto mais úteis forem, mais chance de sobrevivência terão (MAGALHÃES, 2006, p. 13).

Essa mudança na perspectiva identitária das instituições, segundo Magalhães (2011), extrapola a dimensão de sua estrutura interna e gestão, vinculando-se, também, a fatores exógenos, como mudanças de ordem econômica, social e política, sendo uma delas a ascensão, principalmente depois de 1980, do neoliberalismo ligado à política. O autor também considera que a alteração do público do ensino superior (da elite para a massa), a gestão política e a regulação estão indexadas ao pós-industrialismo e às transformações do modo de relacionamento entre sujeitos, famílias, grupos, Estado e educação superior. Como exemplo disso, Magalhães (2011) cita o fato de que, na Europa, a Comissão Europeia vem privilegiando a universidade como espaço de conhecimento e



inovação, na qual é priorizada a implementação de políticas voltadas para a economia e o mercado, como fomento à competitividade. Com isso, surge uma dicotomia entre as universidades de investigação e as de ensino. Nesse viés, Barnett (2000) enfatiza que a universidade corre o risco de ser dissolvida, por mostrar-se imersa em uma crise de identidade, o que instiga a busca de uma compreensão sobre essa instituição e sua missão.

A identidade da universidade brasileira é marcada pelo fato de ter sido elitizada quando implantada no Brasil<sup>15</sup>. A educação superior em nosso país abriu-se para o mercado e registrou aumento e diversidade na oferta de cursos apenas entre as décadas de 20 até 60 do século passado. Vale considerar que, até então, as instituições responsáveis por esse nível de ensino tinham natureza confessional. Para a mudança, teve papel determinante o Projeto da Reforma Francisco Campos, em 1931, o qual asseverou que universidades poderiam ser criadas com base no formato de fundação ou associação, com amparo estatal, da União ou de entidades particulares (LEITE, 2010).

Com a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1961, e suas reformas, como a de 1968, a identidade e o perfil propostos ao ensino superior instituíram-se com base na premissa da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A inserção das atividades de extensão fez parte de uma proposta ancorada no olhar para os “problemas sociais do país”, em consonância com concepções de Darcy Ribeiro e com críticas realizadas por Aluísio Pimenta em relação à desarticulação de experiências universitárias de cunho democrático durante a Ditadura Militar (LEITE, 2010, p. 98).

Segundo Leite (2010), os anos de 1990 foram marcados pelas reformas neoliberais na educação superior brasileira, com ampliação da perspectiva mercadológica e de internacionalização. Costa (2011, p. 78) enfatiza que “a educação superior recebeu um largo incentivo privatizador por boa parte dos países latino-americanos”.

---

<sup>15</sup> O panorama sobre dinâmicas que afetam a universidade, relacionado à identidade da universidade brasileira, apresentado a seguir, é um recorte do verbete “Educação Superior no século XXI” que escrevi para a publicação intitulada “Construcción global de futuro: prospectiva”.

Alterações educacionais propostas contribuíram para a construção de uma nova identidade, a qual perdura até a atualidade. Dentre elas, destacou-se a sistematização dos processos de acreditação do Ministério da Educação (MEC), a qual foi ancorada nos exames nacionais (como Provão) realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na avaliação da pós-graduação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (LEITE, 2010).

As condições e características dessa reforma, bem como o contexto global internacional do período impulsionaram as instituições de ensino superior do Brasil a aderirem a um perfil “produtivista da universidade empreendedora” (LEITE, 2010, p. 99). Configurou-se uma constituição identitária pautada: na produtividade dos professores e pesquisadores; na classificação dos cursos em *rankings*, a qual é afetada pelo desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais; no recebimento de verbas para os programas de pós-graduação condicionado à pontuação que eles atingem junto à CAPES; no cerceio e controle exercido pelo Estado na formatação das avaliações do ensino.

No século XXI, houve o aumento no número de instituições e a ampliação do acesso de estudantes brasileiros ao ensino superior. Mesmo assim, em 2002, por exemplo, apenas 15,1% dos jovens de 18 a 24 anos ingressaram nesse nível, percentual menor em relação aos outros países da América Latina (LEITE, 2010, p. 100).

Entre 2003 e 2011, nova reforma na educação superior aconteceu, com foco na democratização do acesso. Nesse viés, uma das principais políticas públicas implantadas foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), responsável por conceder bolsas de estudo a estudantes desfavorecidos economicamente. A estes foi proporcionado cursar a graduação em instituições privadas, as quais, em contrapartida, tiveram impostos abatidos. Concomitantemente, funcionou o Financiamento Estudantil (FIES), o qual possibilitou financiar o curso de graduação em instituições privadas (LEITE, 2010).

As universidades federais, por sua vez, nesse período, foram beneficiadas pelo programa Apoio aos Planos de Recuperação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual, com foco na expansão, estipulou orçamento para investimentos diversos, como infraestrutura, corpo docente, formação didático-

pedagógica, conforme proposta institucional, solidificando a autonomia universitária na destinação de recursos recebidos (LEITE, 2010).

Também houve investimento em institutos federais e nova organização das avaliações da educação superior, com a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Outro aspecto refere-se à reforma que transformou o chamado Provão em Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (LEITE, 2010).

Explicitados esses aspectos, cabe compreender elementos da atualidade. Os dados do último Censo da Educação Superior (2020) revelam que as instituições privadas detêm 87,6% da educação superior no Brasil, correspondendo a 2.153 IES nessa categoria, na qual predominam as faculdades: 81,4%. São 304 as instituições públicas brasileiras, sendo que as universidades são, em sua maioria, públicas: 55,25%.

Levando em conta esse breve panorama, na sequência, buscarei caracterizar algumas dinâmicas que afetam os fluxos das universidades no “ser-ir” de seu (sobre)viver, as quais estão imbricadas na referida crise de identidade da educação superior. Além disso, elencarei alguns desafios pelos quais passam instituições “nos ramos do mundo”, bem como direcionamentos possíveis no processo de reconfiguração por elas sofrido.

## 2.1 “NOS RASOS DO MUNDO”, O “SER-IR DO VIVER”: UNIVERSIDADE EM FLUXO

A dinâmica hipermoderna vem forçando a reconfiguração da estrutura universitária. *Hipermodernidade* é um conceito criado por Lipovetsky (2005), indicando uma alteração no modo de perceber a realidade em relação à modernidade. O autor defende que a modernidade não foi superada pela hipermodernidade; houve a exacerbação das características, das práticas, dos conceitos modernos. Dentre as marcas da *hipermodernidade*, destacam-se o amplo acesso à informação, a velocidade das mudanças e a ênfase em inúmeras possibilidades de satisfação pessoal, relacionadas, por exemplo, à escolha de bens de consumo para comprar, às tendências – como de vestuário, decoração –, entre outros.

Nessa perspectiva de intensificação de processos e de transformações em ritmo acelerado, Cescon (2011) enfatiza a concorrência entre a universidade e centros de pesquisa privados, o que desloca a preocupação institucional constituída historicamente: no passado, as instituições de ensino superior estavam mais voltadas a produzir, transmitir e difundir saberes; atualmente, precisam considerar fatores econômicos e sociais, bem como atender às necessidades do mercado de trabalho; além disso, as universidades deixaram de formar apenas a elite e passaram a enfrentar a massificação do ensino; desse modo, tiveram de adequar as ofertas e encarar as situações decorrentes, como o custo social. Corroborando essa ideia, Sampaio e Santos (2015, p. 202) destacam que há “entrada, na educação superior, de jovens oriundos de escolas públicas, cuja socialização e cultura são especialmente desconhecidas pelo mundo acadêmico, colocando novas questões pedagógicas, gerenciais e de suporte a sua permanência”.

Sob a ótica das transformações da educação superior, Dias Sobrinho (2010) considera a concorrência preocupante. O pesquisador a entende como fator emergente do fenômeno da globalização, a qual fomenta um mercado pautado na competitividade. Além disso, muitas vezes, a própria sociedade e os estudantes esperam que as instituições de ensino superior formem para a competitividade, de modo a terem subsídios para lidar com as contradições do mercado (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na esteira desse contexto, Cescon (2011) ressalta também que nem todas as instituições de ensino superior estão encontrando caminhos para a adaptação a essas mudanças, as quais ocorrem com bastante rapidez, sendo que muitas universidades, pautadas no modelo norte-americano, renderam-se a uma visão empresarial, com base na qual o estudante é visto como cliente e os financiamentos estudantis são comercializados. Pressionadas pela exacerbada concorrência e adeptas à obtenção do lucro, investem em planos de vendas e divulgação da marca, bem como realizam reformas nos currículos e nos métodos de ensino – inclusive com inspiração no mundo dos negócios – para os cursos parecerem atraentes, com ofertas diversificadas, conteúdos individualizados ou planejados por segmento.

Diante desse contexto mercantil, Ball (2004) refere movimentos da gestão institucional para atingir metas e ajustar orçamentos. Nesse sentido, faz uma crítica contundente sobre a dinâmica performativa a qual permeia a educação, apontando que ela “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo,

sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117), em um processo no qual levanto a hipótese de que o rigor metodológico e intelectual rende-se à oportunidade de seduzir o *estudante-cliente*.

Essa forma de ação converge para o modo como a sociedade de consumo arquiteta possibilidades para satisfazer o cliente na hipermodernidade. Para Lipovetsky (2005, p. 3), há, no mercado, uma “oferta infinita”, que, impulsionada pela performance hipermidiática, orchestra a “sedução” com base na tática de personalizar os desejos dos sujeitos para lucrar.

Sob essa ótica, do mesmo modo que podem ser personalizados atendimentos em lojas, instrumentos de trabalho, produtos para vestir e comer (diferenciados de acordo com medidas, gosto, forma de utilização, entre outros), a personalização parece chegar à academia por meio de diversas estratégias, como: possibilidades de escolha, por parte do estudante, de percursos formativos na graduação e na pós-graduação; disciplinas nos currículos relacionadas aos temas considerados inovadores no momento; cursos de extensão que atendem a necessidades ou públicos bastante específicos; agendamentos de vestibular de acordo com a disponibilidade de data e horário do candidato; cursos a distância feitos em tempo recorde, com possibilidade de organização dos tempos e espaços para estudo conforme a rotina do estudante, dentre outras.

Essas possibilidades parecem bastante atrativas ao público universitário que, não raro, já internalizou a lógica capitalista/do mercado e, assim, nem sempre se questiona sobre as estratégias tantas vezes agressivas de *faculdades-empresa*, tão pouco sobre a probabilidade dessas artimanhas do mercado estarem camuflando produtos educacionais de procedência duvidosa, descomprometidos com uma formação integral, sem tanto destaque para a qualidade do corpo docente, das redes de pesquisa, entre outros quesitos.

Soma-se a essa questão o fato de o *estudante-cliente* integrar uma sociedade na qual, não raro, na mídia<sup>16</sup> – e até mesmo nas decisões e na escolha de cargos

---

<sup>16</sup> Nas redes sociais e celulares, pessoas suscetíveis às *fake news*, muitas vezes, não conferem a veracidade das informações. A quantidade exorbitante de opções para acessar e a dificuldade de

governamentais<sup>17</sup> –, é possível perceber um reforço ao anti-intelectualismo, em que, muitas vezes, os dizeres de supostos gurus<sup>18</sup> de certas áreas do conhecimento são considerados mais plausíveis do que os de pesquisadores renomados sobre determinado tema<sup>19</sup>, ignorando, desse modo, a contribuição de doutores com pesquisas desenvolvidas em instituições superiores sérias e comprometidas com o bem-estar social. Ademais, o poder público nem sempre recorre ao conhecimento produzido na academia para pautar e/ou efetivar políticas públicas.

Nesse contexto de futilidade, descrença na cientificidade, bombardeio de informações e dificuldade de avaliá-las criticamente (incluindo o fato de alguns almejam ter um diploma de ensino superior e não necessariamente o conhecimento por ele propiciado), o candidato à vaga na graduação pode ser vulnerável a estratégias de *marketing* e, dessa forma, propenso a optar por uma universidade ou faculdade em função da sedução diante do que lhe foi divulgado – obedecendo à lógica mercantil da personalização de seus desejos, conforme conceito de Lipovestky (2005) – do que pela real qualidade da instituição.

A mercantilização, a métrica burocrática e o utilitarismo que permeiam ações diversas em instituições de ensino as quais buscam atrair, ou seduzir o “*estudante-cliente*” é criticada ferrenhamente por Nuccio Ordine. Afirmando que muitas delas foram transformadas em empresas com lógica competitiva, voltadas ao mercado de trabalho, o autor (2016, p. 106) enfatiza que “as universidades, infelizmente, vendem diplomas e títulos. E os vendem insistindo especialmente no aspecto profissionalizante, oferecendo aos jovens cursos e especializações com a promessa de emprego imediato e renda atraente”.

---

seleção de fontes confiáveis tornam mais complexa a elaboração de uma crítica sobre os dados veiculados.

<sup>17</sup> Sujeitos sem título acadêmico na área de atuação foram convidados, em 2019, a ocupar cargos importantes no Ministério da Educação, como na Secretaria de Alfabetização, com a justificativa de terem um suposto saber notório.

<sup>18</sup> Alguns supostos “gurus”, em geral, têm percurso autodidata. Também, muitos *youtubers* são acessados pela população para aquisição de informações. Vários ficaram famosos difundindo seus pensamentos pouco pautados no rigor dos estudos científicos.

<sup>19</sup> Por exemplo, nas mídias digitais circulam textos defendendo a não aplicação de vacinas, as quais foram desenvolvidas após décadas de pesquisa científica e tiveram papel fundamental na erradicação e no controle de doenças.

Nessa esteira, pode-se refletir sobre a mercantilização do ensino superior, sendo que empresas educacionais multinacionais cada vez mais ganham espaço no Brasil, transformando a educação em mercadoria, ampliando negócios, com o risco de ser reduzido o “sentido maior” da universidade (FRANTZ, 2006, p. 121). Seguindo essa linha de raciocínio, Ball (2004) é enfático:

Muitos dos maiores atores na Indústria dos Serviços Educacionais (Education Services Industry) estão associados a multinacionais e investidores de capital de risco com interesses e influências internacionais enormes e diversos – trata-se de empresas de serviços genéricos de gestão ou de companhias construtoras com subsidiárias oferecendo serviços de gestão. Para elas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle (BALL, 2004, p. 1112).

De acordo com Tristan McCowan (2018), o crescimento da busca por lucro proveniente do ensino superior e os desafios do financiamento da expansão da formação nesse nível impulsionam a dinâmica de “desagregação” (*unbundling*), a qual fragmenta produtos/ serviços educacionais tradicionalmente oferecidos em conjunto pelas instituições, que representam possibilidades formativas dinâmicas e complexas voltadas à formação integral pela amplitude de experiências proporcionadas (ensino, pesquisa, intercâmbio, extensão, por exemplo). Com a “desagregação”, é permitido ao *estudante-cliente* adquirir apenas o que for de seu interesse, podendo haver corte de funções entendidas como supérfluas.

Não apenas nesse âmbito há desagregação. Consoante o referido autor, o próprio sistema da educação superior se fragmenta quando não são mais diversas instituições a coordená-lo; ao contrário, algumas se responsabilizam por essa ação, com desarticulação. Também, a desagregação pode acontecer no nível institucional, em que funções são separadas e até mesmo administradas por diversas organizações, como no caso de terceirizações. Ainda, materializa-se na fragmentação percebida em cursos, em que o projeto e a avaliação podem ser realizados por instituições diferentes daquela que o executa. Outro âmbito de desagregação é do corpo docente, cada vez menos permanente, por instituições priorizarem os quadros emergenciais, sem contar o crescimento de casos em que tutores atuam no atendimento de questões pedagógicas implicadas nas aulas, tomadas por novas dinâmicas que sinalizam até mesmo a substituição do professor universitário por “para-acadêmicos”, “conselheiros de habilidades, desenvolvedores

educacionais, tecnólogos de aprendizado e gerentes de pesquisa” (McCOWAN, 2018, p. 470). Com tantas fragmentações, dificulta-se a materialização da qualidade da educação superior em sua integralidade.

Sobre essa questão, Goergen (1999) defende que instrumentalização profissional não basta aos acadêmicos; a universidade precisa propiciar educação integral, englobando a ética, a cultura e a política, bem como estar atenta a sua função social: muito além de prestar serviços à comunidade, refletir criticamente sobre o modo como a sociedade se organiza. Nas palavras de Magalhães:

O relevo legítimo dado à formação de pessoas com competências para circular no mercado de emprego altamente flexível e volátil da sociedade e da economia do conhecimento não pode querer dizer a redução da educação superior a projectos de formação de *eus* empregáveis (MAGALHÃES, 2011, p. 640).

Ordine (2016) enfatiza a necessidade de a universidade, para além de competências técnicas, oferecer uma formação ampla a qual possibilite ao estudante a aquisição de um bem aparentemente inútil, o conhecimento, bem como propicie a autonomia e a expressão livre da curiosidade, em consonância com uma dimensão pedagógica abarcadora da essência do ser, o que extrapola o puro ofício. Para o filósofo, essa ênfase possibilita o exercício consciente da profissão, com afastamento do utilitarismo, na direção da cidadania e da responsabilidade, de modo ao estudante ter preparação para focar no bem-comum, ser solidário, tolerante, defensor da natureza e da justiça.

Considerando esse contexto, quando a preocupação institucional centra-se no lucro, na burocracia e na mera empregabilidade do estudante, a qualidade da formação corre risco de ficar comprometida, bem como a responsabilidade pelo projeto profissional e de vida dos acadêmicos pode acabar em segundo plano na dimensão do *concebido* institucionalmente. Se a organização curricular prioriza, por exemplo, matérias técnicas, disciplinas específicas dos cursos, consideradas úteis



pela sociedade, como a de empreendedorismo<sup>20</sup>, e relega às ciências da natureza um *status* mais elevado, conhecimentos e vivências voltadas às humanidades podem ter um espaço bastante reduzido na educação superior, podendo haver menores perspectivas de o potencial de conteúdos, discussões e reflexões humanísticas e transversais às áreas de conhecimento impactarem a vida dos sujeitos em formação, com risco de haver, assim, uma redução de subsídios qualificados relacionados a tomadas de decisão, ao modo de agir na vida pessoal, no trabalho, na família e à criação de uma consciência crítica sobre o entorno.

Segundo Tristan McCowan (2018), nem sempre o ensino superior atende às necessidades da sociedade. A configuração universitária que ignora o papel e a importância das humanidades é compreendida por Cescon (2011) como utilitarista. Nela, as artes, a literatura, a filosofia e, no geral, as ciências humanas ficam em segundo plano. O autor faz uma crítica sobre essa questão. Para ele, “o problema é bem maior: a existência da própria universidade está em jogo, pois se o objetivo for gerar meros técnicos iletrados, então ela não faz falta. Assim, do jeito que está, ou a universidade sobra ou as ciências humanas faltam” (CESCON, 2011, p. 465).

Pode ser que o existir da universidade, conforme Cescon (2011), esteja em jogo porque, segundo Nussbaum (2015), a educação se encontra em grave crise mundial. Os motivos, para a filósofa, englobam o foco no lucro e certo desprezo às artes e às humanidades, em todos os níveis de ensino, incluindo o superior. Para a autora, elas permitem raciocinar de forma crítica, ter ideias ousadas, exercer empatia, argumentar diante dos fatos, respeitar o outro, acolher a pluralidade,

---

<sup>20</sup> Para fins de esclarecimento, não pretendo defender a tese de que estudos sobre empreendedorismo não são importantes nas variadas áreas do conhecimento. Podem, inclusive, representar uma inovação e agregar conhecimentos necessários em certos contextos. Minha reflexão centra-se no fato de que, muitas vezes, tendo de optar entre duas disciplinas, como *Ética* e *Empreendedorismo*, por exemplo, a última pode ser escolhida por dirigentes de universidades que visam ao lucro para compor o plano de execução curricular pelo simples fato de ser mais atrativa para a venda, ou seja, muitos currículos podem ser elaborados com base na provável percepção dos *alunos-clientes* sobre os nomes das disciplinas, demonstrando, em convergência com o utilitarismo da sociedade, falta de preocupações aprofundadas com o bem-estar do acadêmico, com a formação ética e humanística. Além disso, conteúdos relacionados ao empreendedorismo em diferentes cursos podem propiciar conhecimentos sobre a dinâmica de mercado e aguçar o ânimo para empreender, o que parece ser um incentivo fomentado no contexto do neoliberalismo. Com base nisso, vale pensar: a quem interessa essa ação? Elaborar currículos em que o utilitarismo impera é proposital? Seria uma estratégia de mercado? Em função do foco deste trabalho, não poderei deter-me nessas questões, mas elas permearam o fazer desta tese.

perceber a complexidade do mundo, bem como preparar as pessoas para uma vida com sentido. Nussbaum (2015) defende que formações pautadas nessas características são o cerne de sociedades mais democráticas, nas quais as administrações agem com responsabilidade e cautela, podendo ser inovadoras e criativas. Nas palavras de Nussbaum:

Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica [...] Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo. Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, essas capacidades parecem, cada vez mais, fundamentais a qualquer profissional em um mundo em transformação. Também, são coerentes com o *reconhecimento do outro* e de suas necessidades e com a atenção à sociedade na qual se vive, principalmente em tempos nos quais democracias estão em risco sob a égide de ideais totalitários.

Para Nussbaum (2015), com competências humanísticas e artísticas, fugindo do cerceio da competitividade e da lucratividade voraz, é possível resgatar a “alma”, entendida pela autora, com base no pensamento de Tagore e Alcott, como “capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras” (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Com isso, consoante a autora, evita-se esquecer: da importância de o sujeito conectar-se com o mundo, de forma rica, complexa e sutil; do sentido da aproximação de alma com alma, evitando objetificar o outro nas relações ou compreendê-lo como uma barreira ao próprio sucesso; do significado da palavra, com a qual um ser de alma interage com outro que carrega complexidades e profundidades (NUSSBAUM, 2015).

Tomando como base a linha de pensamento de Nussbaum (2015), também cabe refletir sobre como construir universidades mais democráticas, com identidade humanística: aquelas que têm um olhar sensível aos atores da comunidade

acadêmica, o que inclui os estudantes, considerando, assim, o “outro”, sua situação, suas inquietações, seus avanços, seus anseios, inclusive levando em conta as percepções dele na tomada de decisões, em uma dimensão cooperativa.

Assim, as instituições de ensino superior conseguem mostrar preocupação com o bem-estar dos acadêmicos. Voltadas à educação, os têm como foco do fazer institucional, colocando em evidência os projetos de vida implicados, sem objetificar esse “outro”, tratando-o como, por exemplo, um número para as finanças. Se isso acontece, surge uma *coisificação* (STECANELA, 2018) da relação estudante *versus* universidade. Antes de (e muito mais do que) uma estatística para sustentabilidade, o acadêmico é um sujeito em constituição, que merece ser ouvido/escutado, acolhido e ter uma formação de excelência, seja para o mundo do trabalho, seja para a vida.

Diante do exposto, para além de conquistarem e se manterem em um emprego, os egressos das instituições de ensino superior podem se constituir no processo formativo vivenciado de forma plena o presente e projetando o futuro, de modo a valorizarem diferentes etapas formativas e a perceberem o(s) sentido(s) de estar na universidade, com acesso a uma educação que os impulsionem a fazer a diferença no mundo, no trabalho e nos locais em que vivem, com um apelo à transformação da realidade, à otimização de recursos, à sustentabilidade, ao respeito às diferenças, à inovação, ao controle de finanças, incluindo aspectos não raro deixados em segundo plano como as emoções, o trabalho em equipe, a ação democrática, a liderança juvenil, o protagonismo, entre outros.

De acordo com Paviani (2017, p. 132), esse processo de constituição do acadêmico é permeado pelo agir do professor, o qual, por ser imbuído de caráter formativo, não consegue desvincular-se das dimensões ética e política, as quais antecedem a orientação prática ou profissional. Ao participar da formação, o docente não só contribui para ampliar competências e habilidades técnicas do estudante; ele também (co)cria, dá forma, sendo capaz de “conduzir o ser humano à humanidade”.

Nesse viés, uma universidade que se preocupa com a humanização dos seus acadêmicos está comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática, em que a *alteridade* se efetiva.

Nessa mesma linha de raciocínio, Paviani (2017) defende que a universidade atual tem papel de possibilitar ao acadêmico acessar saberes, conhecimentos científicos e inovações indispensáveis para a vida em sociedade. Para o filósofo,

isso somente será possível se o ensino superior não se limitar a treinar e a aperfeiçoar os sujeitos para a ação profissional conectada à perspectiva mercadológico, pois, para o autor, sistematizar os conhecimentos e fornecer teorias inovadoras, por si só, não garantem a consolidação plena da missão universitária. Mais do que isso, as ações institucionais necessitam envolver docentes e discentes em uma nova cultura e mentalidade, voltada a ultrapassar interesses pessoais e direcionada às demandas sociais, com plena atenção às tensões da contemporaneidade e aos processos de globalização.

Nesse contexto, entendendo que o sistema universitário tradicional está ameaçado, Cescon (2011) enfatiza que cabe uma reflexão sobre o papel da universidade, bem como a elaboração de projetos institucionais compatíveis com um mundo marcado por modificações intensas, os quais consigam fazer frente aos problemas da atualidade, sem perder de vista o lugar e a função das humanidades.

Para Barnett (2000), a universidade precisa incorporar novos propósitos: traçar possibilidades de lidar com um mundo caótico e de supercomplexidade e ser espaço de incertezas, auxiliando a sociedade, de forma crítica, a viver com elas.

Além disso, um desafio complexo da educação superior é “enfrentar as contradições da regulação e da autonomia, tanto nos amplos espaços transnacionais dos sistemas globais e das políticas públicas nacionais e institucionais, como nas esferas da subjetividade, isto é, na formação dos sujeitos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 61).

No que se refere às universidades comunitárias, elas necessitam encarar a concorrência – inclusive desleal – de instituições com fins lucrativos, não raras vezes administradas por grupos internacionais, os quais não têm a preocupação primeira de desenvolver os locais nos quais estão sediados. Obviamente, desenvolvimento é um conceito que engloba inúmeras variáveis, sendo que também ocorre em uma região devido à formação das pessoas, quando esta é de qualidade; o que quero destacar é: na maioria dos casos, em instituições privadas, o lucro é revertido para o proprietário ou para o grupo educacional mantenedor, que delibera sobre os investimentos na melhoria da qualidade de ensino, na infraestrutura e nas ações com o entorno. Ao contrário disso, em universidades comunitárias, conforme situado na caracterização do objeto de estudo desta tese, as receitas obtidas são reinvestidas na própria instituição de ensino, na melhoria de seus produtos e

serviços e no atendimento à/ desenvolvimento da comunidade, com foco no bem comum e na formação de excelência.

Cabe considerar, também, que as instituições comunitárias de ensino superior precisam se submeter às atuais políticas de Estado, as quais, conforme Fioreze (2017), estão estruturadas em uma base mercantil. Tendo o estudante como principal fonte de financiamento, a universidade comunitária precisa lidar com a regulação do mercado. Nesse contexto competitivo, para garantir a sustentabilidade financeira, a IES acaba realizando cortes de gastos. Essas ações “[...] podem colocar em risco a missão pública da universidade comunitária” (FIOREZE, 2017, p. 281).

Assim, as universidades comunitárias apresentam um caráter, de certo modo, antagônico em seu cotidiano: demonstram hibridismo no que se refere a aspectos dos modelos público e privado e acabam por se aproximarem de sua dimensão privada, sendo essa uma tendência não apenas local, mas global da educação superior. Tanto no âmbito privado quanto no público há tensionamentos: no primeiro, relacionam-se sobretudo aos desafios instituídos pela falta de financiamento na conjuntura competitiva, pela tentativa de boa colocação em *rankings* e por, não raro, a educação superior ser concebida como “bem privado”. No que se refere à dimensão pública, a tendência é haver gestão participativa, com processos democráticos, colegialidade, diálogo e compromisso com a sociedade, em consonância com o “bem público” (FIOREZE, 2017, p. 294).

Longo (2019), em pesquisa desenvolvida sobre as universidades comunitárias, afirma que elas reconhecem seu sentido de ser atrelado às comunidades afetadas e voltado à produção de conhecimento para o bem público, sendo indissociável o ensino, a pesquisa e extensão, em que a essência identitária dessa categoria de universidade materializa-se em sua missão comunitária. Porém, esta última pode ser comprometida pela mercantilização da educação e compreensão do ensino superior como bem de consumo. Nesse sentido, cabe atenção às políticas neoliberais e os rumos tomados quando há busca constante pelo lucro.

Problematizado o ensino superior e discutidos elementos de sua constituição identitária, associada às dinâmicas e desafios que permeiam a universidade, apresento, no capítulo a seguir, pressupostos basilares para a compreensão dos

sentidos da experiência acadêmica de estudantes da instituição comunitária objeto desta tese.

### **3 “LONGAS BEIRAS”: LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E RELAÇÃO**

Adentar nos sentidos das experiências acadêmicas constituídas ao longo da formação dos estudantes implica transitar em e para “longas beiras”. Trata-se de processo complexo, porque esses sentidos, expressos em narrativas, emanam *na e pela* linguagem (BENVENISTE, 2006), com variados signos, com diversidade de constituição discursiva. Nessa perspectiva, realizar esta pesquisa demandou observar atentamente os registros escritos no *balanço da experiência* dos estudantes, percebendo as minúcias, as palavras que materializam vivências, evocam memórias, impressões, sensações, revelando subjetividades. Por sua vez, nesta investigação, percepções sobre os significados narrados são atravessadas, permeadas e inclusive (de)limitadas pelo meu processo interpretativo de pesquisadora, gerado com base em reflexões que, inevitavelmente, conectam-se aos meus saberes, vivências, ao meu *design* de experiências, afinal, na perspectiva de Wittgenstein (2008, p. 245): "Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo".

Essa breve contextualização, contemplada no tópico a seguir, implica a compreensão de uma série de conceitos, como *linguagem*, que é basilar à linha de pesquisa na qual esta tese se indexa.

### 3.1 BEIRAR POR NARRATIVAS: ENTRE LINGUAGEM E SENTIDOS

Averiguar a *linguagem* é condição, dentre outras, para examinar relações estabelecidas entre o aprender, o ensinar e o conhecer. Logo, a linguagem entrelaça-se com o educar; portanto, com os processos inerentes à gestão. Ela permite a representação de ideias, fenômenos, sentimentos, objetos, de modo verbal ou não verbal (KAODOINSKI, 2015). Conceitualmente, a *linguagem* é uma *faculdade* inata dos indivíduos da espécie humana, que abrange várias formas e normas e apresenta dois lados entrelaçados, o individual, relativo à *fala*, e o social, à *língua*, sendo que um precisa do outro para ser concebido (CLG<sup>21</sup>, 1999):

---

<sup>21</sup> CLG é a abreviação de Curso de Linguística Geral. Embora este trabalho considere a ABNT, há uma convenção nos estudos linguísticos sobre esse modo de citação do material que foi organizado por alunos a partir de anotações de aulas de Saussure.



Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o<sup>22</sup> cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (CLG, 1999, p. 17).

Parte essencial da linguagem é a *língua*, uma convenção adquirida no convívio entre os falantes. Para que a *língua* se constitua, é preciso que o ser humano seja dotado da faculdade da *linguagem*; ao mesmo tempo, a *linguagem*<sup>23</sup> é exercida por meio da *língua*, caracterizada no CLG (1999, p. 17) como “[...] um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação”.

Para melhor entendimento dessa questão, cito uma célebre passagem do CLG que define *língua*:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (CLG, 1999, p. 21).

Diante disso, compartilhada pelos membros de uma comunidade linguística, a *língua*, que é virtual, existe “de modo completo” (CLG, 1999, p. 21) somente na massa, porque o falante, por meio de um ato individual, consegue concretizá-la (CLG, 1999). Nessa perspectiva, a *fala* pode ser entendida como realização, concretização ou uso da língua<sup>24</sup>.

Compreender língua e linguagem neste estudo mostra-se pertinente porque o ato de narrar, realizado pelos acadêmicos, ocorre *na* e *pela* linguagem, por meio da língua e sua dimensão sígnica, sendo a linguagem também mediadora e

---

<sup>22</sup> A tradução adequada é “a cavaleiro”, por ser uma expressão idiomática. Em edições mais atuais do CLG, o termo já foi revisado.

<sup>23</sup> Isso explica a afirmação de Saussure (CLG, 1999, p. 18) de que a “língua faz a unidade da linguagem”.

<sup>24</sup> Destaco que o conceito de *fala* designa toda e qualquer materialização da língua, oral ou escrita. Ademais, por um lado, a *língua* é um sistema de possibilidades para que a *fala* ocorra; por outro, a *fala* é imprescindível para a realização da *língua* (CLG, 1999). Desse modo, *língua* e *fala* mostram-se indissociáveis.

produtora da compreensão dos dados de pesquisa. Para explicar esse aspecto, recorro novamente a Saussure: a *língua* é constituída por “um sistema de signos” (CLG, 1999, p. 27), sendo o *signo* compreendido como unidade linguística com “imagem acústica”, que refere o *significante*, e com um “conceito”, ou seja, o *significado* (CLG, 1999, p. 23).

Nos *Escritos de Linguística Geral* (2004, p. 71, grifos do autor), por sua vez, o autor genebrino deixa claro que a *língua* consiste em “[...] um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só têm existência pelo fato de sua oposição”. Em outra passagem dessa mesma obra (2004, p. 250), lê-se: “seja qual for a sua natureza mais particular, a língua, como os outros tipos de signos, é, antes de tudo, um sistema de *valores*, e é isso que estabelece seu lugar no fenômeno”. Além disso, o linguista enfatiza (2004, p. 66): “a língua repousa sobre diferenças”.

A diferença<sup>25</sup> constitui a *identidade* do signo. Saussure esclarece, nos *Escritos de Linguística Geral* (2004, p. 37), que “1º um signo só existe em virtude de sua significação; 2º uma significação só existe em virtude de seu signo; 3º signos e significações só existem em virtude da diferença entre signos”.

Para explicar a identidade do signo constituída pela *diferença*, Saussure recorre ao exemplo da partida de xadrez, em que o valor atribuído a cada peça do jogo não se dá exatamente pelo seu formato, mas pelo **modo como se relaciona** com as outras na partida (grifos meus). O linguista explica que, no caso de perder um cavalo, por exemplo, seria possível trocá-lo por qualquer outro objeto, desde que a este fosse atribuído o valor daquele extraviado (CLG, 1999). Com isso, pode-se refletir sobre a *opositividade* entre os signos, em que a *identidade* de um *signo* configura-se na e pela oposição que mantém com os outros signos de um sistema linguístico (CLG, 1999).

Retomando a premissa de que um sistema de signos constitui uma língua (CLG, 1999, p. 27), cabe compreender o que são *valor* e *sistema* do ponto de vista linguístico, partindo da ideia de que o pensamento sistêmico na língua implica a percepção da interdependência dos signos que a constituem. Para Saussure:

---

<sup>25</sup> *Diferença*, para Saussure, diz respeito à negatividade, não à ausência de semelhança, concepção em consonância com a definição de Platão (2003) de que o *Não-ser* não está oposto ao *ser*, ao contrário, o *Ser* constitui-se em razão do *Não-ser*.

[...] a ideia de valor [...] nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (CLG, 1999, p. 132).

Seguindo esse raciocínio, Depecker (2012, p. 76) explica que, para Saussure, o *valor* é “constitutivo do ‘sistema’ de uma língua”. No sistema, os elementos remetem-se uns aos outros por relação de oposição e, assim, adquirem sentido: “a noção de sentido remete, então, ao valor e valor remete ao sistema”. Porém, o contrário também acontece: chega-se à ideia de valor (não de sentido) partindo do sistema. Em todo caso, o *valor* resulta “das oposições e diferenças<sup>26</sup> entre *termos* na língua. É assim que as palavras adquirem sentido” (DEPECKER, 2012, p. 77). Esse pressuposto também está presente no CLG (1999), em que é possível compreender que o sentido de um signo se completa ou se define por estar relacionado, positivamente, com todos os outros em um sistema (CLG, 1999). Em seus *Escritos*, Saussure explicita:

Com efeito, toda espécie de valor, mesmo usando elementos muito diferentes, só se baseia no meio social e na força social. É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes* e *fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos (ELG, 2004, p. 250).

Isso mostra que o *valor* de um signo, “elemento da significação”, é relativo, fixado pelo seu entorno no sistema, corroborando o exposto no CLG (1999, p. 133). Ou seja, os valores dependem uns dos outros na sincronia de um sistema. Nos *Escritos*, no seguinte trecho, fica clara a posição do linguista: “uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte ela implica a existência de outros *valores*” (ELG, 2004, p. 30). Assim, o valor de uma forma reclama a presença de outras.

Essa premissa também é enfatizada por Saussure em *Notas para o curso III (1910-1911): O valor linguístico*, constante no ELG (2004, p. 288, grifos do autor):

---

<sup>26</sup> Para Saussure (2004), as diferenças são resultado da forma e do sentido percebido combinados.

“*Valor*. O que é inseparável de todo *valor*, ou o que faz o valor não é [...] ser inseparável de uma série de grandezas oponíveis que formam um *sistema* [...]; mas as duas coisas ao mesmo tempo e *inseparavelmente* ligadas entre si”. Essa ideia de inseparabilidade auxilia a compreender a língua como *sistema*<sup>27</sup>, em que, conforme anteriormente referido, as partes somadas não formam o todo, e a identidade de um signo se fixa por oposição a todos os outros da totalidade de que faz parte.

Nos *Escritos de Linguística Geral*, Saussure esclarece que a língua fornece aos usuários vários conceitos. Ao serem pronunciados isoladamente, em determinada sequência, mesmo que eles sugiram ideias diversas, não são capazes de gerar uma compreensão discursiva ao ouvinte. Para o mestre genebrino:

[...] o discurso consiste, quer seja de maneira rudimentar e por via que ignoramos, em afirmar uma ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma linguística, enquanto a língua realiza, anteriormente, apenas conceitos isolados, que **esperam ser postos em relação entre si** para que haja significação de pensamento (SAUSSURE, 2004, p. 237, grifos meus).

Dito de outra forma, a significação, para Saussure, surge quando a língua é atualizada em discurso, em um processo no qual um conceito está em oposição ao outro, adquirindo sentido somente **nas relações** que constituem o sistema em que tal conceito se insere.

Geradoras de valores, as *relações* entre as entidades linguísticas, de oposição e diferença, ocorrem em dois eixos: o das *combinações* e o das *associações* (CLG, 1999). No discurso, relações pautadas na linearidade da língua são estabelecidas por termos encadeados, alinhados um depois do outro (AZEVEDO, 2016).

Essas combinações, ocorridas nos níveis fonológico, sintático e semântico, formam o *sintagma*. Nele, um termo torna-se dotado de valor quando oposto ao seu precedente, ao seguinte, ou a ambos. Nessa perspectiva, no eixo das combinações,

---

<sup>27</sup> Sobre *sistema linguístico*, o CLG (1999, p. 139) enfatiza: “um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinados com uma série de diferenças de idéias”. Isso significa que valores negativos compõem o *sistema* da língua.

ocorrem as *relações sintagmáticas*, existentes *in praesentia*<sup>28</sup>, ou seja, presentes no discurso (CLG, 1999; AZEVEDO, 2016).

Sobre as *relações sintagmáticas* e *associativas*, Normand (2009) enfatiza ser possível observar de imediato em um discurso as combinações engendradas (*in praesentia*). Porém, realça que, para compô-lo, é necessário realizar escolhas (associações *in absentia*), ou seja, selecionar termos/signos/fonemas pretendidos dentre as possibilidades disponíveis no sistema linguístico. Assim, mesmo que esse processo não seja de todo consciente ao falante nativo, precede a formação do *sintagma*.

Ao colocar em relação, interseccionando os eixos das *combinações* e das *associações*, temos o *valor* do signo. Para Saussure, a relação de oposição materializada em seus estudos na noção de *valor* é constitutiva do *signo*, cujo sentido se completa ou se define na medida em que se opõe a outro(s).

A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias. O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade linguística – é o que se opõe às outras. Seu ser é ser outro (DUCROT, 2009, p. 11, grifos do autor).

Nesse viés, com base no conceito de *valor*, penso ser possível refletir sobre a constituição de *sentidos* das narrativas dos estudantes universitários, sujeitos desta investigação. Se o valor dos signos surge na intersecção dos eixos das associações e das combinações, cada nova combinação origina um novo sentido, o qual, dessa forma, não é fixo, nem previsível, porque depende da atualização da língua em discurso.

Benveniste (2006, p. 230, grifos do autor) corrobora ao afirmar que “o sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras”.

Sob esse ponto de vista, reflito a respeito da complexidade das escritas dos estudantes ao interagirem com o instrumento de pesquisa proposto, sendo que, consciente ou inconscientemente, fizeram determinada escolha sígnica no plano

---

<sup>28</sup> Do Latim, traduzido como *em presença*.

paradigmático, dentre tantas possibilidades, e combinaram no plano sintagmático, formando enunciados. A seleção de cada palavra por parte do estudante não é aleatória: intercrusa-se com suas concepções e valores, associa-se a uma memória, uma experiência, um sentimento, pensamento, enfim tudo o que pode ser evocado ao refletir sobre a trajetória acadêmica; aquilo que ecoa com base no vivido.

A partir dessas premissas, fundamento o modo de leitura das narrativas dos sujeitos de pesquisa, que se ancora na dimensão sistêmica da língua<sup>29</sup>, a qual compreende um todo articulado, não apenas um aglomerado de palavras, ou frases isoladas. Desse modo, o foco é reconhecer e compreender as unidades linguísticas e suas inter-relações para chegar à constituição do sentido da narrativa do acadêmico, com consciência de que nenhuma parte do discurso em análise existe por si só, assim como no funcionamento de um sistema existe uma dependência para adequada operação de todos os componentes envolvidos.

Essa explicitação sobre pressupostos linguísticos para a interpretação de sentidos da experiência acadêmica conecta-se à minha formação inicial e continuada na área de Letras, sendo que outras perspectivas de compreensão podem ser consideradas. Charlot (2000, p. 56), um dos teóricos de base deste estudo, converge com essa perspectiva ao destacar que a produção de sentido decorre do “estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.”

Posto isso, a noção de *relação*, no viés linguístico, ampara o trabalho textual em torno das narrativas dos acadêmicos. Para além dela, outras acepções de *relação*, bem como compreensões sobre a linguagem e seu papel são caras a esta investigação, conforme apresento na sequência.

### 3.2 EDUCAÇÃO E RELAÇÃO: DESLOCAMENTOS

Retomando o cenário desta pesquisa, o cotidiano do ensino superior da Universidade de Caxias do Sul, mais especificamente o vivido pelo acadêmico na

---

<sup>29</sup> Implica reconhecer e compreender as relações de oposição que se estabelecem entre as palavras em um enunciado, entre as frases em um parágrafo e entre os parágrafos em um discurso.

integralização curricular, margeio em direção à reflexão sobre noções de *relação* conectadas a processos educativos no curso da formação do estudante. Muitos autores tematizaram *relação*, em diversas dimensões e variadas perspectivas, na Linguística, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros. Deslocar-se de uma teoria a outra, entre aproximações e distanciamentos, foi o modo que escolhi para tecer minhas considerações.

Ao concluir a graduação, para além da apropriação de conhecimentos indispensáveis à profissão, espera-se que ao estudante tenha sido garantida uma educação integral, para que ele tenha um desenvolvimento intelectual e cultural que lhe permita, por exemplo: estar mais preparado para viver em sociedade e enfrentar seus dilemas, ampliar a humanização, adentrar em novas dimensões de racionalidade, compreender-se melhor como sujeito, delinear papéis no mundo, ser criativo, problematizar a vida, com ética e estética<sup>30</sup>, superar obediências cegas, construir novos sentidos, acolher a diversidade, aceitar a falha e com ela aprender, ser crítico, autônomo, democrático, responsável, solidário, tolerante, sensível e reflexivo, aplicar conhecimentos em prol do bem comum, projetar futuro(s), intervir na sociedade, lidar com a complexidade, com frustrações, com mudanças, preocupar-se com a forma como afeta os outros e o meio ambiente, entre outros, conforme também apontado no capítulo 2, com base em autores como Ordine (2016), Nussbaum (2015), dentre outros.

Essas premissas – que talvez representem ideais presentes em minha mente quando exerço papéis na docência, na gestão – superam a dimensão meramente conceitual da formação, com deslocamento da cultura universitária do *o que saber* e da cultura *do desempenho* (CECCHINI; VALLADARES, 2021) para uma *cultura da aprendizagem a da autoria*, pautada no acolhimento, na colaboração.

Nesse viés, acolher, colaborar – e tantas outras ações listadas em minhas utopias de formação – implicam olhar não apenas para si, mas dialogar, relacionar-se com o(s) outro(s), abrir-se ao(s) outro(s), suas necessidades, anseios, angústias, condições, situações, ponderações, visões, formas de fazer e de ser. No contato,

---

<sup>30</sup> Segundo Silva (2016, p. 45), “ao admitirmos que a relação ética e estética no campo educacional se apresenta ainda como lugar privilegiado de formação dos indivíduos, sua produtividade pode superar/neutralizar o desmonte irracional do real”.

nas interações, na escuta e observação atentas situa-se a abertura ao(s) outro(s), *na e por meio* da linguagem. Nas palavras de Paviani (2012, p. 100), “é construindo linguagem, é constituindo-se na e pela linguagem que o homem se educa para a vida”.

Para Merleau-Ponty (1994), a constituição do ser acontece no decorrer da vida, pela experiência intersubjetiva. Considero, desse modo, *linguagem e alteridade* constituintes dos sujeitos, e a *relação* intrínseca ao ato de educar.

Com base nisso, a *linguagem* tem papel no desenvolvimento em perspectiva de intersubjetividade (GOMES, 2007). No contexto desta tese, se a relação com o(s) outro(s) *na e pela* linguagem (BENVENISTE, 2006) traz possibilidades de constituição, a universidade, pela gama de interações e experiências que fornece ao estudante, mostra-se como um dos territórios propícios (na fase tão importante que é a do percurso de conquista de um diploma) para o desenvolvimento intersubjetivo.

Na educação superior, quando o diálogo é favorecido, o estudante tem chance de conquistar o lugar da palavra, de ser escutado, de mostrar que seus anseios fazem sentido, de ser propositivo, autoral e protagonista, de promover mudanças. Assim, ele vai tecendo, *na e por meio* da linguagem, caminhos para, entre outros aspectos, também escutar e expressar-se. Dessa forma, assumindo a palavra (seu espaço de fala e do outro) e compreendendo-a em seus meandros, aos poucos, caminha para conquistar ou reafirmar um lugar no mundo, de modo crítico, percebendo os discursos que o cercam, os quais manifestam interesses, motivações, informam, até mesmo calam ou, em alguns casos, promovem a exclusão ou, então, a participação e a democracia.

Pela linguagem, é possível que o professor, o gestor, o colaborador manifestem o acolhimento ao aluno ou, em função de formas talvez indevidas de interação, gerem barreiras e conflitos. Portanto, a linguagem e suas manifestações fomentam (ou não) o engajamento estudantil. O discente, pela manifestação linguageira do outro, com gestos, palavras, atitudes, pode se sentir (ou não) convidado a fazer, motivado a envolver-se.

Nessa perspectiva, Charlot (2000), enfatiza que a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo se conecta à(s) relações estabelecidas com o(s) outro(s). Desse modo, no fluir das experiências acadêmicas, o estudante encontra o(s) outro(s), relaciona-se e, portanto, constitui-se.



Posto isso, considerando a aproximação teórica realizada por Zanette (2019) entre teorias de Charlot (2000) sobre *relação* e o diálogo *O Sofista*, de Platão, passo a explicar fundamentos da *alteridade* com base no filósofo grego, concordando com a autora sobre o fato de que o valor da educação situa-se no reconhecimento da(s) diferença(s) e ampliando para a ideia de que a relação, em qualquer âmbito, mas em especial no contexto educativo, é sempre constitutiva do ser, fomentadora da abertura ao(s) outro(s).

### 3.2.1 Margens em relação: a identidade constituída na e pela diferença

Onde se situa a *terceira margem* do rio no conto de Rosa? Estaria ela em relação as outras? Margear de um ponto ao outro pode levar a refletir sobre o fato de que o curso de um rio, com seus contornos, correnteza ou águas brandas, é delimitado como tal em oposição à terra firme. Para compreender essa ilustração, passo a explicar alguns pressupostos, os quais convergem para a compreensão da *relação* como propulsora da *alteridade*.

Em *O Sofista* (2003), Platão propõe a noção de *alteridade*. Oswald Ducrot, no Prefácio no livro *O intervalo semântico*, de Carlos Vogt, autoriza este olhar e alerta para o fato de que Platão “[...] abrigando-se, por sua vez, atrás do misterioso personagem do “Estrangeiro”, apresenta, em *O Sofista*, uma teoria da alteridade.

O diálogo, com quatro personagens – Sócrates, Teodoro, o Estrangeiro e Teeteto –, segundo o próprio texto, está centrado, inicialmente, na difícil tarefa de diferenciar o filósofo, o sofista e o político, entendidos como integrantes de “gêneros” diferentes. O Estrangeiro conversa com Teeteto sobre a caracterização do sofista. Concordam que ele é o sujeito que parece conhecer todos os temas, mas, efetivamente, não teria se apropriado do conhecimento verdadeiro. Assim, comparam-no a um ilusionista, que consegue distorcer os fatos. Chegam à seguinte dedução: o sofista torna real aquilo que parece ser falso, colocando à mostra o que *não é*, possibilidade, aparentemente, contraditória. Essa discussão fez com que debatessem a seguinte tese: o *não-ser é*, e o *ser*, de algum modo, *não é*.

Na sequência, discutem se o *ser* é formado por dois princípios, por três ou se é uno. Entendem que ele é múltiplo, porque é constituído pelo uno e pelo todo (dotado de partes). O estrangeiro afirma ter se convencido de que “a natureza do ser não é absolutamente mais fácil de compreender do que a do não-ser” (2003, p. 31).

Desse modo, a explanação sobre elementos em oposição, como quente e frio, por exemplo, permitiu aos dialogantes perceberem o seguinte sobre o *ser* e o *não-ser*: “os dois e cada um deles existem” (PLATÃO, 2003, p. 35).

Nesse diálogo (2003, p. 33), o *ser* é aquele que tem “uma determinada faculdade, seja de atuar de algum modo sobre outra coisa, seja de sofrer a influência, embora mínima, do mais insignificante agente”. Ainda buscando compreender essa questão, o Estrangeiro questiona se aquilo que é movido e o próprio movimento é considerado como *ser*. Diante disso, ficou entendido que o *ser* enquadra-se em um terceiro elemento, ou seja: “não está nem em repouso nem em movimento”. Quanto a isso, o Estrangeiro indaga:

Estrangeiro — Não me parece fácil decidir, porque se alguma coisa não se move, como não há de estar em repouso? E o que não repousa de maneira nenhuma, como não estar em movimento? Porém, o *ser* se nos revelou como alheio a esses dois estados. Mas, será possível semelhante coisa?  
Teeteto — É absolutamente impossível (PLATÃO, 2003, p. 36).

Desse modo, os debatedores concluem, primeiramente, que os gêneros fundamentais são o *Ser*, o *Repouso* e o *Movimento*. Porém, elucidam a existência de outras duas categorias: o *Outro* e o *Mesmo*. Estas últimas participam do *Movimento*, pois “o movimento fica em repouso e o repouso em movimento”. Dito de outro modo, se um deles for aplicado ao *outro*, obriga-o a ser “contrário de sua natureza” (PLATÃO, 2003, p. 40). Consideram, assim, que o *Ser* e o *Mesmo* não podem caracterizar algo. Diante disso, no diálogo, surge a importância de refletir sobre o *Outro*:

Estrangeiro — E o outro, não deverá também ser apresentado como uma quinta idéia? Ou teremos de considerá-lo, e também ao *ser*, como dois nomes para um único gênero?  
Teeteto — Quem sabe?  
Estrangeiro — Porém, vais concordar agora, me parece, que entre os seres alguns são considerados em si mesmos e outros sempre em suas relações recíprocas.  
Teeteto — Como não?  
Estrangeiro — Como o outro sempre está em **relação** com outro.  
Teeteto — Certo.  
Estrangeiro — O que não se daria, se o *ser* e o outro não se diferenciassem ao máximo. Porque, se o outro participasse das duas idéias, tal como o *ser*, haveria, por vezes, algum outro que não se relacionasse com nenhum outro. Ora, o que se nos revelou de maneira certíssima foi que **não pode haver outro a não ser em relação com outra coisa**.  
Teeteto — É exatamente como dizes.  
Estrangeiro — Então, precisamos admitir a natureza do outro como a quinta idéia ao lado das que já aceitamos.

Teeteto — Certo.

Estrangeiro — Idéia essa, é o que diremos, que penetra em todas as outras, pois cada uma em separado é diferente das demais, não por sua própria natureza mas por participar da idéia do outro. (PLATÃO, 2003, p.41, grifos meus).

Nesse contexto, percebo que, no referido diálogo, o Outro é constitutivo das demais categorias, visto ser o elemento-chave para o estabelecimento da identidade, a qual se fixa a partir da diferença. Sobre essa questão, de acordo com Ducrot (2009, p. 10), “o movimento é aquilo que ele é, pelo fato de que ele é o outro, diferente do Repouso, do Mesmo”. Nessa perspectiva, destaco uma passagem na qual o estrangeiro explica que “a natureza do outro, entrando em tudo o mais, deixa todos diferentes do ser, isto é, como não-ser” (2003, p. 43). O *Não-ser*, na visão do Estrangeiro, existe e não está oposto ao *ser*, mas indica algo diferente deste: “há milhares e milhares de coisas que o ser não é, e que os outros, por sua vez, ou isoladamente considerados ou em conjunto, de muitas maneiras são, como de muitas maneiras também não são” (PLATÃO, 2003, p. 45). Logo, o Mesmo e o Ser são postos em relação ao Não-ser. Nesse processo, o *Ser* só é em razão do *Não-ser*.

Diante disso, por meio do *outro*, o *ser* reconhece a si mesmo e se constitui. Na relação do eu com o(s) outro(s), efetiva-se a *alteridade*.

Isso posto, abordo, a seguir, outra perspectiva de relação que subsidia este estudo: a *relação com o saber*.

### 3.2.2 Trânsito pela *relação com o saber*: eu, o outro e o mundo

Transitar permite ter acesso ao novo, observar – de longe, de perto – e refletir. A isso me proponho neste tópico, que manifesta mais uma paragem no (per)curso de compreensão de acepções de *relação* as quais conecto ao contexto educacional, mais especificamente ao tema desta pesquisa.

Cada sujeito participante do processo educativo formal apresenta um modo específico de ser e de estar no mundo. Logo, também, estabelece uma forma peculiar “de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (CHARLOT, 2013, p. 162).

A universidade, com seus espaços, ações, movimentos e fazer pedagógico, impulsiona o discente à construção de conhecimentos. Nesse âmbito se enquadram

as relações de ensino e de aprendizagem. Charlot (2013, p. 114) afirma que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

Mobilizados, os acadêmicos demonstram interesse pelo conteúdo estudado e têm mais possibilidades de se engajar em uma atividade intelectual, que se torna, assim, imbuída de sentido e geradora de prazer, o que não exclui do processo o esforço e a exigência (CHARLOT, 2013). Assim, o ensino que desafia o estudante a mobilizar-se amplia possibilidades de construção de conhecimento e permite variadas formas de se relacionar com o mundo e com os saberes construídos ao longo da história.

Mobilizar relaciona-se ao movimento, impulso interno para aprender, que tem associação com os desejos dos educandos e com a sensação de incompletude que manifestam. A mobilização é, portanto, diferente da motivação. Esta vem de fora, de estímulos gerados por outros (CHARLOT, 2013).

O problema da mobilização no contexto educativo é a dificuldade de viabilizar que o estudante tenha um interesse intrínseco, por este ser interno. Charlot (2013, p. 160) defende, como resposta a essa problemática, a necessidade de averiguar o que ele chama de “relação com o saber”: “na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros, o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, porém, sem perder a experiência cotidiana”.

Nessa linha de pensamento, as experiências universitárias mais marcantes aos discentes são aquelas que se associam aos desejos, projetos, valores, sonhos e interesses, a tudo o que a eles faz sentido, impulsionando a querer mais, superar dificuldades, sanar as dúvidas e desafiar-se, ações conectadas à constante necessidade de aprimoramento e busca para saciar a incompletude (CHARLOT, 2013).

Para o autor (2005), a *relação com o saber* não se limita ao contexto de ensinar e aprender em ambiente formal. Engloba tudo o que, de alguma forma, esteja ligado ao aprender e ao saber e à maneira de as pessoas apreenderem o

mundo<sup>31</sup>. Também considera que os saberes dos sujeitos se situam em um âmbito individual, com singularidades e uma historicidade, mas também repousam em uma dimensão de socialização.

Em perspectiva mais ampla, a referida teoria de Charlot (2000, p. 80) abarca um “conjunto de relações”. Visa ao entendimento do modo como o sujeito de saber, ao mesmo tempo social e único, relaciona-se com um objeto, com as pessoas, com a linguagem, com o tempo, com as atividades, com os espaços; como se coloca diante da realidade; como significa os momentos, quais pensamentos fazem parte de suas reflexões; que representação tem do vivido, quais seus anseios, que dilemas o acompanha; quais atitudes ele toma diante das experiências e, assim, como se constitui e se transforma, no caminho da humanização.

Nesse processo, existe uma dimensão simbólica implicada, evidente pela base epistemológica utilizada por Charlot, que buscou na Psicanálise, na Filosofia, na Sociologia, na Antropologia fundamentos para sua teoria. Ouso inferir que **o significado de estar na universidade se conecta à relação com o saber estabelecida nas e pelas experiências na execução curricular**. As percepções sobre o vivido na academia, sejam elas positivas, neutras ou negativas, são reveladas na e pela linguagem. Nesse viés, relaciono algumas dimensões da *relação com o saber*, conforme descrito por Charlot (2013), com o contexto de vivência acadêmica, em especial as seguintes: relação *consigo*, com o *outro* e com o *mundo* (*relações consideradas de identidade, social, epistêmica*). Reflito que as dimensões implicadas na *relação com o saber* também se inter-relacionam. Por exemplo, o tipo de relação estabelecida com o mundo gera implicações na relação estabelecida consigo, da mesma forma que a relação consigo orienta a relação com o mundo e com os outros, bem como que a relação com os outros é constitutiva do eu.

A relação *consigo* na universidade manifesta a dimensão singular de um sujeito situado no mundo, em uma determinada época (a qual tem suas glórias e dilemas, como a pandemia da Covid-19 atualmente). Ele tem uma personalidade,

---

<sup>31</sup> Charlot (2005, p. 42) explica que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz.

gostos, referências, preferências, vivências e histórias únicas em sua trajetória, na qual construiu conhecimentos variados e formas específicas de lidar com as situações (CHARLOT, 2000). Engloba sonhos, projetos, ideias, pertencimento, anseios, medos, entusiasmo, confiança diante da caminhada universitária. A relação *consigo* é, portanto, uma relação de identidade.

No que se refere à relação com o *outro*, ela é social. A constituição do acadêmico ocorre de forma intersubjetiva, porque que se concretiza na *alteridade*, ou seja, mediante outrem (manifestado de forma física, virtual, em textos), *na* e *pela* linguagem, nos encontros possibilitados na execução curricular, com colegas, professores, colaboradores, gestores, membros da comunidade, congressistas, vozes teóricas. Segundo Zanete (2019), o outro também engloba valores, conhecimentos, objetos do intelecto.

Associo a categoria *mundo* de forma mais específica com os saberes atrelados ao universo acadêmico, como normativas, códigos, linguagem acadêmica, orientações, plano de execução curricular, sistemas, estrutura, equipamentos, secretarias, núcleos; fatos, como aumento de preços, ações de liderança estudantil, mudança de coordenador de curso; apoios; atividades diversas, como trabalhos, projetos, estágios, pesquisas; espaços físicos ou virtuais, como ambiente virtual de aprendizagem, salas de aula, lugares de convivência, transporte, biblioteca, jardins; entidades, empresas ou instituições parceiras; tempo, incluindo a duração do curso, a semestralidade, o período de provas.

A relação do universitário com a categoria *mundo* também abarca a relação que ele estabelece com os fatos que o rodeiam, com a sua comunidade, com a sociedade, com perspectivas globais. Por exemplo, as questões de empregabilidade e adaptação ao ambiente corporativo em contexto competitivo podem gerar preocupações aos que buscam a qualificação na graduação para fazer frente aos desafios do trabalho. No âmbito *mundo* também estão o *eu* e o *outro*.

Para dar conta das rotinas da academia, o estudante se apropria do que Charlot (2000) nomeia *figuras do aprender*, enquadradas na dimensão epistêmica da *relação com o saber*. São elas: os *objetos-saberes* (livros, obras artísticas, o que permite apropriação de conteúdo intelectual; distingue-se do *saber-objeto*, como conteúdo de pensamento); as *ações no mundo* (dominar atividades e objetos, como, por exemplo, manusear adequadamente instrumentos da futura profissão, fazer uma

cirurgia – no curso de Medicina); os *dispositivos relacionais* (domínio de uma relação: condutas apropriadas ao meio acadêmico, respostas às situações).

No que se refere aos *dispositivos relacionais*, Charlot (2000) enfatiza a necessidade de conhecimento de si, das situações, das pessoas envolvidas nas relações. Essa *figura* orienta o uso de regulação, em que o estudante equilibra a relação consigo e com o outro para atingir o objetivo proposto: conviver em ambiente novo; ser responsável na entrega de trabalhos, por exemplo.

Como descrito, as *figuras do aprender* sugerem apropriações diversas que possibilitam compreender a dinâmica universitária e atingir objetivos pretendidos. Envolvem domínio de conteúdos intelectuais (saber – conceitual), de procedimentos com objetos, execução de atividades (saber-fazer – procedimental) e compreensão de situação e execução de condutas nas relações (atitudinal).

Nesse ponto, encontro aproximações da teoria de Charlot da *relação com o saber* com o conceito de *afiliação*, de Coulon (2008). Afiliar-se implica apreender o funcionamento institucional, apropriar-se de culturas, sistemas implicados, desenvolver habilidades que antes não eram necessárias e dar conta dos estudos, o que se torna indispensável para o sucesso acadêmico e permanência institucional (SAMPAIO, SANTOS, 2015). Em cada fase da execução curricular, há desafios, podendo haver mais dificuldades sobretudo no início do curso de graduação para o discente incorporar regras, rotinas, condutas. Assim, precisa esforçar-se para se adaptar e se integrar. Nessa perspectiva, a relação que ele estabelece *consigo*, com os *outros* e *com o mundo* na caminhada da graduação, conforme acepção charlotiana, subordina o sucesso nas diferentes etapas e o prosseguimento dos estudos. Com base nisso, ousou dizer que, **para haver *afiliação*, o universitário necessita de apropriação de novas dimensões das *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000) – *ações no mundo, saberes-objetos e dispositivos relacionais* –, considerando estar em um contexto diferente do vivido na escola.**

Coulon (2008) explica que há diferentes etapas no percurso acadêmico, por ele nomeadas de *tempos*: do *estranhamento*, da *aprendizagem* e da *afiliação*. No caso do discente *afiliado*, ele já automatizou os processos inerentes à sua condição de estudante. Assim, não mais estranha tarefas e processos, pois foram integrados à rotina (COULON, 1995). Na *afiliação*, o estudante muda de *status*. Essa alteração, que lembra um rito de passagem, é contínua e não se limita à graduação. Na vida cotidiana, ocorre ao passar pelo processo de tornar-se membro de um grupo, em

que se apropria de novos conhecimentos e desenvolve habilidades para dar conta das atividades não habituais.

Segundo Sampaio e Santos (2015, p. 206), “o que interessa à compreensão do processo de *afiliação* é o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas ao se depararem com um novo contexto, como elaboram as ações no grupo, a fim de conseguirem se tornar membros”. Com base em Coulon, esses autores explicam que:

A passagem para a universidade ainda solicita do jovem que organize três aspectos fundamentais do seu cotidiano: o **tempo** - é preciso compreender que as aulas não têm mais a mesma duração, que o volume e o tipo de trabalho a ser realizado demandarão um maior esforço intelectual e uma melhor organização; o **espaço** – dar-se conta de que a estrutura de uma universidade é consideravelmente maior do que a de uma escola de ensino médio e, por isso, é fundamental aprender a localizar os locais que frequentarão cotidianamente (departamentos, secretarias, bibliotecas); e a sua **relação com o saber** – em que devem desenvolver a capacidade de interpretação das normas institucionais, exigências e expectativas dos professores, porque não dominá-las gera ignorância em relação a uma quantidade desconhecida de situações problemáticas que eles serão instados a solucionar (SAMPAIO, SANTOS, 2015, p. 206, grifos meus).

Assim, elementos da universidade, como *tempo*, *espaço* e *relação com o saber*, diferem daqueles até então conhecido por um jovem que acaba de sair da escola. Novas exigências lhe são feitas, tanto do ponto de vista do intelecto quanto da organização da instituição. Esses aspectos são levados em consideração por Coulon (2008) ao apresentar estas duas formas de afiliação:

A *afiliação intelectual* envolve a compreensão do que é demandado na academia; está fundamentada na leitura, escrita e pensamento (COULON, 2008). Contempla aprender normas para usar, construir, reproduzir e apresentar os saberes. Como exemplos, incluem-se: respeitar os tempos de fala; compreender e utilizar a linguagem acadêmica; exercitar a reflexão; ler, escrever e compreender os processos implicados; concentrar-se; conseguir apresentar os resultados de pesquisas e de aprendizagens realizadas; demonstrar habilidades desenvolvidas; ser autônomo diante das tarefas; compreender normas do contexto acadêmico que nem sempre são ditas explicitamente; apropriar-se de orientações; localizar livros na biblioteca, etc (SAMPAIO, SANTOS, 2015; COULON, 2008).

Já *afiliação institucional* abrange a compreensão e (re)interpretação das lógicas de funcionamento da academia, como normativas e modo de organização temporal (COULON, 2008). Elas estão ligadas aos funcionamentos da universidade,



prazos, protocolos, editais. Sampaio e Santos (2015, p. 208) explicam que esse tipo de afiliação designa “empreender, no momento certo, alguns trâmites que cadenciam a vida universitária: matricular-se nos cursos, elaborar e entregar trabalhos no prazo estabelecido”. Acrescento outros exemplos: contratar disciplinas, cadastrar atividades complementares no sistema acadêmico, inscrever-se em uma seleção para ser bolsista de pesquisa, etc.

A *afiliação*, em suas duas modalidades, é indispensável para a sequência dos estudos dos discentes e a permanência no curso; gera integração e sensação de pertencimento.

Se o estudante se movimenta adequadamente frente a essas contingências intelectuais, acadêmicas, relacionais, afetivas e normativas, sua afiliação será impulsionada, estando o estabelecimento de uma rede relacional profundamente ligado à aprendizagem do modo de funcionamento da vida universitária solucionar (SAMPAIO; SANTOS, 2015, p. 209).

O processo de *afiliação* pode ser incentivado com acolhimento e apoio ao estudante para redução de dificuldades e incertezas que dificultam a execução e o planejamento do percurso acadêmico, garantindo, assim, a inserção plena na universidade (COULON, 2008).

Desse modo, a gestão da permanência estudantil, por meio de programas e projetos, ao ser impulsionada, contribui para a concretização da *afiliação*.

Isso posto, destaco que afunilei esta explicitação na dimensão epistêmica da *relação com o saber*, associando-a à *afiliação* do estudante na universidade. Frequentar os bancos acadêmicos, porém, pressupõe também estabelecer *relações com o saber* em outras dimensões, como é o caso da *relação pedagógica*.

A relação pedagógica é, sobretudo, uma relação humana, desenvolvida socio-histórico-culturalmente. Ela se estabelece por conexões de *dependência* e de *oposição* e sua estrutura clássica apresenta três elementos basilares: o *professor*, o *aluno* e o *conhecimento*. Essa tríade tem como mediador o *diálogo*, como princípio e método: porque além de permitir ao *professor* e ao *aluno* acessarem o *conhecimento*, possibilita a socialização (STECANELA, 2018).

Stecanela (2018) também destaca outros elementos abarcados na categoria *conhecimento*: o ensino e a aprendizagem; e dimensões relativas ao tempo, espaço, linguagem, subjetividade e cognição.

Interseccionando a tríade da *relação pedagógica* com a da *relação com o saber*, na perspectiva discente, o *professor* situa-se no plano da *relação com o outro*. Sendo uma relação de alteridade, do ponto de vista do docente, é o aluno representativo da relação estabelecida com o *outro*. Já o conhecimento compreende a *relação com o mundo*.

A *relação pedagógica* estrutura-se em duas dimensões:

(a) tanto ao *nível macro*, quando mediada por aspectos mais objetivos e concretos, a exemplo do conhecimento, seus modos de transmissão e/ ou construção, bem como os mecanismos de controle sobre o que é desenvolvido na escola, associados ao concebido nas políticas educacionais; (b) quanto ao *nível micro*, na consideração das subjetividades das relações humanas, no vivido e no percebido por professores e alunos, nos sentidos atribuídos à experiência docente e escolar (STECANELA, 2018, p. 935-936, grifos da autora).

No contexto da universidade e desta pesquisa, além do conhecimento, o *nível macro* da *relação pedagógica* contempla pressupostos e princípios orientadores e políticas institucionais, desenvolvidos com observância dos marcos legais, bem como a organização didático-pedagógica institucional. Já o *micro* inclui a dimensão simbólica das vivências acadêmicas, materializada na percepção dos atores quanto ao que vivem/viveram no percurso da graduação.

Dito isso, é possível perceber várias acepções de *relação*, como elas se interconectam entre si e com a educação, bem como fundamentam reflexões essenciais a esta investigação.

Considerando a relação como encontro, contato, cruzamento, ponto de intersecção, estabelecer relação permite experimentar, vivenciar. Ao se desafiar a relacionar-se *consigo*, com o *outro* e com o *mundo*, levando em conta a irrepetibilidade dos fatos, o sujeito está constantemente tendo a oportunidade de experienciar o novo.

Nessa linha, retomando as duas esferas que, segundo Dewey (1976), a *experiência* abarca, *interação* e *continuidade*, no contexto acadêmico, quando a *relação com o saber* se alicerça no querer, há um sujeito que se mobiliza a aprender, a buscar mais, a superar a incompletude. Nessa dimensão, pode haver o prolongamento de experiências (DEWEY, 1976).

Diante do exposto, com base na premissa de que o percurso universitário se constitui na e pela *relação* e se funda nas *experiências* (nas dimensões individual e

social, sejam elas repugnantes ou estimulantes (DEWEY, 1976)), passo a tematizar as experiências universitárias, protagonizadas na esfera do *vivido e percebido* e planejadas na dimensão do *concebido*, chegando à ideia de *design de experiência acadêmica*.

### 3.2.3 Entremeios: *design de experiência acadêmica*

As vivências universitárias são várias, enriquecedoras e transformadoras. Algumas são lembradas pelos estudantes com alegria; outras com frustração e tantos outros sentimentos e significados.

Segundo Dewey (1979), as experiências são reconstruídas e reorganizadas por meio da educação. Assim, cada nova etapa vivenciada no contexto educativo abre possibilidade de múltiplas construções intersubjetivas e de “desenhos de si”. No caso da graduação, o que orienta a diversidade de experiências de um curso é o currículo, o qual é vivo, dinâmico e se conecta à realidade e seus movimentos. Assim, o currículo engloba variadas *relações com o saber*.

A projeção de curso e de currículos acadêmicos envolve elementos que perpassam a compreensão do que significa e de qual é o sentido de ensinar e aprender na atualidade, considerando a organização sociocultural e o público que ocupa(rá) os bancos universitários. Mais desafiador ainda é compreender a relação entre esses aspectos, percebendo como podem sinalizar possibilidades à gestão dos processos educacionais, incluindo a reflexão sobre projetos de cursos, em processos e ações institucionais que possam balizar tradição – para manutenção de identidade – e acompanhar a dinâmica e desafios dos tempos atuais.

Muitas são as perspectivas e possibilidades para conceber um projeto pedagógico de curso ou revisá-lo. Cada universidade o faz de seu modo, considerando que ele contempla valores, visão, missão institucionais. Assim, está em total consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual é elaborado e revisto de forma colaborativa. Nele, podem estar registrados, dentre outros: a concepção de universidade, de conhecimento; pressupostos e princípios norteadores da instituição; projeto pedagógico; políticas institucionais.

Construir ou reelaborar um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) abarca uma leitura de muitas variáveis, incluindo uma reflexão sobre a identidade do curso, em consonância com a da instituição, e análise atenta das políticas institucionais, bem

como observação das disposições presentes nos marcos regulatórios nacionais, como o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES.

Caso os PPCs, que expressam a dimensão do concebido de cada curso, não contemplem os itens verificados pelo instrumento de avaliação do SINAES, em um momento avaliativo, como Reconhecimento e Renovação de reconhecimento de curso, pode haver penalizações. Desse modo, é possível discutir sobre a autonomia no concebido institucional, já que as universidades estão subordinadas à regulação educacional nacional, em que tais normativas precisam ser contempladas nas projeções e cumpridas como requisitos mínimos observáveis por meio das evidências do que o estudante vive no seu percurso de integralização curricular.

Não raro, as políticas de avaliação induzem a qualidade institucional dentro de certa formatação, como é o caso da presença constante da palavra “inovação” em vários itens avaliados nos indicadores do instrumento do SINAES. Logo, a universidade corre o risco de curvar-se às avaliações, bem como inserir certas práticas em seus cursos de forma um tanto forçada ou ainda render-se às performances, como estratégia de distinção, que buscam exibir a qualidade institucional – ou até mesmo colocações em rankings – para passar por inspeção (HOSTINS; ROCHADEL, 2019).

Nesse sentido, destaco possíveis dificuldades às IES decorrentes da *performatividade*, segundo conceito de Ball (2013), como: melhoria de indicadores de desempenho no ENADE, busca de patentes, foco em quantidade de publicações de docentes, ações que, conforme argumenta Macedo (2015), geram imensas pressões aos envolvidos. Nas palavras de Ball (2004, p. 1116), a *performatividade* “funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ – ‘governando sem governo’”.

Além disso, parece haver um aprisionamento institucional porque o desempenho e o alinhamento às políticas de avaliação nacionais influenciam nos resultados avaliativos obtidos, como o conceito do curso, e até mesmo nos recursos recebidos (bolsas de pós-graduação por exemplo), necessários ao funcionamento e sobrevivência no contexto de concorrência e falta de financiamento da universidade comunitária.

Inclusive, muitas IES buscam fazer críticas em relação às normativas educacionais nacionais atuais e à forma de contemplá-las, como é o caso dos

seminários interinstitucionais que aconteceram em 2021 no Rio Grande do Sul com o objetivo de problematizar a resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro 2019, a qual orienta os currículos das licenciaturas, buscando o alinhamento deles à Base Nacional Comum Curricular.

Retomando a discussão sobre o PPC, que materializa o concebido no curso, um dos elementos presentes é o *perfil do egresso* do curso, o qual, por sua vez, constitui-se de acordo com o perfil do egresso previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição de ensino superior e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES, o perfil do egresso conecta-se aos desafios da atualidade e futuros, considera demandas locais e globais e expressa competências e habilidades necessárias ao profissional voltadas a impulsionar o desenvolvimento regional. Nessa perspectiva, o exercício de imaginar/conceber esse profissional e antecipar cenários volta-se à preocupação de que a formação proporcionada pela IES atenda aos desafios da contemporaneidade, aos que estão por vir e às necessidades de desenvolvimento da comunidade.

Além disso, a definição das competências e habilidades do perfil do egresso do curso envolve elementos da formação tecno-científica e humanística. O perfil do egresso, segundo o Instrumento de Avaliação do SINAES, relaciona-se com a estrutura curricular, pois a formação do acadêmico precisa direcionar-se para dar conta das competências e habilidades propostas nesse perfil.

Outros elementos que geralmente constam nos PPCs são a *Justificativa*, o *Histórico* e os *Referenciais orientadores*, responsáveis por materializar a identidade, a historicidade e os referenciais éticos, políticos, epistemológicos de um curso, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

No caso da *Justificativa*, ela expressa o porquê de o curso mostrar-se relevante no contexto no qual se insere, capaz de fazer frente às necessidades regionais, locais e globais, gerando desenvolvimento. Já a *Estrutura curricular* apresenta determinada seleção de disciplinas/conteúdos/projetos/módulos, contemplando aqueles indispensáveis a uma formação voltada à concretização dos *Objetivos do curso*. Por exemplo, cada plano de ensino de cada disciplina do Plano de Execução Curricular efetiva parte do projeto de formação do perfil do egresso. Também contribui para isso todas as vivências e experiências acadêmicas a que o

estudante tem acesso, incluindo atividades complementares e de curricularização da extensão.

Nesse processo, a trajetória formativa do estudante é guiada pelas *Políticas Institucionais no âmbito do curso*, item também avaliado pelo SINAES. Alguns pressupostos norteadores são *flexibilidade, interdisciplinaridade, não especialização, integração entre ensino, pesquisa e extensão, internacionalização* (PDI, 2017-2021).

Quanto à *flexibilidade*, permite, na UCS, escolha, por parte do aluno, de disciplinas eletivas, optativas ou de atividades de extensão; em relação à *interdisciplinaridade*, contempla atividades, projetos, disciplinas, eventos que integram conhecimentos da mesma ou de diferentes áreas; sobre a *não especialização*, o modo como a estrutura curricular está organizada, contemplando disciplinas gerais, básicas e específicas, fomenta a formação de um profissional não especialista, munido de competências, habilidades, atitudes e valores para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho; a respeito da *integração entre ensino, pesquisa e extensão*, é um dos principais pilares universitários, valorizando a diversidade de possibilidades formativas a que um acadêmico tem acesso para uma formação integral e de qualidade; no que se refere à *internacionalização*, engloba ações como viagens internacionais, intercâmbios, palestras com profissionais de outros países ou disciplinas ministradas em língua estrangeira (PDI, 2017-2021).

Os *Conteúdos curriculares* também integram os PPCs de acordo com o SINAES. São atualizados de acordo com os avanços na área, contemplando a relação da teoria com a prática e promovendo o desenvolvimento do perfil do egresso. Atendendo às políticas nacionais, atualmente, os conteúdos curriculares precisam contemplar as políticas de *Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-raciais* (incluindo *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena*).

A trajetória formativa se constitui também por meio da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, aspectos presentes no PPC na *Metodologia, Avaliação e Trabalho de conclusão de curso*, possibilitados pela organização institucional disponível, a qual pode ser explicitada, em um curso presencial, em itens como: *apoio ao aluno, infraestrutura, tecnologias para ensino e aprendizagem*.

Outro dos vários âmbitos do currículo é a integralização curricular, a qual, na graduação, acontece em um tempo determinado por marcos regulatórios; é variável

em cada curso, mas permite ao estudante fazer escolhas para o delineamento da trajetória, desde que haja respeito à estrutura curricular, que orienta as aprendizagens e pode determinar pré-requisitos necessários a estudos em certa etapa, em que conhecimentos prévios subsidiam certas compreensões e, assim, garantem a acessibilidade metodológica. Nessa perspectiva, pode ser necessário ao estudante observar determinada ordem ao escolher disciplinas/atividades, para não correr risco de, por exemplo, fazer estágios antes de apropriar-se de teorias necessárias para estagiar.

Não apenas a *estrutura curricular* é responsável pelo projeto de experiência acadêmica. Esta representa uma dimensão do currículo, o qual engloba múltiplas possibilidades formativas e um emaranhado complexo de relações que envolve tudo o que se vive, pensa, sonha na universidade, os espaços e territórios, as ideias, as lutas, os códigos de conduta, enfim, os sujeitos e suas experiências.

Figura 3 - Algumas dimensões do currículo na universidade



Fonte: elaborado pela autora (2022).

No entremeio de uma margem a outra, do início ao fim do curso de graduação, as variadas experiências dos estudantes, fundadas na relação *consigo*, com *o outro* e com *o mundo* (CHARLOT, 2013), constituem um percurso delimitado, tomado de rotinas acadêmicas indispensáveis e permeado por sistemáticas, as quais necessitam apropriação.

A gestão acadêmica universitária tem a função de criar, organizar, acompanhar o currículo, seu funcionamento e os envolvidos em seus variados aspectos. Nesse viés, entra o papel fundamental do *design curricular*<sup>32</sup>, como mecanismo de desenho/projeção de intenções em cada curso de graduação, materializadas em documentos normativos, como Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Execução Curricular, por sua vez orientados por normativas da instituição, como Plano de Desenvolvimento Institucional, e marcos regulatórios globais, com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Mesmo projetada, a trajetória é singular, única para cada discente, o qual, entre regulação e possibilidade de decisão, mobiliza o protagonismo rumando à autoria, ou seja, pode fazer escolhas diversas, que incluem atividades e percursos fomentados pela *flexibilidade*, pressuposto previsto no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES. Além disso, o trilhar de um curso de graduação é singular, sobretudo, porque é traçado por um sujeito situado no mundo, com suas vivências, experiências, valores, modos de pensar e (re)agir frente ao vivido.

Também é única a relação estabelecida, em cada semestre, por um estudante com a diversidade, com o(s) outro(s), como professores, gestores e colegas, nem sempre os mesmos em todas as etapas. A singularidade também está presente no dinamismo que atravessa a execução curricular, na emergência do momento e nas influências que o meio exerce na experiência, seja do ponto de vista global, com desafios de cada época, a exemplo da pandemia da Covid-19 ou da crise econômica atuais; seja pessoal, com os tempos e ritmos de cada estudante e também com acasos e dilemas da vida deles, fazendo com que trânsitos (STECANELA, 2010) de fora da instituição de ensino, como trabalho, doenças,

---

<sup>32</sup> A UCS possui um núcleo chamado *Design curricular*, indexado ao CINTED.



problemas variados, interfiram nas interações, no desempenho, na concentração, na execução e na qualidade de atividades acadêmicas, entre outros.

Viver é singular. Experienciar, em cada momento, é a prova mais lúcida da singularidade e da irrepetibilidade de cada situação no tempo e no espaço. Segundo Dewey (2010, p. 110), “a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro”. Assim também o é a etapa da vida de um sujeito que compreende a graduação.

Desse modo, todo planejamento de trajetória acadêmica, como propósito de (per)curso concebido pela universidade, fornece um rumo ao discente e delimita certas margens, mas é inexoravelmente atravessado por histórias, pela emergência do singular, do incerto, do complexo. Ou seja, a instituição de ensino projeta uma rota a seguir, caminhos para a organização e sequência de estudos, mas as contingências da dimensão do vivido, como uma correnteza de rio, atravessam as escolhas e situações do presente; assim, de certa forma, contribuem para delimitar o traçado de planos futuros. Desse modo, cada discente compõe a sua história e, quando olha para ela, assume uma representação da trajetória, forjada nas múltiplas experiências, ancorada nos registros da memória, materializada em documentos, estampada no plano subjetivo. Durante ou ao término de um ciclo de estudos, as vivências podem ser apreciadas, questionadas, em momento de emergência de reflexão e atribuição de sentidos. Nesse contexto, relaciono experiência e sentido: Para Dewey (2010, p. 88), “o ‘sentido’ abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata”.

Para que isso fique mais claro, recordo, na contextualização desta pesquisa, ter referido os sentidos de minhas vivências na universidade, afirmando que o desenho de minhas experiências acadêmicas refere um desenho de mim mesma. Quando explicitiei minhas motivações para a investigação, acabei por olhar, dentre outros aspectos, para minha caminhada de estudos, em função de entrelaçamentos de minha constituição como pesquisadora com aquilo que experienciei em meu itinerário formativo. Nesse balanço, busquei retomar o traçado do que foi vivido, as marcas que ficaram, registros memoráveis, imagens mentais, sensações,

sentimentos, signos do meu percurso universitário (dilemas, alegrias), o qual foi constituído na e pela relação *comigo* mesma, com os *outros* (colegas, professores, gestores, equipes técnicas e administrativas) e com o *mundo* (CHARLOT, 2013), seja no que se refere ao universo acadêmico (com seus tempos, ritmos e suas subjetividades, espaços, códigos, condutas, regulações), seja relativo às diversas dimensões do lado de fora dos muros da UCS (pressões pessoais, contexto mundial, dinâmicas sociais).

Olhando para a minha caminhada e de tantos outros estudantes que acompanhei como professora e como gestora, bem como refletindo sobre currículo e organização institucional, reflito que, se educarmos o olhar para os *desenhos* dos projetos, para os sentidos e das situações experienciadas, para a arquitetura dos sistemas e dos processos, para os produtos das caminhadas e para as vozes dos atores e seus ecos, poderemos vislumbrar a efetivação de modos de gestão acadêmica mais humanizada, atenta, personalizada, sistêmica, que valorize e promova as singularidades, o diálogo, a abertura ao outro, a inclusão, atento à indispensabilidade do ser e ao imperativo de responsabilidade.

Nessa esteira, passo a explorar noção de “desenho”, que chamarei de *design*, designando representação, seja voltada a ideias, ações e processos a serem concretizados, seja associada às nuances e aos traços estampados na memória, materializados nos contornos adquiridos por objetos, construções, projetos. Imagino um barco: passou por um projeto de *design*, que concebeu o modelo; após a fabricação, olhamos para ele e admiramos seu *design*, com a corporificação dos formatos, visto na disposição das velas, nas linhas retas ou curvas do modelo.

Ao pensar em desenhos para produtos, espaços, pode-se focar no usuário, o fim maior de qualquer processo de criação ou oferta de serviço. Para além da dimensão utilitária, quem compra um produto ou adquire um serviço valoriza a experiência que terá com ele. No contexto universitário, não é diferente. A ênfase de realizar um curso de graduação para conquistar um diploma cede espaço para uma atenção maior às experiências obtidas, como, por exemplo: para além de conhecimentos conceituais, o desenvolvimento de habilidades, a relação teoria e prática, que fornece subsídios qualificados para a inserção e adaptação no mundo do trabalho; as interações e trocas com o(s) outro(s), como colegas, professores e o exercício da empatia, do acolhimento; as atividades de pesquisa; os projetos que envolvem criatividade; as experiências de internacionalização; os congressos, com

exposição de descobertas que contribuem para o avanço do conhecimento na área; dentre tantas outras.

Sendo assim, compreendo a experiência como ponto nevrálgico à gestão acadêmica. Os gestores estão envolvidos no planejamento de percursos institucionais e acadêmicos. Assim, projetam, acompanham e articulam não apenas produtos educacionais, mas acabam por ajudar a desenhar experiências. Nessa linha, o gestor acadêmico é também um *designer acadêmico*, porque concebe premissas norteadoras de ações institucionais que impactam a dinâmica universitária, que afetam o ensino, que guiam o estudante, rumo a *experiências singulares*, aquela(s) que é(são) perpassada(s) por uma “qualidade ímpar” (DEWEY, 2010, p. 112).

Nessa esteira, remeto-me ao *design de experiência*, sem compromisso de realizar aproximação teórica com os estudos do campo científico do Design estratégico, o qual já utiliza essa expressão associada, dentre outros aspectos, à compreensão do comportamento e da experiência do consumidor<sup>33</sup> e suas necessidades em relação a produtos, serviços e espaços, a fim de fidelizar o usuário (FREIRE, 2009). No contexto deste estudo, avanço para a elaboração do conceito de *design de experiência acadêmica*<sup>34</sup>, por mim concebido como desenho da experiência universitária, sendo aqui abordadas, pelo recorte desta tese, as esferas estudantil e institucional, nas dimensões de projeção de futuro e retrato do vivido.

O *design de experiência acadêmica* como *projeto* refere o que chamarei de *design de trajetória acadêmica*. Designa intenções, perspectivas, análise de possibilidades e cenários para projeção de percurso(s). Situa-se no nível da ideação,

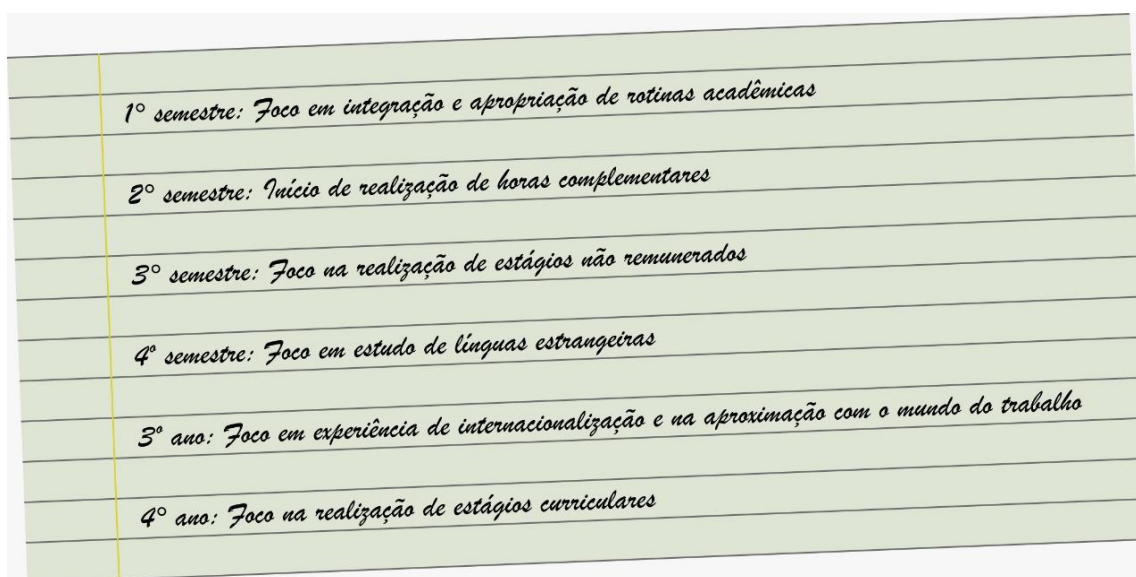
---

<sup>33</sup> Destaco que não busco associar o estudante a um mero consumidor de um produto educacional. Por outro lado, não se pode negar que a universidade comunitária, sem financiamento governamental por seu caráter público não estatal, está emaranhada em relações de consumo. Sendo assim, cabe avaliar que o consumo “gera estruturas de significado” (FREIRE, 2009, p. 38). Nesse viés, para alguns estudantes, poder “consumir” um curso de graduação pode ser um signo de visibilidade e forma de “existir como ator social” (FREIRE, 2009, p. 38). Além disso, o modo como cada um se relaciona com os produtos vai depender dos significados atribuídos. Assim, como o *design de experiência* no campo do Design se conecta a experiências emocionais, desejos e especificidades do usuário (para além de uma visão centrada apenas no produto), também a organização/gestão do ensino superior pode compreender as linguagens, as emoções e necessidades de seus estudantes ao planejar percursos.

<sup>34</sup> Essa compreensão basilar e elaboração conceitual voltada à universidade pode ser utilizada para refletir sobre experiências em outras instituições, como a escola. No caso, tratar-se-ia do *design de experiência escolar*.

do traçado projectual, da esquematização de objetivos e metas para o futuro. Concebo em duas esferas: estudantil e institucional.

Já o *design de trajetória acadêmica* dos estudantes envolve o planejamento de percursos atinentes à execução curricular, considerando seus objetivos, percepções e expectativas em relação à universidade e ao curso. É individual, mesmo quando orientado por gestores acadêmicos, como coordenadores de curso. Relaciona-se ao *concebido* (LEFEBVRE, 1971) pelo estudante, seus anseios, intenções, suas decisões diante da flexibilidade acadêmica e sua organização para dar conta das rotinas institucionais ao longo da formação, de modo que a *afiliação* (COULON, 2005) aconteça, e para que a experiência na graduação seja exitosa, ao encontro de expectativas. Com base em seus saberes, em sua relação *consigo*, com os *outros* e com o *mundo* (CHARLOT, 2013), o discente arquiteta sua trajetória acadêmica, seus projetos de carreira e, em consequência, de vida. Alguns questionamentos podem fazer parte do *design de trajetória*: o que espero da universidade? Qual é o significado que ela tem a mim? Com quem posso contar quando estiver com dificuldades? Quanto tempo é o ideal para concluir o curso? Que aspectos do estudo precisam ser focalizados? Quantas e quais disciplinas contratar em cada semestre? Quais atividades complementares cursar? Em que momento fazer estágios? Em que projeto(s) é interessante envolver-se? Entre outros. O *design de trajetória acadêmica* do estudante pode ser mental ou representado em mapas, fluxogramas, lista de tarefas, caderno de intenções, programação em agenda, programa virtual para orientação de rotas acadêmicas.

Figura 4 - Exemplo de *design de trajetória acadêmica estudantil*

1º semestre: Foco em integração e apropriação de rotinas acadêmicas
2º semestre: Início de realização de horas complementares
3º semestre: Foco na realização de estágios não remunerados
4º semestre: Foco em estudo de línguas estrangeiras
3º ano: Foco em experiência de internacionalização e na aproximação com o mundo do trabalho
4º ano: Foco na realização de estágios curriculares

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na esfera institucional, o *design de trajetória acadêmica* está conectado à concepção e registro de premissas norteadoras do ensino, pesquisa e extensão, ancoradas na missão da universidade, bem como projeção de (per)curso acadêmicos que contribuam com ideais de futuro e de vida dos estudantes e com o enfrentamento de dilemas institucionais e da sociedade. Relaciona-se ao *concebido* (LEFEBVRE, 1971) pela universidade, as intenções, o pensar sobre horizontes e a organização institucional.

As trajetórias acadêmicas são planejadas coletivamente e desenhadas em momentos como reuniões, assembleias, conselhos, bem como em setores de apoio ao *design curricular*, entre outros; os registros desse desenho de ação são observados em programação de disciplinas, apresentações, atas, cadernos, portarias e em variados documentos normativos, como o Plano de Desenvolvimento institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso, orientados por marcos regulatórios e por anseios da comunidade acadêmica.

Figura 5 - Exemplo de *design de trajetória acadêmica institucional*

**Metas institucionais:**

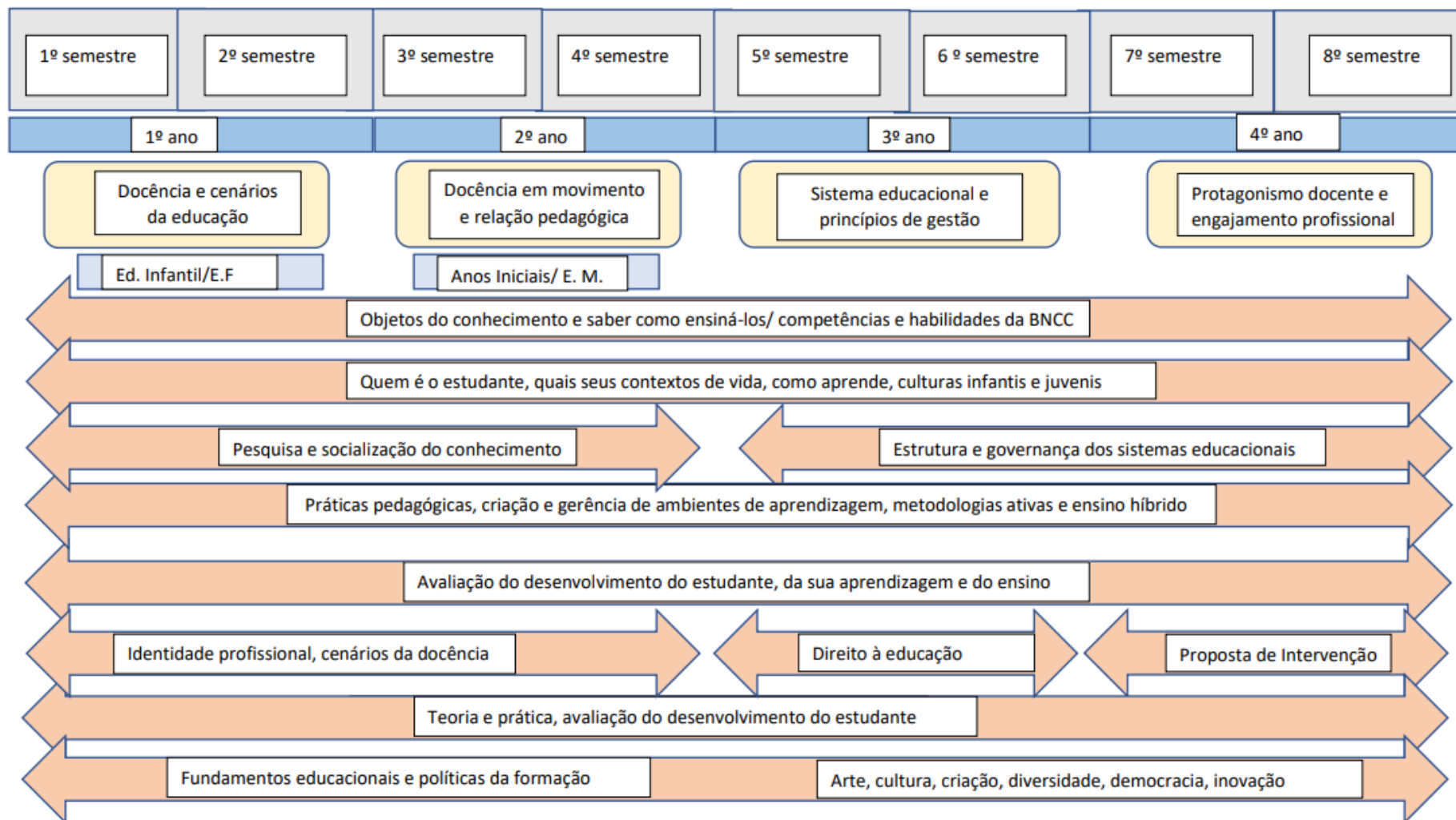
- » Abertura para novos projetos junto à comunidade;
- » Ampliação do foco em sustentabilidade ambiental;
- » Aumento de projetos interdisciplinares.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como visualizado, listei três possíveis metas a guiar uma IES. É possível, também, realizar desenhos mais específicos, representando caminhos a seguir em determinados setores, ou nas dinâmicas pedagógicas e curriculares. A seguir, há um exemplo autoral de *design de trajetória acadêmica institucional* que poderia guiar os currículos dos cursos de licenciatura com base na Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Figura 6 – Exemplo de *design de trajetória acadêmica institucional* relacionada ao currículo de licenciaturas

**Protótipo orientativo de currículo (Res. CNE nº 2/2019)**



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O *design de experiência acadêmica*, conforme aqui concebo, além de inserir-se na perspectiva de intenção, projeção, também se relaciona à ideia de *produto*, denotando a percepção sobre o caminho trilhado ou o momento presente, seja pelo aluno ou pela instituição, como um desenho do vivido, que pode ser contemplado. Por isso, o *design de experiência acadêmica* como *produto* será por mim intitulado de *design de vivência acadêmica*.

No caso do estudante, o *design de vivência acadêmica* designa o traçado feito na execução curricular, a sensação de estar na e viver a universidade, a marca que fica, resultado das vivências e experiências, na e pela *relação* estabelecida pelo discente, em cada etapa da execução curricular, com o *saber* (CHARLOT, 2013), que implica contornos delineados pela relação estabelecida *consigo* mesmo, com o *outro* e com o *mundo*, interseccionada com a *relação pedagógica* (STECANELA, 2018). Está no nível da representação, logo na dimensão do *percebido* (LEFEBVRE, 1971), emergente do olhar para o *vivido* (LEFEBVRE, 1971).

No que se refere ao *design de vivência acadêmica*, é possível ao estudante olhar para o momento atual, como um retrato, ou para a rota do conhecimento/acadêmica e contemplar, com a percepção sobre sentidos, sentimentos, afecções, situações vividas, trajetórias realizadas no caminho percorrido. Os delineamentos dessa rota acadêmica contribuem para compor o “desenho de si”, sendo uma faceta das múltiplas *experiências vitais*; são decorrentes das escolhas pessoais e suscetíveis a contingências, mas também orientados pelo *design curricular* e outras dimensões do *concebido* (LEFEBVRE, 1971) institucionalmente, por guiarem o percurso na graduação. Ou seja, no âmbito do *design de experiência acadêmica*, os *designs de trajetória acadêmica* nas esferas estudantil e institucional preconizam o *design de vivência acadêmica* estudantil.

Nesse contexto, recorro à reflexão de Dewey (2010) sobre a experiência no sentido vital: ela se relaciona com situações e episódios que espontaneamente são recordados como tendo sido reais, sejam eles considerados importantes ou insignificantes. Desse modo, o *design das vivências dos estudantes* pode ganhar dimensões e configurar-se a partir de estímulos para que eles reflitam sobre alguma(s) *experiência(s) singular(es)* (DEWEY, 2010).

A materialidade do *design de vivência acadêmica* estudantil pode englobar, dentre outros, o pensar e o escrever sobre o *percebido* (LEFEBVRE, 1971) a respeito do que se vive e viveu no processo de execução curricular, narrativas orais



que retratem o vivido, além de fotografias, registros em diários, trabalhos, como portfólios, documentos, como histórico escolar, entre outros.

Já na esfera da instituição, o *design de vivência acadêmica* retrata o presente e o passado da universidade, um traçado feito ao longo do tempo, desde sua fundação até o momento atual. Materializa o que se vive e viveu institucionalmente, as lembranças, os movimentos, os espaços, os programas, os cursos, as ações, as pessoas, as narrativas orais e escritas dos envolvidos, as variadas marcas deixadas na comunidade, tudo isso perpassado por sentimentos, sentidos, lembranças. Cito como exemplos de registros e memórias de elementos que compõe a historicidade institucional e hoje representam o que é universidade: os esforços para a implementação da universidade; os avanços científicos fomentados; as percepções a respeito do vivido de estudantes, professores, gestores, colaboradores, fundadores; as atividades docentes e de gestão; as comemorações dos anos de existência; a vibração dos discentes pela conquista do diploma; as manifestações estudantis; as reuniões e formações; a relação *pedagógica estabelecida*; o percurso administrativo; os slogans, as atividades culturais; outras marcas e figuras institucionais que compõem a historicidade, representados em vídeos, cartazes, áudios, discursos, editais, matérias nas mídias, entrevistas, fotografias, cadernos, atas, teses, livros, relatórios, cartas, site institucional.

Figura 7 - Exemplo de *design de vivência acadêmica institucional*

Comprometida com a excelência acadêmica, a UCS é uma Instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele. Como agente de promoção do desenvolvimento, procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo,

articulando ações entre a academia e a sociedade, características que foram impulsionadas durante a gestão dos professores Evaldo Antonio Kutava e Odacir Deonísio Gracioli, entre os anos de 2014 e 2022.



### Sobre a UCS

A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior com atuação direta na Região Nordeste do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - Comung, à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - Abruc, ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Crub e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas. Criada em 1967, pela força da comunidade, conta com unidades nas cidades de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Canela, Farroupilha, Vacaria, Guaporé, São Sebastião do Cai, Nova Prata, Torres e Flores da Cunha.

### A UCS em números

DE 2014 A 2022

Conheça alguns dados que ilustram o avanço científico, social e cultural desse período.

Ensino	<b>24.805</b> pessoas concluíram a graduação na UCS	<b>55.125</b> estudaram na UCS com alguma modalidade de bolsa ou financiamento*
Mestrados e Doutorados	<b>1.400</b> teses e dissertações defendidas	<small>*Em todas as modalidades, inclusive PROUNI e FIES</small>

**+ de 3.000**  
empresas engajadas

Serviços  
**304.554** atendimentos em saúde realizados no Ceclin  
**538** obras publicadas pela Educs

Patentes  
**105** patentes de invenção e de modelos de utilidade depositadas no INPI

Internacional  
**1.355** estudantes da UCS participaram do Programa de Mobilidade Internacional

Extensão  
**9.056** cursos promovidos  
**228.128** participantes

Cultural  
UCS Orquestra com público de **117.886** pessoas

Para contar os oito anos da gestão, desenvolveu-se um relatório que assenta os fatos a partir de pilares que sustentam a Instituição: Ensino, Pesquisa, Inovação e Extensão.



Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e confira o Relatório de Gestão completo.

Fonte: Jornal Atos e Fatos – UCS (2022).

Compreendo que por serem materializados *na* e *pela* linguagem, por sujeitos, há uma subjetividade nos registros institucionais. Estão submetidos a um enquadramento, ao olhar de quem narra, um ponto focalizado, relações de poder, dentre outros. Ademais, se é consenso que escritas/registo, fotografias são narrativas sobre a história, não a história em si, o *design de vivência acadêmica institucional* é representação da realidade, ou seja, engloba a dimensão do *percebido*, capturado e construído com base no *vivido*. Os delineamentos dessa rota acadêmica compõem um desenho institucional.

No quadro a seguir, pode ser visualizada a sistematização do conceito de *design de experiência acadêmica*:

Quadro 3 – *Design de experiência acadêmica*: desdobramentos e relações

Conceito central	Âmbito/dimensão	Relação com categorias analíticas	Esfera/modalidade
<i>Design de Experiência Acadêmica</i>	<i>Design de trajetória acadêmica:</i> - Projeto - intenções, projeções, perspectivas, análise de possibilidades e cenários	<i>Concebido.</i> <i>Nível macro da relação pedagógica.</i>	<i>Institucional:</i> Concepção e registro de premissas norteadoras do ensino, pesquisa e extensão e projeção de percursos acadêmicos. Planejamento de horizontes da instituição de ensino. Organização institucional.
			<i>Estudantil:</i> Concepções dos estudantes, seus anseios, intenções, decisões diante da flexibilidade acadêmica e organização para dar conta das rotinas institucionais. Planejamento de percursos atinentes à execução curricular e projeto de vida e carreira.
	<i>Design de vivência acadêmica:</i> - Produto - percepção sobre o caminho trilhado ou o momento presente; retrato do vivido; história e suas interpretações	<i>Percebido,</i> emergente da observação do vivido. <i>Nível micro da relação pedagógica.</i>	<i>Institucional:</i> - <i>Memória coletiva.</i> Retrato e memória do presente e do passado da universidade, desde a fundação até o momento atual. Materialização e registro da vida institucional, significados, sentidos, movimentos, espaços, ações, pessoas, marcas, projetos, cursos, programas, pesquisas. Percepções por parte dos sujeitos que fazem/fizeram parte da instituição.
			<i>Estudantil:</i> - <i>Memória individual.</i> Registro e memória do percurso feito na execução curricular, sensações, sentidos, significados e sentimentos atribuídos à experiência de estar na e viver a universidade. A marca que fica em cada estudante.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O *design de vivência acadêmica estudantil* é um dos componentes das tantas dimensões do *design de vivência institucional*. Poderia também ser materializado por meio de outros registros, como fotografias, lembranças, narrativas orais. A escolha metodológica deste trabalho envolveu narrativas escritas. Em outras pesquisas, seria possível ser contemplado o *design de vivência acadêmica* de docentes, técnicos administrativos, gestores, terceirizados e de outros atores, com suas percepções sobre o vivido na instituição.

Em analogia à memória, o *design de vivência estudantil* abarca a dimensão da *memória individual*<sup>35</sup>. Os significados compreendidos, construídos e negociados pelos discentes contribuem para a compreensão de aspectos do *vivido* em uma instituição, o qual, obviamente, é amplo pela diversidade de ações, movimentos, pessoas em cada tempo, e em variados espaços. Refletindo, por exemplo, sobre a fundação da UCS, infiro que memórias particulares também configuram a *memória coletiva*<sup>36</sup> desse marco institucional, no contexto desta tese: o *design de vivência institucional*. Assim, cada ator da comunidade acadêmica que faz parte dos movimentos cotidianos constrói a sua história ao mesmo tempo em que participa da historicidade institucional. Também, para o estudante, estar na universidade é apenas uma (talvez marcante) dimensão vivencial, em que o estudo é mais um tijolo na construção da casa da vida.

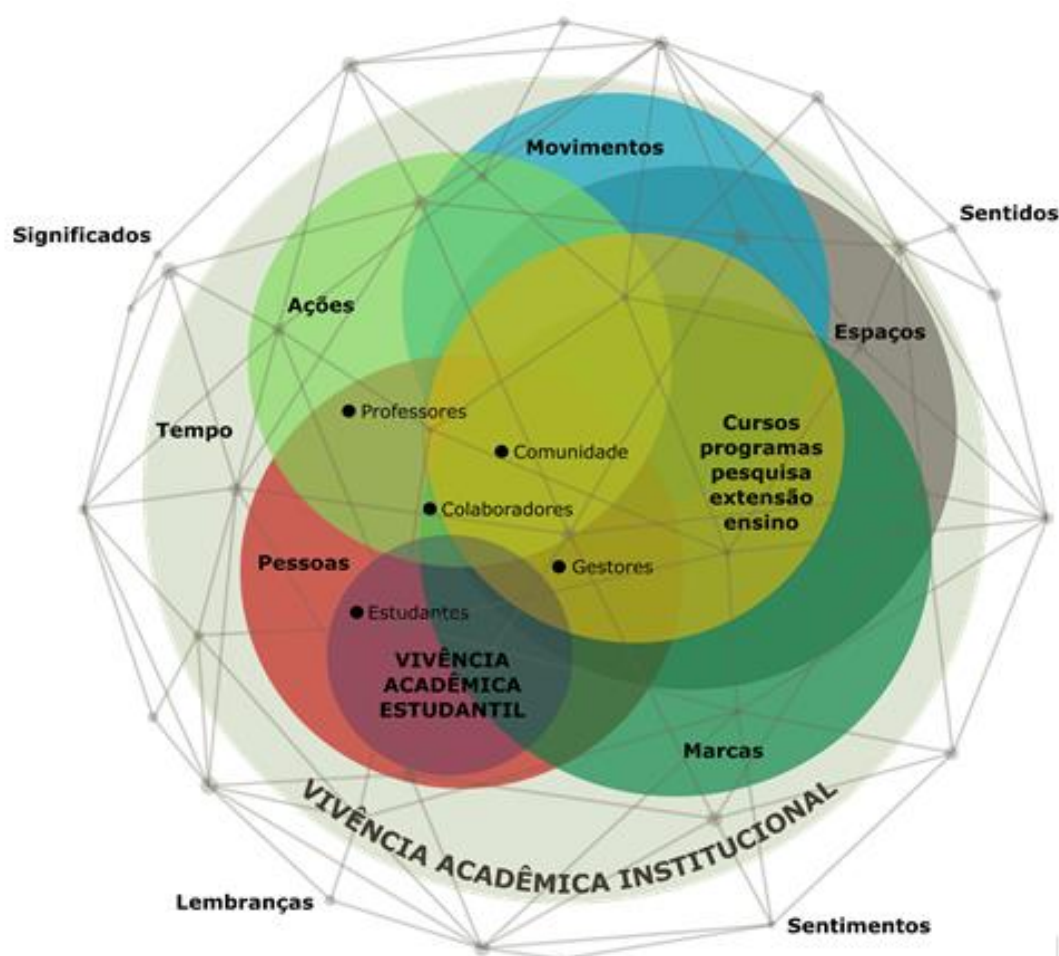
Em relação ao *design de vivência acadêmica*, por englobar uma espécie de retrato da vivência, enquadra-se sempre em uma dimensão temporal, seja no presente ou no passado. Ao refletir sobre o que se vive ou viveu, ao lembrar pontos do caminho percorrido, ao observar legados e conquistas, o estudante ou a universidade se remetem a um momento, com sentimentos, sensações, sentidos. As diferentes pessoas de uma instituição, em variados espaços, por diversos meios, protagonizam ações e movimentos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Assim como a UCS o faz na comunidade, atores da universidade deixam variadas marcas em sujeitos, na cultura do seu tempo, no trabalho, na inovação, bem como trazem à baila significados, que são constantemente (re)negociados. As marcas, enfim os inúmeros resultados do vivido na e pela universidade sobrevivem ao tempo e, como se estivessem emoldurados, podem ser testemunhados, criticados, celebrados, repensados. Isso faz com que o *design de vivência acadêmica* envolva muitas histórias, com variadas nuances, cores, formatos, algumas vívidas, lúcidas, outras raras, esquecidas, eclodindo memórias de opacas a vibrantes.

---

<sup>35</sup> Embora a memória seja de um sujeito, não se pode negar que ele está inserido em um corpo social, o que faz com que a memória seja construída de modo grupal (SCHIMIDT; MAHFOUD, 1993).

<sup>36</sup> “Na memória coletiva o passado é permanentemente reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado. Neste sentido, a memória coletiva pode ser entendida como uma forma de história vivente. A memória coletiva vive, sobretudo, na tradição, que é o quadro mais amplo onde seus conteúdos se atualizam e se articulam entre si” (SCHIMIDT; MAHFOUD, 1993, p.4).

Figura 4 – *Design de vivência acadêmica estudantil* como parte do *design de vivência acadêmica institucional*



Fonte: a autora (2022).

Outro fator a considerar é que *designs* acadêmicos de *vivência* e de *experiência* se inter cruzam. Um exemplo disso é o fato de que, para planejar um percurso, desenhar futuros, costuma-se fazer uma reflexão sobre o presente e sobre o passado, em que as experiências de um sujeito ou de uma instituição, repugnantes ou mobilizadoras (DEWEY, 1976), servem de aprendizagem e inspiram ou condicionam metas e expectativas de futuro<sup>37</sup>. Desse modo, contribuem para a projeção de determinados desenhos de trajetórias. Por outro lado, essa possibilidade de imaginar e registrar modos de encarar desafios, bem como de

<sup>37</sup> Nisso também reside a perspectiva de Dewey (1976) de prolongamento de experiências.

mapear possíveis caminhos a trilhar pode interferir nas circunstâncias do vivido institucional ou estudantil. Talvez, a decisão sobre em qual momento do curso de graduação participar de um projeto voluntário organize o tempo do discente com base em prioridades em cada período/semestre da formação, otimizando o foco. Planejar rotinas e desenvolver estratégias cognitivas, por sua vez, pode auxiliar na apropriação do “ofício de ser estudante”, conforme postulados de Coulon (2008). Do ponto de vista institucional, também, é plausível que projeções mal pensadas no passado cobrem seu preço no presente, bem como as do presente promovam a evolução e/ou mesmo a estagnação e/ou a decadência da universidade no futuro. Nas palavras de Paviani:

As novas gerações pouco sabem do passado e, por isso, sempre tendem a recomeçar tudo e sempre por desconhecerem o que já foi feito. Daí a relevância crítica e interpretativa de eventos, dados e fatos úteis à compreensão da situação atual, a partir da experiência do passado e de uma adequada construção do futuro. É óbvio que o passado pode contribuir para entender o presente e prever o futuro. Uma boa análise da tradição nos liberta do medo da renovação. Se, por um lado, é verdade que as experiências pessoais nem sempre podem ser narradas, pois suas vivências desaparecem nos atos, por outro, os traços e registros objetivos do passado podem ser objetos de reflexão e de resolução para quem deseja, no presente, construir o futuro (PAVIANI, 2018, p. 16).

Corroborando Paviani e associando a ideia de desenho de trajetória e desenho do vivido no contexto acadêmico a premissas educativas, cabe lembrar que o próprio processo educativo tensiona passado e futuro, inovação e tradição. Nesse sentido, Bombassaro (2019, p. 69) explica que “a experiência vivida imprime sobre o ato de educar uma força que pretende plasmar o presente pela repetição, enquanto nessa mesma ação projeta-se aquilo que pretende constituir a diferença em relação ao vivido, aquilo que já faz parte da experiência”.

Ademais, recuperando a perspectiva metodológica desta pesquisa, narrativas sobre o que se vive apresentam dizeres que marcam percepções sobre o presente e o passado, mas também devir, o que reforça a ideia de entrelaçamento entre as formas de designs e a temporalidade, representada na figura a seguir.

Figura 5 – integração entre o *design de vivência acadêmica* e *design de trajetória acadêmica*



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Isso posto, o *design de experiência acadêmica* foi conceituado e utilizado neste capítulo abarcando o olhar para experiências nos âmbitos de projeção de caminhada e de percepção sobre o vivido, no que se refere à instituição e aos estudantes. No próximo, será abordado o método utilizado na pesquisa.

## **4 ALINHAR DO REMO: O MÉTODO**



A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. *Paula Isabel Allende*

Como o rio, que carrega a vida por onde passa, o objeto desta pesquisa é imbuído de vida, de histórias, de memórias, umas recentes, outras a serem mobilizadas. Diante disso, alinhar o remo direciona a “caminhos de encruzilhada entre a rota e a ruptura” (PAIS, 2002, p. 19).

#### 4.1 IMERSÃO EM FUNDAMENTOS

Para conseguir descobrir as surpresas escondidas no fundo de um rio, a ação de mergulhar permite ver com mais clareza os detalhes, as sutilezas. Da mesma forma, nesta pesquisa busco captar os enigmas do cotidiano do Ensino Superior. Para tanto, utilizo a abordagem *qualitativa*, em que a *subjetividade* é considerada inerente à pesquisa. Como os participantes são sujeitos, a realidade é compreendida com base em suas concepções (DEVACHI; TREVISAN, 2010). De igual modo, o pesquisador está imerso em subjetividade.

Em consonância com uma perspectiva sistêmica/complexa aqui aderida, conforme estudos de Maturana e Varela (2004), não é provável existir uma separação objetiva do observador em relação à realidade em que ele se insere. Esse é um postulado decorrente do paradigma *cartesiano-newtoniano*. Originário do período da Renascença<sup>38</sup> e do Iluminismo, tem como marca a tentativa de resgate da autonomia da ciência, que ficou imersa no obscurantismo, principalmente na Idade Média, fase de busca de conciliar a religião com os princípios do pensamento racional (BAUER, 2009).

O paradigma<sup>39</sup> *cartesiano-newtoniano* se opôs ao modelo cosmológico de universo proposto por Aristóteles – até então aceito –, cujos pressupostos foram

---

<sup>38</sup> Destaco que o *Renascimento* colocou o homem como centro do universo. Ocorrido na Idade Moderna, impulsionou as grandes navegações, a ampliação de experimentos científicos e grande exploração de recursos naturais (MORAES, 1997).

<sup>39</sup> É possível ter acesso a mais detalhes sobre os paradigmas epistemológicos da ciência na dissertação de minha autoria intitulada “Concepções de ciência e de gramática no ensino de língua”. Esse estudo também subsidia a continuidade dessa reflexão, no caso desta tese em termos

questionados e rejeitados principalmente por Galileu Galilei, físico italiano, um dos principais agentes da revolução da ciência moderna, defensor de que os testes quantitativo-experimentais poderiam levar à verdade científica. Com isso, surgiram as bases do *racionalismo científico* (KÖCHE, 2009).

No século XVII, houve a cisão entre a ciência e a filosofia, impulsionada pela elaboração de “modelos de cientificidade”, os quais fizeram eclodir o pensamento empirista de que à filosofia deveria caber “a especulação” e à ciência, “a experimentação<sup>40</sup>”, conforme defendido por René Descartes, físico e matemático francês. “Aplicado esse novo padrão de racionalidade centrado na dimensão quantitativa, a natureza é atomizada, reduzida a seus elementos mensuráveis, e buscam-se as leis que a governam segundo a linguagem do número e da medição” (VASCONCELLOS, 2002, p. 59). Assim, ordem e medida mostraram-se princípios-chave para a formulação dessa concepção de *ciência*, que, aos poucos, estender-se-ia a vários domínios.

Para que isso fique mais claro, cabe mencionar que o método utilizado por Descartes instituiu a razão como critério de verdade (VASCONCELLOS, 2002). Ademais, esse pensador defendeu ser necessário dividir<sup>41</sup> para compreender os fenômenos, ordenando-os pelo seguinte critério: do simples para o difícil. Como consequência disso, na ciência entendeu-se ser plausível reduzir a complexidade, realizar fragmentações e classificações (SANTOS, 1988). Desse modo, o mundo foi concebido a partir de noções deterministas e mecânicas (ROSS; FRANCK, 2002, p. 511), estruturado de forma imutável. Esse entendimento fez com que o homem fosse visto como uma *máquina*.

Para Marques (2000), Descartes, crente no aforismo de que o mundo é uma fábula (com elementos criados por Deus e recriados pelo homem) e interpretando a realidade a partir dos mecanismos elaborados pelos engenheiros de seu tempo,

---

metodológicos, não na relação estabelecida com as concepções de linguagem e de língua como realizado na pesquisa anterior.

<sup>40</sup> Relacionado à experimentação, destaco Hume, defensor de que as ideias provêm de “impressões sensíveis” advindas das experiências sensoriais. Com essa tese, “transformou o *empirismo* em *cosmovisão*” (MORAES, 1997, p. 35, grifos da autora).

<sup>41</sup> Para fins de esclarecimento, ressalto outras divisões/oposições projetadas por Descartes: mundo material x mundo espiritual; corpo x mente; coisas x sujeito; filosofia x ciência (VASCONCELLOS, 2002).

descreveu, com base em uma perspectiva mecânica, o homem dividido: composto por um corpo e uma alma. Segundo o filósofo, o corpo segue o modelo de uma máquina, munida de peças automatizadas necessárias às funções básicas, como comer, respirar, andar. A alma, por sua vez, tem sede no cérebro. Nessa dinâmica, leis matemáticas exatas poderiam governar o corpo e, por extensão, a natureza.

A visão de *homem-máquina* proposta por Descartes foi ampliada por Isaac Newton, físico e matemático inglês, o qual concebeu o *universo-máquina*, ou seja, um mundo regido por leis matemáticas exatas e inalteráveis, que enfatizavam a ordem e a estabilidade e, assim, eram capazes de fazer com que o universo fosse regido sempre da mesma forma<sup>42</sup> (BAUER, 2009). Esses pressupostos foram basilares para o *mecanicismo*, que se valeu de modelos universais e apriorísticos<sup>43</sup> para interpretar os fenômenos. A física de Newton, elaborada principalmente com base em estudos de Kepler e Galileu, precursora das leis do movimento, foi bastante respeitada, sendo considerada a mais revolucionária na ciência de seu tempo (VASCONCELLOS, 2002).

Esse modo de fazer ciência gerou alguns pressupostos. Um deles é o da *simplicidade*, em que, para o estudo de um fenômeno, elementos complexos são analisados tendo suas partes separadas (operação de *disjunção*); na sequência, são classificados de acordo com categorias estabelecidas. Com isso, o saber acabou sendo compartimentado. Um reflexo desse postulado foi a criação de departamentos em instituições de educação<sup>44</sup>. Outro se refere ao surgimento de disciplinas nas

---

<sup>42</sup> Com base na noção de *universo-máquina*, Francis Bacon elaborou um novo método científico pautado na experimentação, objetivando descrever a natureza de modo matemático. O pensador incentivava a indução científica, a qual consiste em chegar a conclusões gerais a partir da análise de particularidades de fatos concretos (MORAES, 1997).

<sup>43</sup> Esse modo de compreensão foi sustentado por Kant na *Crítica da Razão Pura*, obra que auxiliou a validar as noções newtonianas, defendendo que a ciência, ao fornecer o “conhecimento verdadeiro”, permite ao homem o acesso ao real (KÖCHE, 1997, p. 117). Assim, conhecimentos provenientes do senso comum foram desconsiderados, havendo a desvalorização de estudos humanísticos (SANTOS, 1988). Ademais, a ideia de que os fenômenos precisavam ser entendidos sem interferências subjetivas foi adotada pelo *Positivismo*, que considerou plausíveis apenas métodos provenientes das ciências físicas e químicas – pautados no raciocínio e na observação –, os quais podem servir de modelo para outras áreas do conhecimento. Ele estabeleceu, inclusive, subdivisões na ciência (MATUI, 1995).

<sup>44</sup> Um exemplo disso ocorre no Ensino Superior, em que há departamentos diversos: de Letras, de Filosofia, de Engenharia, de Artes, entre outros.

áreas do conhecimento, geralmente ministradas por especialistas no tema<sup>45</sup>. Ademais, admitindo uma concepção mecanicista e buscando a racionalidade por meio de princípios lógicos, os sistemas do universo foram entendidos como simples e equilibrados, regidos por uma *causalidade linear* (VASCONCELLOS, 2002).

Outro pressuposto do paradigma cartesiano-newtoniano é o da *estabilidade*, a partir do qual se concebeu um mundo ordenado, com leis imutáveis, em que os fenômenos poderiam ser explicados, previstos e controlados. O cientista, ao realizar experimentações, verificações e quantificações, excluía a historicidade e a complexidade (VASCONCELLOS, 2002).

Em relação à *objetividade*, difundida como critério de cientificidade, ela fundamentou-se na ideia de o universo, supostamente dotado de uma realidade única, poder ser conhecido objetivamente, em um processo no qual o observador se distancia do objeto para analisá-lo com imparcialidade. Nessa perspectiva, a garantia da neutralidade e da impessoalidade foi considerada condição para a realização de um registro objetivo, sendo que qualquer interferência subjetiva foi entendida como fator para invalidar a investigação dos fenômenos (VASCONCELLOS, 2002). Posto isso, a seguir, para facilitar a compreensão do que foi exposto, apresento uma esquematização dos pontos fundamentais relacionados a essa visão de ciência, que orienta a concepção de objetividade na pesquisa:

Quadro 4 – Visão de ciência cartesiana-newtoniana

<b>Variáveis</b>	<b>Padrões de racionalidade</b>
Princípios-chave	ordem, medida, simplicidade, estabilidade e objetividade
Método	divisão e ordenamento do mais simples ao mais complexo; pautado na experimentação
Conhecimento	prioriza a objetividade e a neutralidade
Critério de verdade	razão
Mundo	mecânico, imutável, com funcionamento estável e ordenado
Homem	máquina
Corpo	coisa
Consequência	redução da complexidade, fragmentação, classificação

Fonte: elaborado pela autora (2022).

<sup>45</sup> Não raras vezes, os especialistas carecem de uma visão integradora e dinâmica do todo no qual o conteúdo específico que ensinam se insere.

Esses pressupostos da ciência com base no modelo *cartesiano-newtoniano* foram questionados. Outras pesquisas foram, gradualmente, realizadas por diversos cientistas, sendo que muitos deles manifestaram visão diferente daquela até então aceita. Um autor importante a indagar a pertinência da noção de *racionalidade* cartesiana-newtoniana foi Pierre Duhem, físico francês e historiador, que viveu de 1861 a 1916. Defendeu que o cientista dialoga permanentemente com a realidade, apreendendo-a teoricamente. Para tanto, utiliza argumentos e ferramentas, sendo que o método científico é atravessado pela historicidade, fator que contribui para não ser possível encontrar a certeza na ciência (KÖCHE, 2009). Diante disso, se a validação de um constructo envolve uma convenção definida histórica e culturalmente, as teorias renovam-se e progridem. Com essa concepção, Duhem manifestou discordar de Newton e das premissas positivistas<sup>46</sup>, fundamentadas no empirismo e na indução, que propunham a existência de verdades absolutas.

Outro defensor da ciência como atividade histórica foi Ludwik Fleck, médico e biólogo da Ucrânia, nascido em 1896, o qual, além de indicar a necessidade de realizar investigações grupais, em comunidades científicas, que valorizavam a intersubjetividade, também criticou o empirismo devido a seus critérios objetivos de aceitação das teorias. Com base nas ideias de Fleck, entendeu-se que: (a) a pesquisa é uma atividade social; (b) o conhecimento está situado em um contexto e envolve uma construção coletiva e histórica; e (c) a tradição de investigação e a abertura para o novo precisam estar em equilíbrio (BOMBASSARO, 1995).

Além disso, estudiosos realizaram outros questionamentos, reprovando supostas verdades difundidas pela concepção de *ciência* cartesiana-newtoniana. Albert Einstein, físico alemão que viveu de 1879 a 1955, opôs-se à noção de *tempo* e *espaço* absolutos<sup>47</sup> ao estudar a relatividade restrita e geral, a simultaneidade e a

---

<sup>46</sup> O *Positivismo* entendia haver necessidade de os fatos serem entendidos por meio do raciocínio e da observação precisa, o que excluía explicações míticas ou proposições metafísicas. Essa corrente estava calcada na noção de *estabilidade* (universo com leis que expressam “relações invariáveis de sucessão e de similaridade”). Também defendia a importância de estipular divisões para analisar os fenômenos (MATUI, 1995, p. 40).

<sup>47</sup> Para Einstein, *tempo* e *espaço* mostravam-se entrelaçados, em um “*continuum* quadridimensional”. Assim, o tempo e o espaço precisavam ser definidos um em relação ao outro. Ademais, para esse pensador, não havia um “fluxo universal do tempo”, conforme modelo de Newton (MORAES, 1997, p. 58).

radiação eletromagnética<sup>48</sup> (MORAES, 1997). Postulou, também, que, mesmo havendo inúmeras provas referentes à validade de uma teoria, não há como afirmar que ela fornece um modelo capaz de perdurar para sempre, abrindo espaço para o dinamismo e a probabilidade na investigação. Ademais, defendendo a inventividade em oposição à observação rígida, refutou as afirmações de Bacon de que cabe ao pesquisador livrar-se de ideias previamente concebidas. Ao contrário, deve valorizar as capacidades imaginativas, constituídas com base na sensibilidade e na subjetividade. Esses postulados, aliados aos de outros autores<sup>49</sup>, contribuíram para quebrar o “mito da objetividade pura” (KÖCHE, 2009, p. 60).

Niels Bohr, físico dinamarquês nascido em 1885 e falecido em 1962, por sua vez, pesquisando microfísica, percebeu que partículas subatômicas exibiam comportamento ora de onda, ora de corpúsculo (VASCONCELLOS, 2002), desmistificando, desse modo, a noção corrente na época de que há definição absoluta para os fenômenos. Desse modo, noções que aparentemente estavam contrapostas mostraram-se complementares (KÖCHE, 2009), sendo necessário um olhar complexo para entendê-las.

Ademais, estudos da física quântica mostraram a existência de “padrões de probabilidades”, isto é, possibilidade de conexões, em um processo no qual, isoladamente, uma partícula subatômica não consegue ser definida (MORAES, 1997, p. 64). Isso suscita a reflexão sobre o fato de que a identidade de uma partícula constitui-se a partir da relação que estabelece com as outras. Esses postulados contribuíram para o entendimento de um universo dinâmico, “como um todo indiviso e ininterrupto” (MORAES, 1997, p. 59). Sobre essa questão, Morin (2002, p. 49) acredita ser necessário “não conceber unicamente as partes, mas o todo”.

Também, a aceitação da noção de *probabilidade* suscitou outros desdobramentos. Principalmente a partir das contribuições de Karl Raimund Popper, a ciência passou a valorizar a dúvida em relação ao conhecimento até então

---

<sup>48</sup> Nessa perspectiva, Paviani (2013) explica que o pensamento cartesiano e positivista não foi superado em função ao avanço das Ciências Humanas. Foi impulsionado, principalmente, pela quebra de paradigmas ocorrida, principalmente a partir de estudos de Einstein (PAVIANI, 2013).

<sup>49</sup> São exemplos Heisenberg e Schrödinger.

validado, pois questionamentos podem desvelar inconsistências, ou inadequações em relação à explicação dos fatos, apontando para a necessidade de pesquisar. Desse processo de busca de explicações, resultariam as descobertas, que não trazem soluções capazes de reproduzir a realidade, mas apresentam construtos com hipóteses ideais, que, com o tempo, podem ser substituídas por outras mais pertinentes para resolver problemas surgidos. Essa nova concepção desconstruiu o princípio de existência de verdades absolutas e, assim, contribuiu para questionar a confiabilidade cega nas teorias (KÖCHE, 2009).

Ressalto, ainda, estudos de Ilya Prigogine, ganhador do Prêmio Nobel de Química. Ao pesquisar sobre o caos entrópico<sup>50</sup>, percebeu que, devido a suas flutuações e bifurcações, surge uma nova organização, pois processos espontâneos possibilitam constantes reformulações (MORAES, 1997). Nesse contexto, *desordem* não representa *ausência de ordem*, porque, no sistema, que se auto-organiza, a crise pode levar à ordem. Além disso, o conhecimento de que existem sistemas abertos no universo<sup>51</sup>, imprevisíveis e constantemente passíveis de reconfiguração, invalida uma compreensão mecânica de mundo, pautada em relações de causa e efeito lineares (SCHNITMAN, 1996).

Todas essas noções advindas da ciência fizeram com que as bases do paradigma *cartesiano-newtoniano* fossem questionadas. Para combater o pressuposto de *simplicidade* e salientar o de *complexidade*, o argumento utilizado partiu do fato de que a simplificação não dá conta das inter-relações presentes nos fenômenos contextualizados e dotados de “causalidade recursiva” (VASCONCELLOS, 2002, p. 101).

Já o questionamento da noção de *estabilidade* e a ênfase na de *instabilidade* partem do entendimento de que os fenômenos estão em processo de *vir a ser*, caracterizados, conforme Vasconcellos (2002), pela *indeterminação*, *imprevisibilidade*, *irreversibilidade* e *incontrolabilidade*.

---

<sup>50</sup> O caos entrópico, processo espontâneo e irreversível, relaciona-se com a desordem de um sistema (MORAES, 1997).

<sup>51</sup> Também são chamados de *estruturas dissipativas* ou *dissipadoras*, caracterizadas como organizações complexas com pouco ou sem equilíbrio, típica dos sistemas vivos (MORAES, 1997).

Por fim, a defesa da *intersubjetividade* em detrimento da *objetividade* está cunhada na concepção de que o observador interfere na realidade observada, sendo a ciência construída socialmente por variados observadores. Desse modo, “o cientista coloca a objetividade ‘entre parênteses’ e trabalha admitindo autenticamente o *multi-versa*: múltiplas versões da realidade, em diferentes domínios linguísticos de explicações” (VASCONCELLOS, 2002, p. 102, grifos da autora).

Ademais, estudos das mais variadas áreas, como cibernética, física e biologia, contribuíram para instituir novos modos de pensar. Surgiu a noção de *sistema*, compreendendo o homem como unidade biopsicológica. De acordo com essa premissa, no ser humano não pode haver apenas sobreposição de aspectos biológicos, naturais, psicológicos e sociais, sendo inseparáveis suas dimensões humana e animal (MORIN, 1973).

A noção de *sistema* refere um todo organizado, não resultante da união das partes nem da redução a elas. Assim, os elementos não são descritos adequadamente se estiverem isolados. O ser humano é, portanto, organizado sistemicamente, conseguindo autorreparar-se, pois, provido de complexidade, demonstra uma lógica auto-organizadora, que leva em conta o acaso, a indeterminação e a desordem (MORIN, 1973).

Para além do entendimento do homem, as noções de *sistema* e de *relação* são consideradas relevantes, atualmente, no fazer científico por orientarem o conceito de *realidade*, entendido de modos variados pelas correntes filosóficas (PAVIANI, 2013). O autor explica que a ciência e a Filosofia:

[...] não concebem mais a realidade de um modo exclusivamente essencialista, fixista e inerte. A realidade, como fenômeno, fato, evento, etc., pressupõe uma complexidade, uma dinamicidade ignorada pela ciência do passado [...]. A realidade é entrelaçamento entre partes e todo, visível e indivisível, aspectos e modos de auto-organização. A complexidade, porém, não reside apenas no número de partes de um todo ou sistema, mas principalmente nas inter-relações entre essas partes, entre o todo que não pode ser reduzido às partes (PAVIANI, 2013, p. 117).

Capra (1982) reforça a referida importância da visão sistêmica, a qual pode guiar a abordagem de problemas, gerando a percepção de interligação de fatos e fenômenos. O autor, utilizando a metáfora da árvore, deixa claro que “existem interligações e interdependência entre todos os níveis sistêmicos; cada nível interage e comunica-se com seu meio ambiente total” (CAPRA, 1982, p. 259).



Ludwing von Bertalanffy, Humberto Maturana e Francisco J. Varela colaboraram para a construção do pensamento sistêmico. Ludwing von Bertalanffy, biólogo austríaco, foi o primeiro a dar atenção a princípios universais que se aplicam aos sistemas em geral. Elaborou a “Teoria Geral dos Sistemas”, uma “ciência geral da totalidade” (BERTALANFFY, 1977, p. 61).

Para Bertalanffy (1977), a abordagem sistêmica surge em contraponto da visão mecanicista, pautada nas causas e consequências lineares e na fragmentação, a qual não dá conta de solucionar questões, tanto teóricas quanto práticas, emergentes na modernidade. De acordo com o autor (1977, p. 29), em especial nos estudos da Biologia, a concepção mecanicista negou aspectos imprescindíveis nos fenômenos da vida, sendo necessária “uma concepção organísmica na biologia, que acentuasse a consideração do organismo como totalidade ou sistema e visse o principal objetivo das ciências biológicas na descoberta dos princípios de organização em seus vários níveis”, pois, até então: (a) o organismo vivo limitava-se ao entendimento da célula; suas atividades, aos processos referentes à fisiologia, à física e à química; (b) o comportamento era reduzido ao condicionamento; (c) a hereditariedade, aos genes.

A concepção organísmica entende haver necessidade de “estudar não somente partes e processos isoladamente, mas também resolver os decisivos problemas encontrados na organização e na ordem que os unifica” (BERTALANFFY, 1977, p. 53). Muitos desses impasses resultam do dinamismo com o qual as partes interagem, fazendo com que o comportamento delas apresente-se de um modo quando estudado isoladamente e de outro quando avaliado na totalidade que integram (BERTALANFFY, 1977).

A teoria criada por Bertalanffy buscou incluir aspectos ignorados pelo mecanicismo, como “problemas de ordem, organização, totalidade, teleologia” e partiu da noção de que “o organismo é um sistema aberto” (BERTALANFFY, 1977, p. 30). O biólogo entendeu que a soma das partes não constitui o todo, pois, para reuni-las, elas não poderiam interagir e suas relações precisariam ser lineares, sendo que o comportamento do todo seria descrito do mesmo modo que o das

partes. Essas características não correspondem às dos sistemas, porque estes apresentam partes que interagem. Eles podem ser descritos por “um conjunto de equações diferenciais simultâneas, não lineares no caso geral<sup>52</sup>” (BERTALANFFY, 1977, p. 38).

Para o autor, “os organismos vivos são essencialmente sistemas abertos, isto é, sistemas que trocam matéria com o ambiente”. Essa é uma compreensão diferente daquela clássica<sup>53</sup> (que trata de sistemas fechados), em função de que valoriza processos irreversíveis e desequilibradores.

Além do exposto, destaco que a teoria de Bertalanffy foi revisitada. No prefácio do livro “De máquinas e seres vivos” (de Humberto Maturana Romesín e Francisco J. Varela Garcia), elaborado por Maturana (1997, p. 11), na segunda edição, o autor conta que uma pergunta elaborada por um aluno em uma de suas aulas o fez refletir sobre “que classe de sistema é um ser vivo”. Refere que autores como Bertalanffy não deram conta dessa questão, pois utilizavam critérios metódicos para julgar os seres como “totalidades” e, a partir de uma “visão organicista”, entendiam que o melhor seria concebê-los como “sistemas abertos, processadores de energia”. Maturana (1997, p. 11), por outro lado, acreditava ser possível compreendê-los somente considerando-os como “entes separados, autônomos, que existem como unidades independentes”.

Sendo biólogo, percebeu que lidava com “entes individualizados e autônomos, que geram em sua vida fenômenos gerais, que são semelhantes”. Porém, nem todas as ciências são regidas com base nesse princípio. O físico “opera, ao contrário, com leis gerais, sem dar atenção particular aos entes que provocam ou realizam tal fenômeno” (MATURANA, 1997, p. 11). Partindo dessa constatação, o autor distingue o papel do biólogo:

---

<sup>52</sup> Bertalanffy (1977) elaborou princípios possíveis de serem aplicados aos sistemas em geral, mesmo sem conhecer as particularidades deles (partes, relações).

<sup>53</sup> A física clássica ou convencional pautou-se na noção de *sistema fechado*, ou seja, aquele isolado do ambiente de que faz parte, como, por exemplo, testes químicos feitos com reagentes em recipientes. Porém, Bertalanffy (1977) defende a existência de *sistema aberto*, usando o exemplo do organismo vivo, que realiza, continuamente, *fluxos de entrada e de saída*, mobilizando a autorregulação para estabilizar ações, como no caso dos processos metabólicos possíveis graças ao dinamismo entre corpo e meio (BERTALANFFY, 1977). Devido a essas características, o *sistema aberto* não pode ser isolado e controlado.

[...] a tarefa central de um biólogo é explicar e compreender os seres vivos como sistemas nos quais, seja em seu acontecer solitário de sua atuação como unidades autônomas ou no que se refere aos fenômenos da convivência com outros, surgem e neles se dá em/e, através de sua relação individual, como entes autônomos (MATURANA, 1997, p. 11).

Com base nessas premissas, tudo o que ocorre nos seres e com eles “tem lugar neles como se operassem como entes auto-referidos” (MATURANA, 1997, p. 12). Amparada nessa compreensão, a existência do ser é constituída nos seguintes domínios:

a) o domínio de seu operar como totalidade em seu espaço de interação como tal totalidade, e b) o domínio do operar de seus componentes em sua composição, sem fazer referência à totalidade que constituem, e que é onde se constitui, de fato, o ser vivo como sistema vivente (MATURANA, 1997, p. 12).

Com essas hipóteses, o autor buscou fundamentar a ideia de que os fenômenos biológicos são resultado dessas formas de operar, desde que haja condições históricas favoráveis. Os processos definidores de tais sistemas tinham como expressão a autonomia dos seres vivos. Assim, “seu operar somente faz sentido em relação a si mesmos”. Por isso, foram chamados *sistemas auto-referidos* (MATURANA, 1997, p. 14, sic).

A esse entendimento, Maturana (1997, p. 14) acrescentou a ideia de que a constituição e a definição dos seres vivos como “entes autônomos que resultavam auto-referidos em seu simples operar” deve-se ao fato de serem “unidades separadas” assim materializados por realizarem e conservarem ininterruptamente a “circularidade produtiva de todos seus componentes”. Essa característica participava, simultaneamente, da definição e da constituição dos seres em sua autonomia, e os acontecimentos relativos a eles eram inerentes ao processo de efetuar e manter essa movimentação produtiva.

Disso decorre a noção de que o ser vivo não é apenas “um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular” (MATURANA, 1997, p. 15); devido a essa dinâmica organizacional, apresenta-se como *sistema autopoietico*, pois seus componentes estão arranjados em uma rede de produções, em um fluxo de constituição dependente da participação ou não dos elementos nessa rede, em que a identidade sistêmica não se especifica em seu aspecto estrutural, mas em sua organização. Conseqüentemente, viver é participar da dinâmica autopoietica das

moléculas (MATURANA, 1997), o que evidencia a presença da noção de *relação* na compreensão biológica dos entes.

Para Capra (2001, p. 89), a *autopoiese*, conforme construído desses autores, refere “uma rede de processos de produção”, em que o funcionamento de cada componente participa da constituição ou da mudança de outros componentes dessa rede. Devido a isso, na medida em que a rede é integrante da produção de seus componentes, é produzida por eles. Tal característica mostra a possibilidade de auto-organização, de autocriação.

Conforme desenvolvido, o paradigma sistêmico, com a colaboração de vários pesquisadores, modificou a compreensão de fatos e de fenômenos. Sintetizando o exposto, abaixo, elenco um quadro com as principais ideias desse paradigma da ciência que guia esta pesquisa.

Quadro 5 – Visão de ciência com base na concepção sistêmica e na complexidade

<b>Variáveis</b>	<b>Padrões de racionalidade</b>
Princípios-chave	desordem, complexidade, indeterminação, imprevisibilidade, probabilidade, irreversibilidade, incontrolabilidade e intersubjetividade
Método	atrelado à situação contextual; leva em conta a inventividade e a subjetividade
Conhecimento	construção coletiva e histórica
Verdade	Provisória
Mundo	complexo e dinâmico
Homem	Autopoiético
Consequências	valorização da dimensão sistêmica dos fatos; percepção de interligação nos e entre os fatos e fenômenos

Fonte: elaborado pela autora.

Os padrões de racionalidade com base no Paradigma Sistêmico, fundado na complexidade, são compreendidos como pressupostos para esta pesquisa que explora narrativas dos acadêmicos sobre o vivido no percurso de graduação. No processo de construção dos dados, considero a subjetividade inerente ao método, sem que eu, como observadora, consiga separar-me da realidade observada. Também, pautar-se na complexidade implica a apropriação de novas formas de interpretação, que possam superar um modo linear, fragmentário e reducionista de análise de dados e situações. Pressupõe, então, considerar elementos singulares e

locais, em combinação com explicações gerais, em um tempo reiterativo com olhar plural (CARVALHO; FÁVERO, 2020).

## 4.2 ROTAS DA PESQUISA

Como o rio segue seu curso, passo a descrever as rotas da pesquisa. Buscando atingir os objetivos propostos neste estudo – investigar sentidos da experiência acadêmica constituídos com base nas narrativas de estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo ‘R’ (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica – esta pesquisa foi organizada com base nos procedimentos descritos a seguir.

A partir das questões que problematizaram o tema em estudo, realizei uma pesquisa em bibliografias para buscar subsídios à investigação, as quais serviram de fundamentação.

Em seguida, elaborarei, em janeiro de 2020, levantamento das produções sobre o tema por meio de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, no portal Scielo, no banco de Teses e Dissertações da CAPES e no repositório de dissertações da Universidade de Caxias do Sul. Utilizei os descritores “experiência acadêmica discente”, “experiência acadêmica no ensino superior”, “Universidade de Caxias do Sul ensino superior” e “Universidade de Caxias do Sul currículo”, a fim de fazer um levantamento sobre as produções científicas relativas a esses temas, centrais ao estudo, dados que compõe o primeiro capítulo desta tese. Mapeando esses resultados, com base neles, identifiquei as principais lacunas sobre a questão, além de levantar o objeto, o objetivo e as teses centrais defendidas nas principais publicações relacionadas ao tema em análise.

Para contextualizar a pesquisa em seu cenário, caracterizei brevemente o Ensino Superior na atualidade e seus desafios, buscando refletir sobre a possibilidade/necessidade de ele reconfigurar-se nesse contexto. Ao elucidar essa questão, percebendo o indicativo da premência da reinvenção da educação superior, que se dá no âmago das instituições, a pesquisa adentrou na dimensão do concebido, no âmbito de documentos normativos, como PDI, projetos pedagógicos de cursos de graduação, currículos, dentre outros, levando em conta que os pressupostos do concebido são capazes de direcionar experiências vividas no

cotidiano da universidade e interferir no que é percebido sobre elas pelos acadêmicos.

Também, a função da universidade foi relacionada aos processos de *mercantilização*, *utilitarismo*, *desagregação* do ensino superior e *coisificação da relação pedagógica*. Essas ações são perpassadas pela avaliação do lugar das ciências humanas e da linguagem em universidades diante das tensões levantadas.

Para explicitar o cenário da pesquisa, também contextualizei brevemente a Universidade de Caxias do Sul, uma instituição comunitária, e algumas premissas centrais relacionadas ao currículo R (vigente) desta universidade, que faz parte da Reestruturação Curricular concebida em 2017 e implementada em 2018.

A seguir, realizei revisão teórica, com explicitação da conexão entre linguagem, educação e relação, que abarcou, dentre outros aspectos, os conceitos de *linguagem*, segundo Benveniste; *relação* e *alteridade*, conforme estudos da linguística e filosofia; *relação com o saber*, consoante Charlot; *experiência*, na perspectiva de John Dewey; *afiliação*, de Coulon; *relação pedagógica*, de Stecanela, os quais, com intercruzamentos, subsidiaram o delineamento do conceito autoral de *design de experiência acadêmica*, em duas dimensões, como projeto e como produto, desdobrado em *design de trajetória acadêmica* e *design da vivência acadêmica*, que se aplicam às esferas institucional e estudantil.

A primeira ação prática da pesquisa empírica foi submeter o projeto ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul. Além disso, realizei contato com a Pró-reitoria Acadêmica da instituição, a fim de solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa no cenário proposto e compreensão de documentos normativos e das Premissas da Reestruturação Curricular de 2017, que fundamentam o Currículo R.

Para mapear os sentidos da experiência constituída na integralização do *currículo R* da Universidade de Caxias do Sul, solicitei um levantamento, junto à Pró-reitoria acadêmica, de quantos estudantes estavam indexados a esse currículo, sendo categorizados por curso e por área do conhecimento. O número total de acadêmicos indexados ao Currículo R em setembro de 2020 era 7.256.

Depois de o projeto ser submetido ao Comitê de ética e obter parecer favorável à sua realização, sob número 4.369.921, conforme anexo, os estudantes do *currículo R* foram contatados para participarem da pesquisa por meio de formulário eletrônico construído no *Google Forms*. O envio do convite foi realizado

em novembro de 2020 pelo coordenador da Central de Atendimento da UCS, sem que eu tivesse contato direto com nenhum. Assim, foi oportunizado a todos os discentes do *currículo R* interagirem com o instrumento de pesquisa. Com essa perspectiva ampla, ou seja, sem recorte por curso ou área, a ação visou a evitar generalizações apressadas, pois algumas problemáticas ou experiências podem ser mais enfáticas em certas áreas e menos em outras. O objetivo foi levantar narrativas dos estudantes no nível da instituição, respeitando as peculiaridades da área, ou do curso e, também, as individualidades, sendo possível compreender se há ou não aproximações ou distanciamento em relação a concepções institucionais e os dizeres dos estudantes que materializam percepções sobre o vivido.

Ao participar da pesquisa por livre opção, os acadêmicos tiveram acesso aos objetivos da investigação e aos termos de consentimento. Preencheram dados sociográficos, por meio de doze questões, com possibilidade de assinalar a alternativa correspondente e/ou complementar a resposta. Essas perguntas, explanadas nos apêndices, tiveram objetivo central de contextualizar o perfil dos acadêmicos respondentes. Nesse mesmo *Forms*, foram convidados a escrever livremente sobre suas percepções a respeito da UCS, realizando um balanço do percurso universitário, a revelar a dimensão do *percebido* com base no *vivido*. O tempo previsto para resposta foi de 15 minutos a uma hora, dependendo da quantidade de percepções que o participante optou por referir.

O instrumento de pesquisa utilizado foi por mim denominado *Balanço da experiência*, elaborado com inspiração no *Balanço do saber* de Bernard Charlot (2001), o qual foi adaptado ao contexto desta investigação de acordo com modelo utilizado em pesquisa de doutorado realizada por Carla Roberta Sasset Zanette (2019). De acordo com o Charlot (2001, p. 39), no caso do *Balanço do saber*, as perguntas podem mobilizar para uma reflexão na qual o respondente tece “discursos sobre a experiência pessoal vivida, em que o jovem fala dele mesmo, recriando situações nas quais ele é o ator principal, junto com outras pessoas que participaram de seu processo de aprendizagem”.

O texto que compôs o *Balanço da experiência*, instrumento de pesquisa utilizado, foi:

*Com alegria, convido a “um mergulho profundo” nas memórias do que você viveu e vive no cotidiano da universidade, no andamento de seu curso de graduação. Também, fica o desejo de que possa adentrar em suas concepções e*

*percepções sobre a UCS. Pense no(s) sentido(s) das experiências dessa etapa formativa que está vivendo e escreva sobre eles livremente. Faça um balanço do seu percurso universitário! As questões a seguir podem auxiliar a refletir para você iniciar sua escrita: o que, para mim, significa estar na universidade? Qual(is) é(são) minha(s) principal(is) percepção(ões) sobre a UCS e sobre meu curso? Considerando o que vivo/vivi na UCS, o que mais me marcou até hoje e por quê? Pensando no estudo dos conteúdos curriculares, quais as principais características da(s) atividade(s) na(s) qual(is) eu mais me senti engajado(a), ou seja, com vontade de fazer porque, para mim, ela(s) fazia(m) sentido e/ou gerava(m) prazer?*

O instrumento *Balanço da experiência* sensibilizou narrativas dos acadêmicos sobre o percurso universitário e seus significados. Desse modo, explorou percepções sobre a instituição e o curso. Instigou o respondente a lembrar de momentos marcantes na academia e a explicar sobre características de atividades que mais geraram engajamento. Como resultado, o narrado se torna registro, retrato de um momento, de uma experiência. Assim, o *Balanço da experiência* explicita uma das tantas dimensões do *design de experiência acadêmica*, especificamente o *design de vivência acadêmica estudantil*.

Nesse contexto, Stecanela (2012, p. 16) afirma, com base em postulados de Bertaux, que narrar “[...] constrói pertencas, indica filiações ou, simplesmente, descreve os acontecimentos que nos compõem ou que compomos para ser/acontecer no movimento de espetacularização da vida cotidiana”. De frente com o narrado, são produzidos sentido(s), num movimento em que narrar, descrever o vivido, parar para observar o cotidiano direciona a desvendar enigmas. Narrar, ao pesquisar, mobiliza ecos das experiências dos participantes da pesquisa, possibilitando perceber o uso dos tempos, os ritmos, a relação do acadêmico com os espaços. Nesse viés, segundo Melucci (2005), o sentido da ação é construído pelo indivíduo, sendo que o agir, com oportunidades e limites, pode ser experimentado em um espaço e um tempo.

Conforme Bruner (1997), por meio da narrativa, os sujeitos organizam tanto a experiência individual quanto aquela conectada à história da humanidade. As narrativas mostram como o homem experimenta e conta o mundo. Assim, elas contribuem para a construção da realidade, que se faz também pelo discurso (HALL, 1997).



Imagino o seguinte: ao narrar, é como se o narrador se despisse com palavras, deixando revelar-se por elas, com acontecimentos corriqueiros ou profundos, colocando à mostra também indícios da sociedade em que vive/viveu, enfim revelando seu tempo. Assim, a narrativa traz ricas contribuições para a pesquisa em educação. Nas palavras de Galvão:

Sob o termo de investigação narrativa, incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época (GALVÃO, 2005, p. 329).

As narrativas são produzidas, *na* e *pela* linguagem, por sujeitos inseridos em uma cultura e são interpretadas a partir de lentes que se conectam com sistemas simbólicos culturais (BRUNER, 2001). Assim, os significados emergentes na pesquisa não são estanques. Ao contrário, por se situarem em perspectiva sociocultural, podem ser negociados, renegociados, podendo mostrar-se ambíguos e indeterminados.

Com as respostas ao *Balanco da experiência*, foram realizadas reflexões a partir dos dizeres dos estudantes, sendo, para tanto, utilizada a Análise Textual Discursiva - ATD, de Roque Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2007). Nesse momento, o foco da pesquisa foi a interpretação dos dados. Para Moraes (2003), é tarefa de quem analisa os materiais textuais a atribuição de sentidos e significados. Ao pesquisador, trata-se de uma atividade que exige bastante sensibilidade para descortinar a rotina em busca de surpresas, continuidades, transgressões, disrupções e outros enigmas revelados nos dizeres. Olhar apurado e sensível parece ser ainda mais necessário em se tratando de narrativas sobre o cotidiano do ensino superior, em que fatos do dia a dia dos estudantes, nas aulas, na passagem dos semestres parecem naturalizados a ponto de dificultarem a percepção de sutilezas.

Nesse contexto, a interpretação das narrativas ancora-se na perspectiva metodológica da Sociologia do Cotidiano, a qual, tomando o cotidiano como “alavanca do conhecimento” (PAIS, 2002, p. 18), convoca a ter atenção às interações, aos enigmas, à pluralidade dos detalhes, a tudo aquilo que sinaliza os indícios dos significados construídos nas experiências, considerando que “a vida cotidiana está cheia de situações insólitas e desconcertantes” (PAIS, 2002, p. 15).

Levando em conta a dificuldade de capturar o experienciado na execução curricular em uma universidade, essa perspectiva metodológica foi escolhida pela possibilidade de movimentar “novos saberes e sensibilidades”, com ancoragem na “lógica da descoberta” (PAIS, 2002, p. 19), a partir da qual pode-se libertar da rigidez de um itinerário fixo de pesquisa; ao contrário, o foco está em uma captura do que emerge do dia a dia, transformando o social em enigma, em possibilidade.

Assim, vale traçar novas rotas, na rotina. Segundo Stecanela (2010), rotina está associada a caminho, o qual, também, para além do trajeto previsto, permite fuga, ruptura, reinvenção. Desse modo, é possível configurar e buscar novas lógicas para o vivido. Sendo esta uma pesquisa que tematiza o presente, serão desafios: imaginar, descobrir, desvendar, superando a sensação de que nada ocorre ou que impera uma “lógica do preestabelecido” (PAIS, 2002, p. 19). O movimento foi o de capturar, por meio da análise das narrativas dos estudantes, o que ocorre e o que é sentido nos meandros do dia a dia da vida acadêmica. As ações pressupostas e as reflexões emergentes são realizadas em perspectiva sistêmica/complexa.

Referente à dimensão operacional, sobretudo ao processo de preenchimento do instrumento de pesquisa pelos estudantes, as respostas chegavam uma a uma no *Google Forms* criado para registro das narrativas. Ao longo dos dias, com empolgação, eu sentia-me instigada a olhar os resultados. Imediatamente, passava a ler as escritas e fazia algumas inferências e conexões. Após obter as respostas e fazer leituras mais atentas, debrucei-me a construir sentidos e organizei os dizeres de modo a facilitar o mapeamento. Assim, a investigação seguiu os seguintes passos indicados por Moraes e Galiuzzi (2007) para pesquisar: desmontar os textos, estabelecer relações; captar o que emerge; fomentar a auto-organização textual. Esses procedimentos são indicados na Análise Textual Discursiva, a qual se caracteriza por:

um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALLIAZZI, 2007, p. 41).

Os dados foram unitarizados, identificando e realçando trechos e palavras. Realizei destaques com cores para compreensão das unidades de sentido, conforme figura:

Figura 6 - Unidades de sentido

Desde 2005 até hoje não consigo trabalhar na área de Educação Física e não sei o motivo, eu penso que minha carreira foi pra baixo e ou há alguém que denigre minha imagem de educador físico. Queria poder descobrir isso, só pedindo a Deus pra investigar pra mim, essa é minha maior tristeza. Me formei em 2002/2003. Mas é só um diploma de papel. De que vale isso se sua carreira foi pro espaço.

gosto do curso, porém não trabalho na área ainda

Estar na universidade nesses 5 anos pude perceber uma evolução muito grande profissional e pessoal. Conhecer pessoas, trocar experiências, ter aula com professores maravilhosos e também tive decepções, como reprovação em uma cadeira e as vezes tédio com as aulas ruins. Me sinto mais feliz agora que estou no final do curso, poder fazer as cadeiras específicas.

Estar na UCS é um orgulho tanto pessoal quanto familiar. A UCS é uma universidade na qual me senti incluída desde os primeiros dias. Com professores, coordenadores, auxiliares, muito bons a qual se dedicam à nós estudantes. Gosto muito quando disciplinas possuem práticas, pois assim, aprendo muito mais e me sinto mais curiosa em cada conteúdo estudado, gerando prazer em aprender cada vez mais.

Estudar na UCS foi algo que sempre quis fazer, porque a maioria da minha família estudou. Porém meu curso era muito caro, então não tinha muita esperança, até que consegui bolsa pelo PROUNI e finalmente pude começar a estudar onde sempre esperei. Me senti realizada. Gosto muito do meu curso na grande parte do tempo. Tem cadeiras que as vezes acho muito desinteressantes (apesar de saber que todo conhecimento é importante) mas tem cadeiras que acho fantásticas! E com certeza os professores das mesmas estão diretamente relacionados a construção dessa opinião positiva. A infraestrutura da UCS como um todo, desde o campus até as diversas atividades complementares oferecidas, faz com que surja em mim um sentimento de gratidão imensa por ter acesso a um ensino de tão boa qualidade.

O significado de estar cursando biomedicina na Ucs tem sido uma realização de um grande sonho desde que ingressei na universidade. Saber que seria uma longa caminhada com dificuldades mas não impossível e ao longo do tempo que tenho percorrido posso dizer que tenho cada vez mais a certeza do curso que escolhi muitas vezes deixando de fazer algo para meu lazer pois tenho que estudar pois o curso exige muito estudo por ser disciplinas que nós exige bastante mas com um grande grupo de professores extraordinários e a cada aula prática a cada momento em que realizei nos laboratórios da Ucs me senti cada vez mais empenhada em

Estar na universidade é uma grande conquista, mais uma realização. Gosto do meu curso, porém acredito que poderiam haver melhorias, como a troca de alguns professores que apesar de terem grandes conhecimentos não sabem como repassar de forma que o aluno realmente aprenda, ou não tem interesse no aprendizado do aluno. Não é barato fazer faculdade, muitos não tem o auxílio dos pais, vivem na correria pra dar conta de casa/trabalho/faculdade e muitos professores não se importam... São muitos trabalhos, sem contar a falta de retorno para sabermos se realmente compreendemos o conteúdo. Gosto quando realizam atividades em que sabem conduzir de forma que mantenha o aluno atento e interessado.

Estar na universidade para mim é vivenciar um sonho sendo realizado aos poucos. Minhas percepções sobre a ucs e meu curso são totalmente satisfatórias, a ucs possui uma infraestrutura muito boa e bons professores, e meu curso é maravilhoso, aprendo cada dia mais. O que mais me marcou até hoje foi as amizades sinceras que fiz com colegas do meu curso e de cursos diferentes também, pude conhecer muitas pessoas, e vários professores legais e atenciosos. As que mais senti engajada foi conteúdos curriculares próprias do meu curso, e algumas que são mais básicas como: histologia e embriologia, anatomia humana, zoologia de invertebrados, estágio.

Para mim estar na universidade significa uma possibilidade de um futuro melhor que os meus pais tiveram, significa conhecimento não só na área que estudo mas também sobre a relação com colegas e desafios que surgem durante a graduação. Até o momento o que mais me marcou na ucs foi as oportunidades de estágios dentro da universidade, o que me permitiu interagir com colegas de outras áreas e entender que nunca se trabalha sozinha, independentemente da carreira escolhida.

Este reingresso na Ucs, para o curso de psicologia é uma nova jornada que se inicia, com um apoio incondicional dos professores, e uma cede universitária é excelente, tudo conspira a favor de que está buscando realmente novos caminhos. Muito satisfeito mesmo.

Muito me marcou no curso foi as amizades conseguidas ao longo dos três primeiros anos de curso. Tive apoio de pessoas bacanas e tive dificuldades por causa da deficiência, mas foram superadas com a ajuda de colegas e professores que viam em mim a capacidade de superar as dificuldades impostas pela deficiência auditiva. E no decorrer dos anos as amizades foram se desfazendo em virtude que as pessoas foram indo embora (se formando) e eu acabei ficando sozinho e tentando se virar, mas fui forte. Minha maior decepção foi descobrir este ano 2020, que minha carreira de Educação Física foi pro espaço ao pensar que meu trabalho de conclusão de curso uma pesquisa de campo feita em escolas municipais de ensino fundamental não foi proveitosa e nem apoiada pelo professor da prática da pesquisa daquela época e que esse professor já faleceu. Agora não tenho onde procurar e tentar reverter tudo isso é nem mesmo sei o que fazer.

Fonte: acervo da autora (2021).



As unidades de sentido foram classificadas e agrupadas por semelhança, com colagens, para a construção de categorias emergentes.

Figura 7 - Categorias emergentes



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

Com base na temática *Sentidos e significados de estar na e viver a universidade*, seis foram as categorias que emergiram na construção dos dados, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 - Temática, categorias e subcategorias emergentes

Temática	Categorias	Subcategorias
Sentidos e significados de estar na e viver a universidade	1 – Conquista	1 – <i>É uma <b>realização</b> e um <b>objetivo</b> alcançado.</i> 2 - <i>É um <b>sonho!</b></i>
	2 – Superação	1 – <i><b>Privilégio.</b></i> 2 – <i><b>Futuro</b> melhor.</i>
	3 – Movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo	1 - <i>Estar em <b>construção.</b></i>
	4 – Pertencimento e inserção na comunidade	1 - <i>É um <b>orgulho</b> estar na UCS.</i> 2 - <i>A universidade é um <b>componente indissociável da região.</b></i>
	5 – Conhecimento	1 - <i>Expandir <b>perspectivas.</b></i>
	6 – Convivência	1 - <i>É estar <b>conectado.</b></i> 2 - <i>É estar em <b>contato</b> com os mais diversos futuros profissionais de trabalho.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para a construção das categorias e subcategorias emergentes, conectada à perspectiva de Pais (2003, p. 47), busquei empregar uma “percepção imaginosa”, ou seja, em que a contemplação é empregada para fomentar descobertas, fugindo de percepções globais, as quais podem dificultar elaborações precisas.

Um fato interessante relacionado à dinamicidade dessa lente metodológica é a abertura ao novo e os consequentes deslocamentos provocados: foram os dados construídos que provocaram retomar construtos e elaborar o desdobramento do conceito de *design de experiência acadêmica* em *design de trajetória acadêmica* e *design da vivência acadêmica* e também explicitar duas esferas: institucional e estudantil.

Assim, a pesquisa não pressupôs um desenho fixo para a sequência das ações; ao contrário, passou por reconstruções, com flexibilidade de organização e tentativa de interconexões. De modo espiralado, houve um ir e vir na construção textual no curso dos avanços investigativos. Eu escrevia parte do capítulo 6 quando me dei conta da dificuldade gerada ao ter que usar várias palavras para registro para

explicitar a ideia de desenho de experiência acadêmica, o qual poderia estar relacionado à organização da trajetória (do estudante e da instituição) e também ao retrato do que foi ou estava sendo vivido (pelo estudante e pela instituição). Assim, decidi retornar ao capítulo 3 e realizar o desdobramento do construto de *design de experiência acadêmica* em *design de trajetória acadêmica* (institucional e estudantil) e *design de vivência acadêmica* (institucional e estudantil).

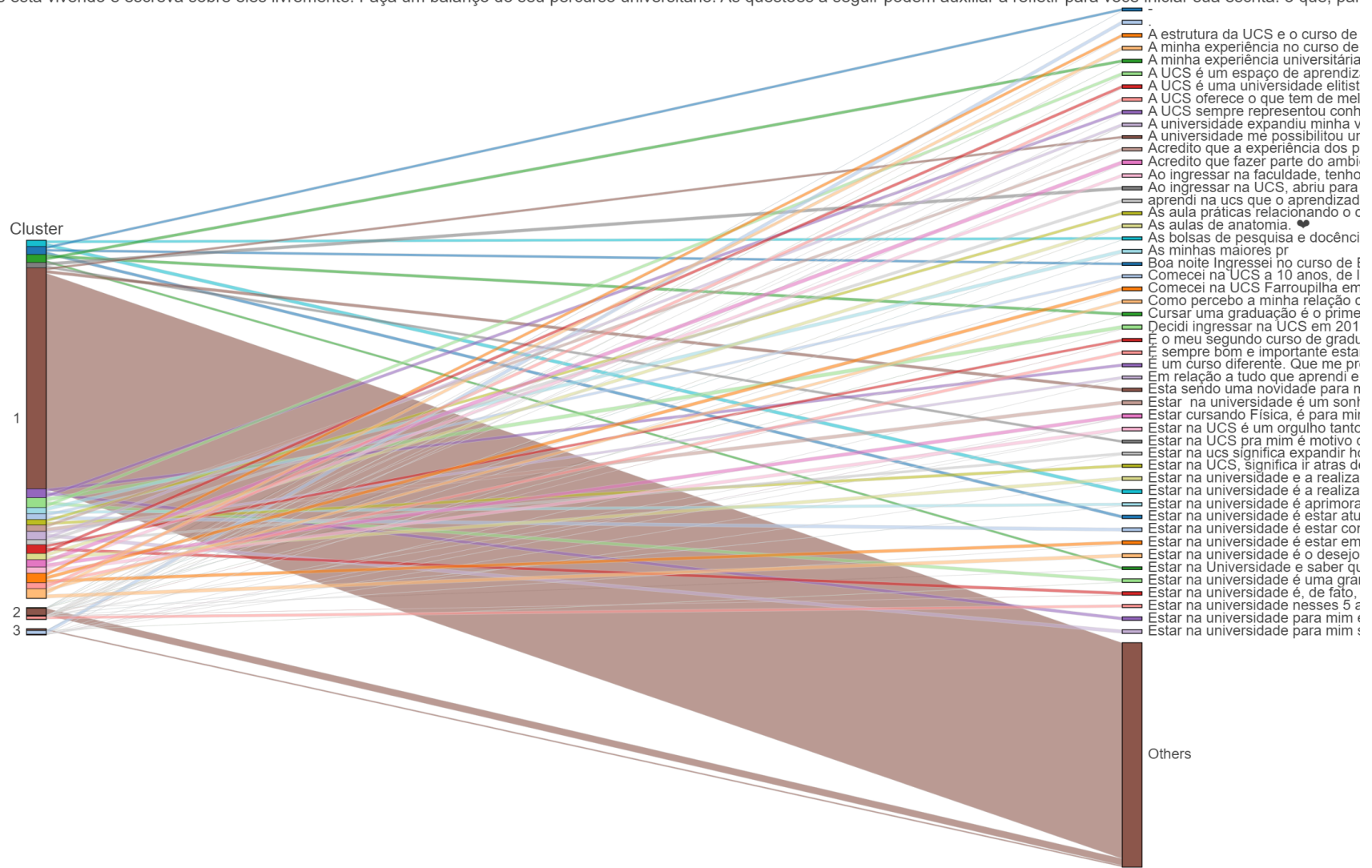
Desse modo, em consonância com o paradigma *sistêmico* anteriormente explanado, esta tese foi construída com um processo *autopoiético*, em que cada parte participou da constituição ou da mudança de outras partes que compõem o todo.

Na sequência, o trabalho direcionou-se a construir metatextos, conforme Moraes e Galiazzi (2007). Tratou-se da atividade de descrever e interpretar o material da pesquisa em consonância com os aportes teóricos e epistemológicos, incluindo minha compreensão e construção de sentidos por meio de escrita reflexiva. Com base nas teorias contempladas nesta investigação, nos cruzamentos realizados e nos novos conceitos criados, o diálogo se estabeleceu com os dados empíricos. Foram realizados, também, distanciamentos e aproximações das percepções dos estudantes em relação a documentos que revelam o concebido institucional, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021.

Como ferramenta de apoio, foi utilizado o software Exploratory na geração de gráficos, nuvem de palavras e explicitação de agrupamentos temáticos, como no exemplo abaixo, que confirmou o agrupamento realizado artesanalmente pelo método da Análise Textual Discursiva.

Figura 8 – agrupamento por categorias temáticas

formativa que está vivendo e escreva sobre eles livremente. Faça um balanço do seu percurso universitário! As questões a seguir podem auxiliar a refletir para você iniciar sua escrita: o que, par



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Isso posto, no próximo capítulo serão apresentadas interpretações do perfil dos participantes com base nos achados na sociografia dos entrevistados.



**5 EM BUSCA DA TERCEIRA MARGEM: A EXPERIÊNCIA  
ACADÊMICA**

*Mapear sentidos da experiência acadêmica no processo de integralização do currículo R de cursos de uma universidade comunitária*, um dos objetivos específicos deste estudo, pressupõe compreender trajetórias estudantis, inter cruzar variáveis, perceber sutilezas e contradições. Segundo o pressuposto norteador aderido: “a mobilização decifrador pressupõe uma enigmatização do social e, logo, uma lógica de descoberta” (PAIS, 2002, p. 141). Quem são os estudantes do currículo R? Cursaram o Ensino Médio em escola pública ou privada? Qual faixa etária predomina? Trabalham? Apenas estudam? Qual o curso escolhido? Essas e outras questões (disponíveis nos apêndices), somadas às respostas ao *Balanço da experiência acadêmica* fornecem indícios que permitem inferências sobre a relação que os acadêmicos estabelecem com eles mesmos, com a instituição, com os estudos, com os colegas, com professores e gestores, com as rotinas acadêmicas. Podem apontar facilidades ou dificuldades no processo de *afiliação* (COULON, 2008), dentre outros.

## 5.1 VESTÍGIOS: ENTRE TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS

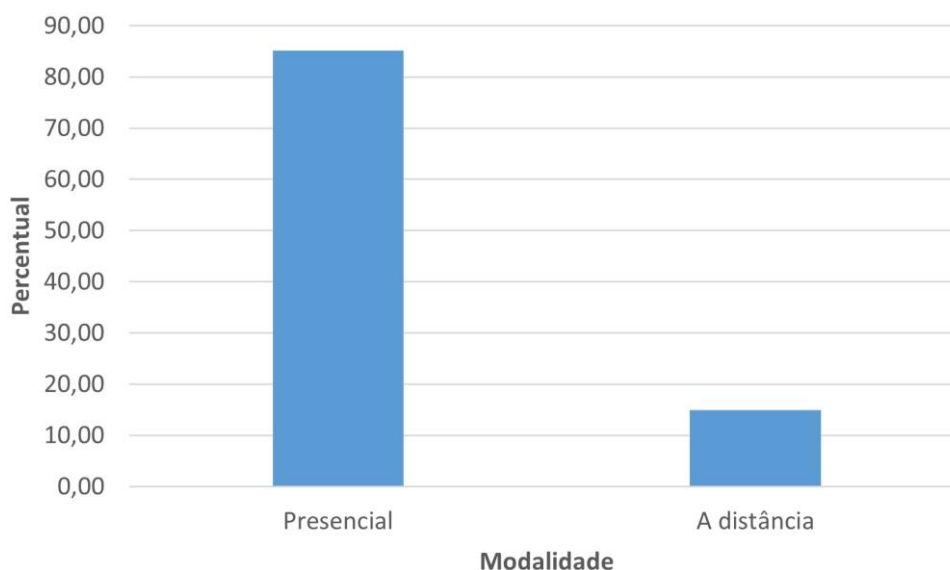
O desafio a que me proponho aqui é um mergulho em um âmbito do *design de experiência acadêmica*, conforme descrito no capítulo 3, mais especificamente no que se refere a um dos desdobramentos do conceito: o *design de vivência acadêmica estudantil*. As narrativas estudantis relevarão nuances do cotidiano: a experiência que se vive ou viveu na instituição. Assim, a pesquisa focaliza o nível *macro da relação pedagógica*.

Para estabelecimento de diálogo entre esses achados e as teorias basilares, atribuí nomes fictícios aos dizeres, buscando, com os codinomes que criei aleatoriamente, representar o estudante que respondeu à pesquisa anonimamente. As escritas não foram alteradas, portanto podem apresentar problemas gramaticais, os quais, mesmo percebidos, foram mantidos.

Antes de debruçar-me nos relatos das vivências, objeto do próximo capítulo, apresento dados sociográficos dos discentes que compuseram o *corpus* do estudo. Conforme descrito no capítulo do método, todos os estudantes do Currículo R da UCS receberam comunicado convidando para participar desta pesquisa, disparado pela Central de Atendimento da Universidade, de modo que eu não tivesse acesso aos contatos, garantindo a proteção de dados.

Do total de envios, recebi 134 respostas, que abrangem estudantes de 43 cursos de todas as áreas da instituição, predominantemente da modalidade presencial, em etapas diversas da formação, como inicial, metade da trajetória e final, conforme pode ser visto a seguir:

Figura 13 – Modalidade do curso dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na sequência, são listados cursos com estudantes respondentes e seu enquadramento nas Áreas do Conhecimento da UCS.

Quadro 7 – Áreas e cursos abrangidos pela pesquisa

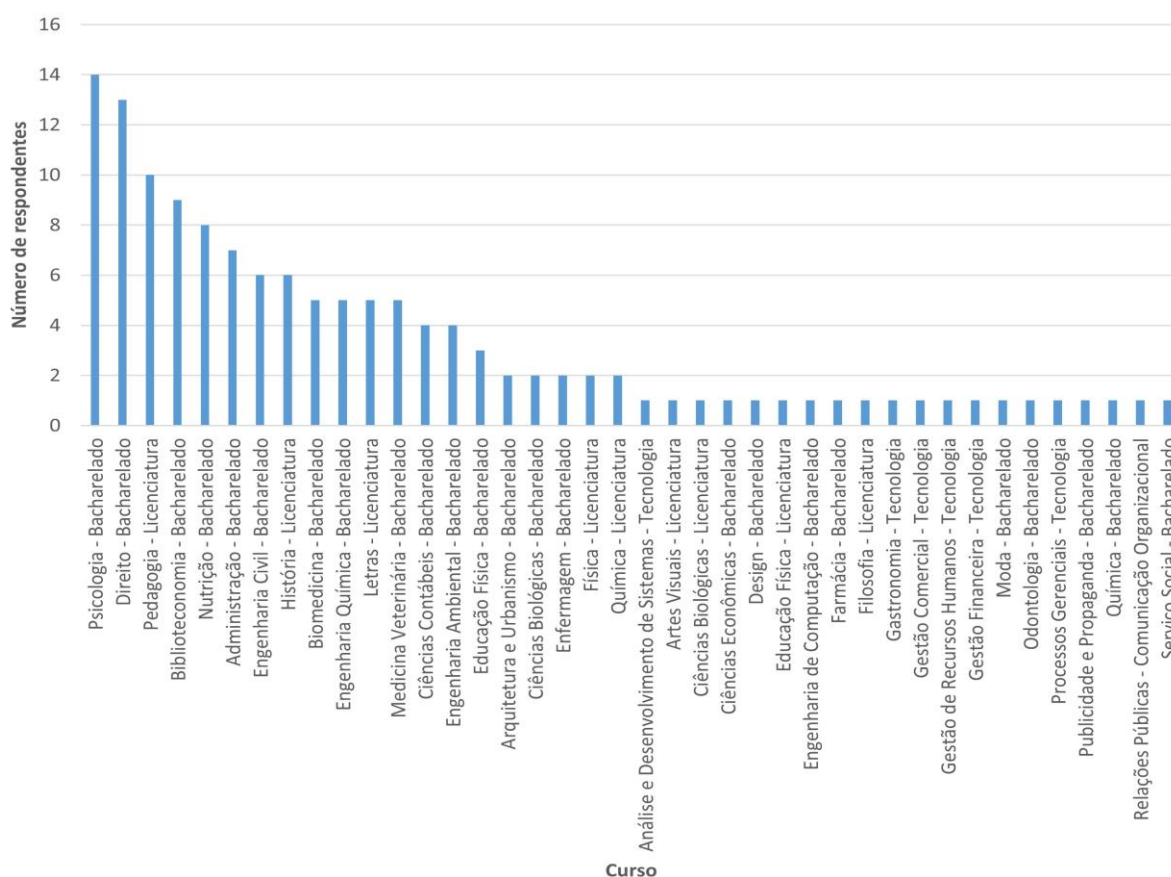
Área do Conhecimento	Cursos
Artes e Arquitetura	- Bacharelados ou Tecnólogos em: Design de Moda, Design, Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil - Licenciatura em: Artes Visuais
Ciências Exatas e Engenharia	- Bacharelados em: Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Química - Licenciaturas em: Química, Física
Ciências Jurídicas	- Bacharelado em Direito
Ciências Sociais	- Bacharelados ou tecnólogo em: Biblioteconomia, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Gastronomia, Publicidade de Propaganda, Relações Públicas, Gestão Comercial, Processos Gerenciais, Gestão Financeira, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos

Humanidades	- Bacharelados em: Psicologia, Serviço Social - Licenciaturas em: Pedagogia, História, Letras, Letras Inglês - Segunda Licenciatura em: Filosofia, Pedagogia
Vida	- Bacharelados em: Nutrição, Biomedicina, Enfermagem, Veterinária, Farmácia, Educação Física, Ciências Biológicas, Odontologia - Licenciatura em: Ciências Biológicas, Educação Física

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O gráfico a seguir mostra que os cursos com o maior número de respondentes na pesquisa foram Direito, seguido de Psicologia, Biblioteconomia, Administração e Pedagogia.

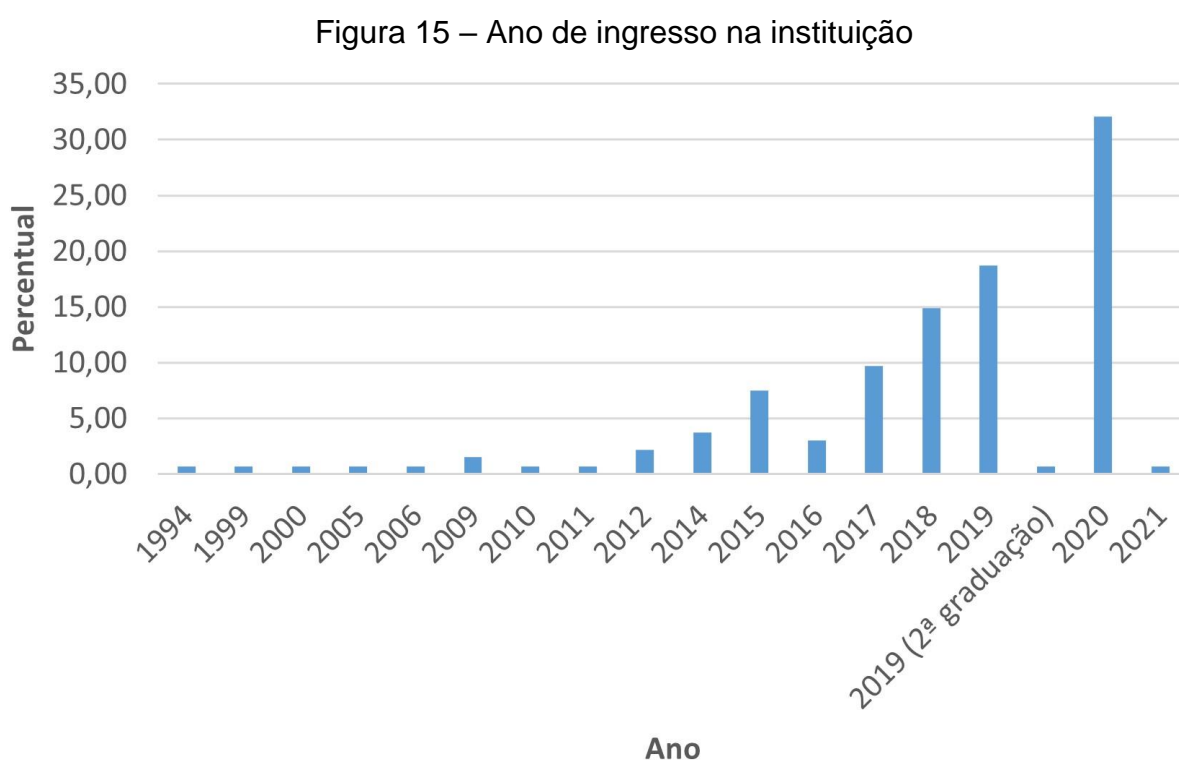
Figura 14 – Relação resposta x curso



Fonte: elaborado pela autora (2022).

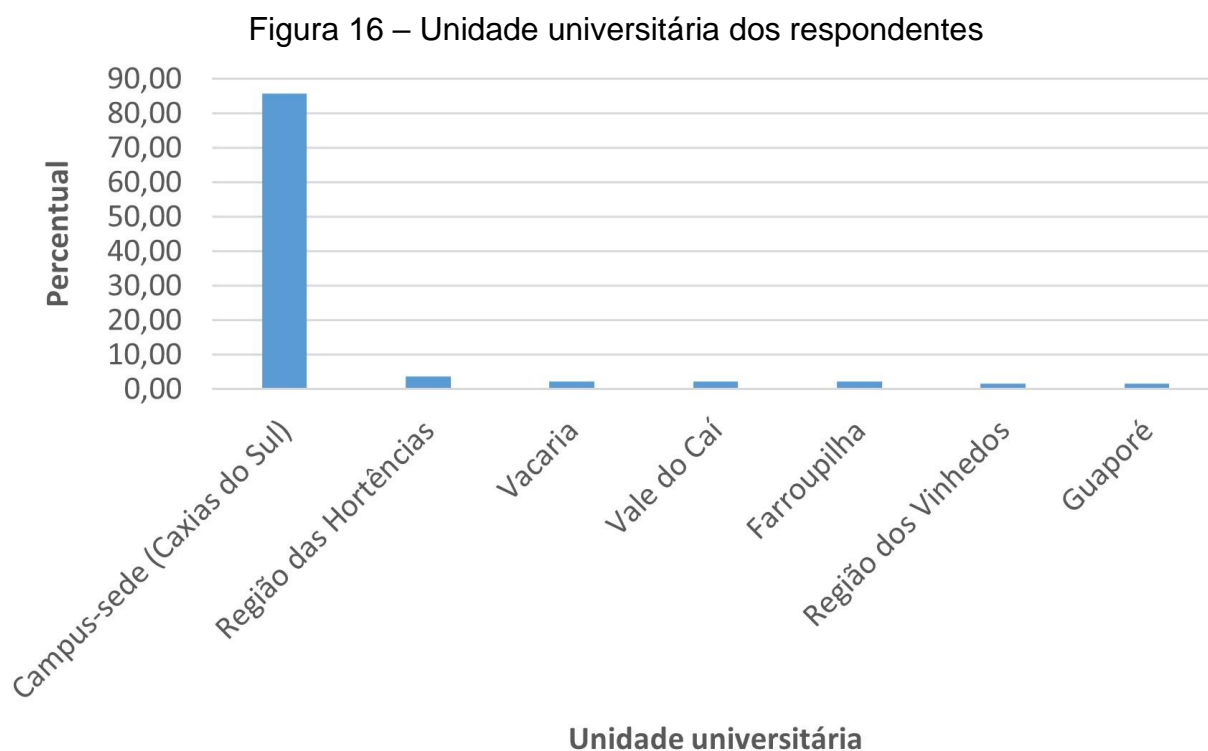
A respeito do ano de ingresso na UCS, a maior parte dos respondentes, 32,1%, entrou na universidade no ano em que o instrumento de pesquisa foi enviado e respondido, ou seja, em 2020. Estavam, portanto, cursando o primeiro ou o segundo semestre letivo. Considerando que as aulas foram transmitidas por plataforma on-line devido à pandemia da COVID-19, muitos mal conheceram os

espaços físicos institucionais assim como não conviveram pessoalmente com colegas e professores. No desafio do processo de *afiliação*, somou-se mais uma adaptação a ser enfrentada: a aula virtual implementada em período de exceção nos cursos presenciais. Em segundo lugar estatístico, 18,7% dos respondentes ingressaram em 2019. 14,9% iniciaram os estudos na UCS em 2018, ano de implementação do currículo *R*. Como houve respostas apontando para ingresso em anos anteriores ao início do currículo *R*, 34,3% do total, suponho que os estudantes tenham migrado de currículo ao longo da trajetória acadêmica. A figura a seguir demonstra com percentuais a entrada na UCS de respondentes do currículo *R* em cada ano:



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quanto às Unidades Universitárias, sete *campi* da UCS, bem como o Polo de Torres, foram contemplados na pesquisa, havendo predomínio de respondentes do Campus-sede, de Caxias do Sul, onde há mais estudantes indexados aos currículos *R*.

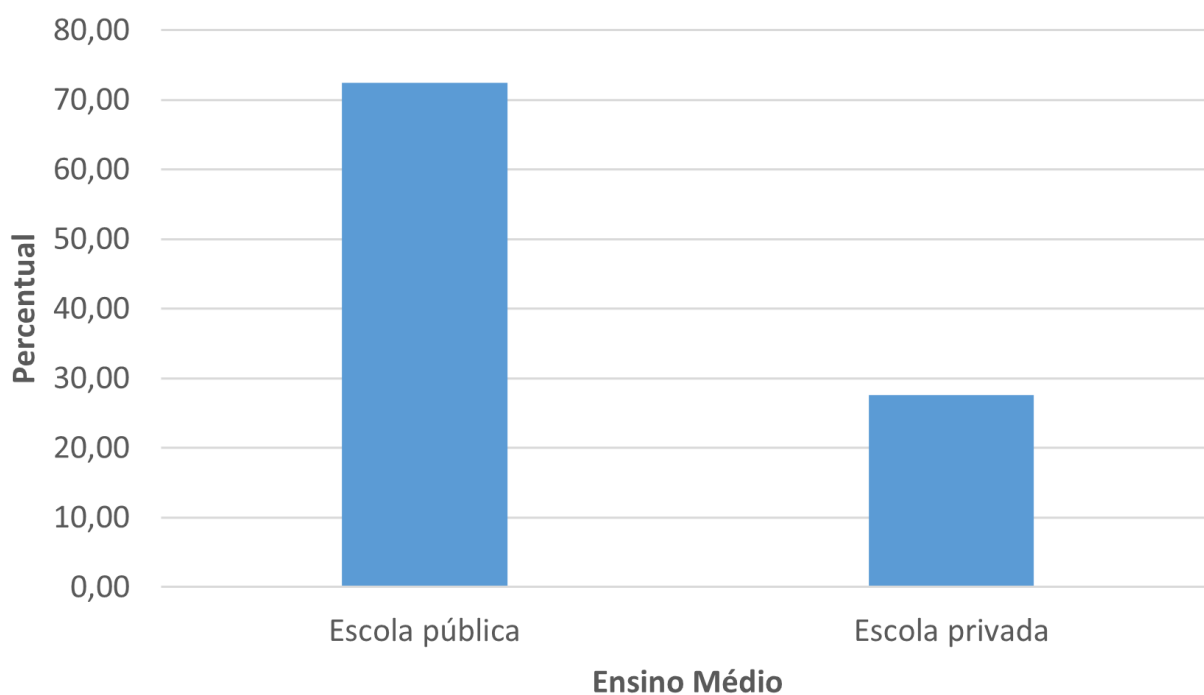


Fonte: elaborado pela autora (2022).

A maioria dos respondentes ao instrumento de pesquisa foi composto por discentes do gênero feminino, 104 participantes, totalizando 77,6% das respostas. O gênero masculino foi responsável por 21,6%; um estudante registrou ser de outro gênero, complementando a resposta com: “prefiro não dizer”.

Um percentual significativo dos respondentes, 72,4%, afirmaram ter estudado em escola pública, sendo 27,6% egressos de escola privada.

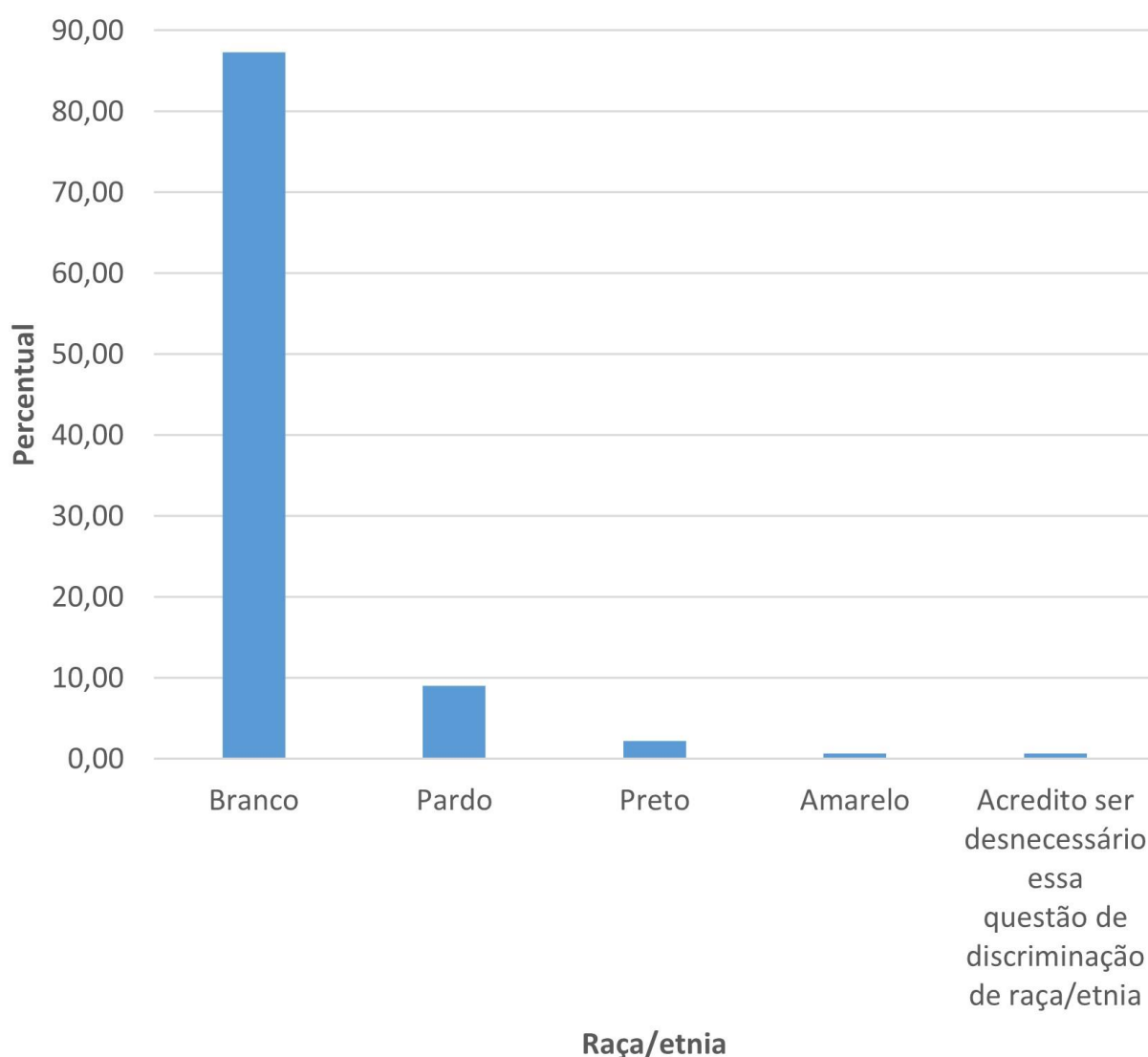
Figura 17 – Informações sobre o Ensino Médio



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Sobre a autodeclaração de raça/etnia, 87,3% dos discentes se consideram brancos; 9%, pardos; 2,2%, pretos; 0,7%, amarelo (um sujeito apenas). Nenhum respondente reportou ser indígena e um preferiu não se pronunciar. Os dados dessa amostragem podem estar relacionados com a influência da imigração europeia na região de abrangência da UCS ou ainda denotar uma possível desigualdade de acesso ao ensino superior nesta instituição comunitária de autodeclarados indígenas, amarelos e pretos.

Figura 18 – Autodeclaração de raça/etnia

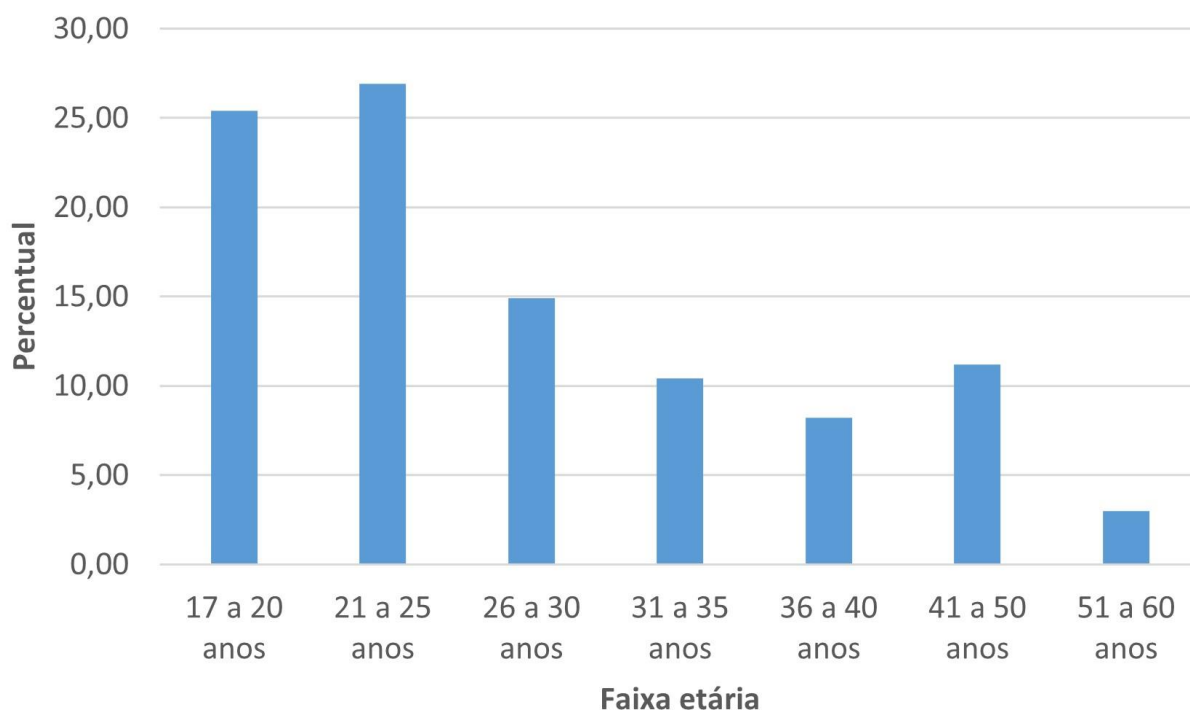


Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em relação à idade dos respondentes, a maioria são jovens, dos 17 aos 35 anos, conforme percentuais da figura a seguir. Chama a atenção o fato de não haver pessoas com mais de 60 anos entre os participantes da pesquisa. Apenas 4 deles (3%) têm de 51 a 60 anos, bem como 11 estão na faixa etária compreendida entre os 36 e os 40 anos (8,2%).



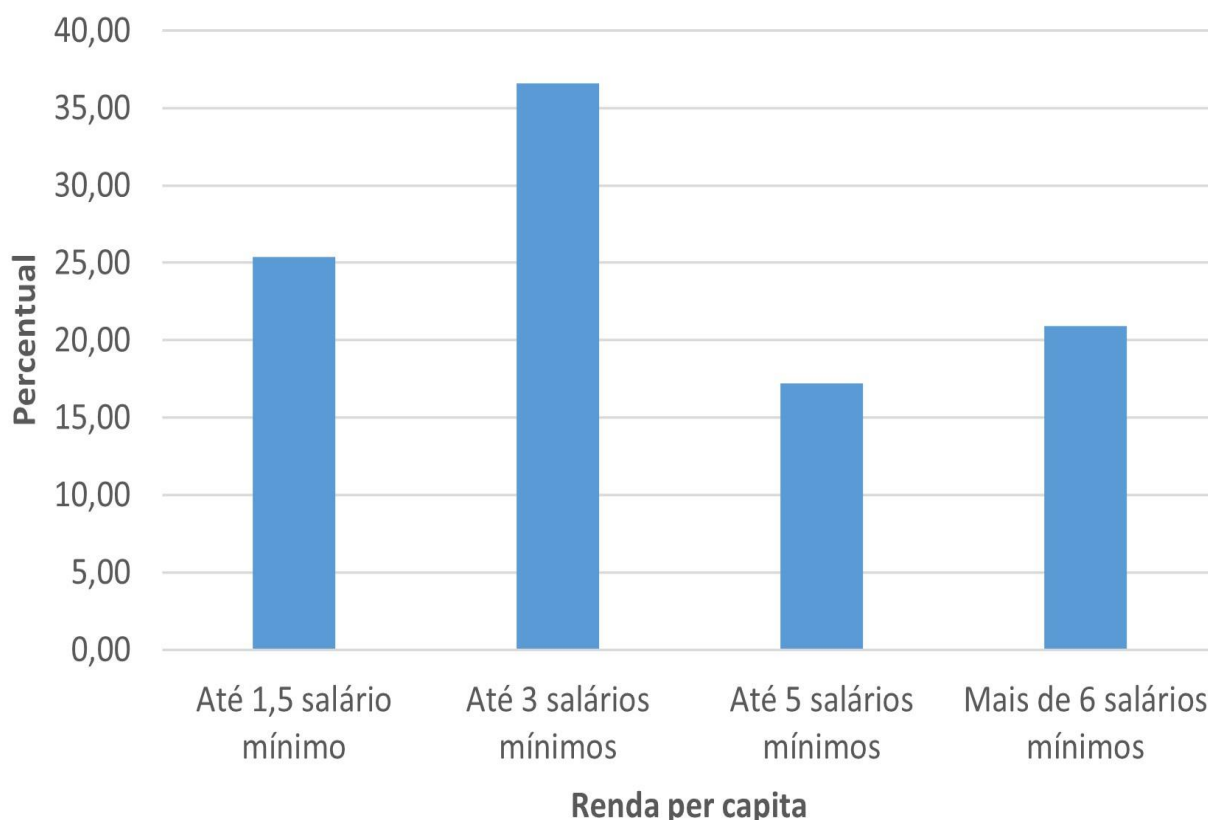
Figura 19 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Referente à renda familiar per capita dos sujeitos participantes da pesquisa, 36,6%, 49 alunos, ganha até 3 salários-mínimos e 25,4% recebe até 1,5 salário-mínimo, ou seja, 34 estudantes. Chama a atenção a quantidade de respondentes com renda baixa ou intermediária. Ainda, cerca de 17,2 % referiram renda per capita de até cinco salários-mínimos per capita e 20,9% informaram mais de seis.

Figura 20 – Renda per capita



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Sobre o fato de participar de atividades de pesquisa na instituição, apenas 13,4% declarou fazer parte dessas atividades ou grupos. Coincidentemente, 14,9 % dos entrevistados não trabalham ou não fazem estágio. 81,1% da amostra é estudante-trabalhador, um índice bastante significativo. Quanto a receber bolsa ou auxílio para cursar a graduação, 35,1 % dos respondentes são subsidiados.

Compreendidos esses dados, passarei a explorar as narrativas produzidas no âmbito do *Balanço da Experiência*.

**6 ESTAR NA E VIVER A UNIVERSIDADE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

No conto de Rosa, o pai escolhe um (per)curso inimaginável nas águas incertas: “o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira” (ROSA, 2001, p. 80).

De modo análogo, adentrar em uma trajetória que explora a experiência estudantil de universitários traz o desafio de desvendar traços imprecisos, formatos inimagináveis, marcas profundas, curiosidades, desafios, sonhos, anseios, realizações. Mobiliza a compreender ritmos, movimentos, ações, relações com o tempo, com os espaços, com as pessoas, enfim com os saberes. Nesse propósito, este capítulo se propõe a refletir sobre dados empíricos provenientes da aplicação do instrumento *Balanço da experiência*. Trata-se de um modo de remar intenso, com muitas idas e vindas, por longas margens, buscando vestígios, deixando-se levar por surpresas, encantos e curiosidade sobre o que há na outra beira: entre a sociografia e os dizeres, no cruzamento dos achados com os interlocutores teóricos, a busca da terceira margem da pesquisa se apresenta com a possibilidade de interpretar percepções sobre sentidos e significados do vivido na universidade de Caxias do Sul, no processo de execução do currículo vigente.

Focalizar em sentidos é como olhar para a imensidão de um rio. O que se revela mais facilmente, talvez, seja o que está mais latente, flutuante, visível aos olhos. O exercício do mergulho em várias direções tenta alcançar as profundezas, no contraponto das margens, na relação do detalhe com o todo: contornos visíveis e detalhes encobertos.

Da mesma forma, as vivências acadêmicas de um estudante envolvem uma vastidão de fatos, dinâmicas, circunstâncias, lembranças. Descortiná-las por meio das narrativas revelou aspectos da relação do discente consigo, com as pessoas que participaram do processo formativo, com a universidade. A *relação com o saber* dos estudantes incorpora múltiplas formas, dentre as quais: relação com experiências e vivências singulares; com a identidade estudantil; com as pessoas; com a temporalidade; com a espacialidade; com objetos; com conteúdos intelectuais; com a execução de atividades; com os discursos sobre a academia; com a compreensão de situações e o estabelecimento de condutas nas relações; com a aprendizagem; com projetos de formação e de carreira.

No *Balanço da Experiência*, instrumento de pesquisa adotado na construção dos dados empíricos, no geral, o primeiro enunciado escrito na resposta dada pelos discentes à pesquisa referiu sentimentos, sentidos, significados tanto de estar

atualmente na universidade quanto do tempo vivenciado na execução de seu currículo, ou seja, explicitou a relação com experiências e vivências singulares (CHARLOT, 2013). Por isso, esse tema foi eleito para a exposição dos resultados da análise e construção dos dados desta investigação.

Percebi que os sentidos, que amanam das formas linguísticas utilizadas, e significados, com a força sócio-histórica, levantados associam-se a sentimentos de conquista, força, oportunidade, expansão de horizontes, orgulho, prazer, pertencimento, entusiasmo, socialização, senso de comunidade. Infiro que visualizar a universidade como possibilidade de crescimento, conforme revelado nas narrativas, seja um diferencial no processo de *afiliação* (COULON, 2008) e consequente enfrentamento das dificuldades inerentes à formação, com suas rotinas, mudanças e desafios. Discentes referiram que lidam melhor com as pressões acadêmicas quando percebem a trajetória como gratificante em busca de um sonho. Isso potencializa o sentimento de realização e pode converter-se em prolongamento de experiências (DEWEY, 1976), com múltiplas possibilidades, incluindo a formação continuada. Nesse sentido, conforme Charlot (2013), o direcionamento da prática educativa aos anseios dos educandos faz com que eles a entendam como geradora de sentido.

Além disso, compreendem a universidade como fonte de conhecimento, fundamental para autotransformação e para enfrentar os dilemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, o qual exige boa preparação. Esses elementos parecem nevrálgicos na compreensão dos sentidos e significados referidos anteriormente: deparar-se com os estudos acadêmicos gera noção de que habilidades ainda precisam ser desenvolvidas, conceitos necessitam de apropriação, saberes são insuficientes para resolução de alguns problemas, ou seja, a universidade é terreno fértil para o sentimento de incompletude (CHARLOT, 2013), sendo que satisfazê-la é fator central para a mobilização do sujeito para querer seguir, aprender, dar conta, evoluir, superar dificuldades. A figura abaixo sintetiza, por meio de nuvem de palavras, percepções dos estudantes respondentes da pesquisa:

Figura 21 – Sentidos e significados de estar na e viver a universidade

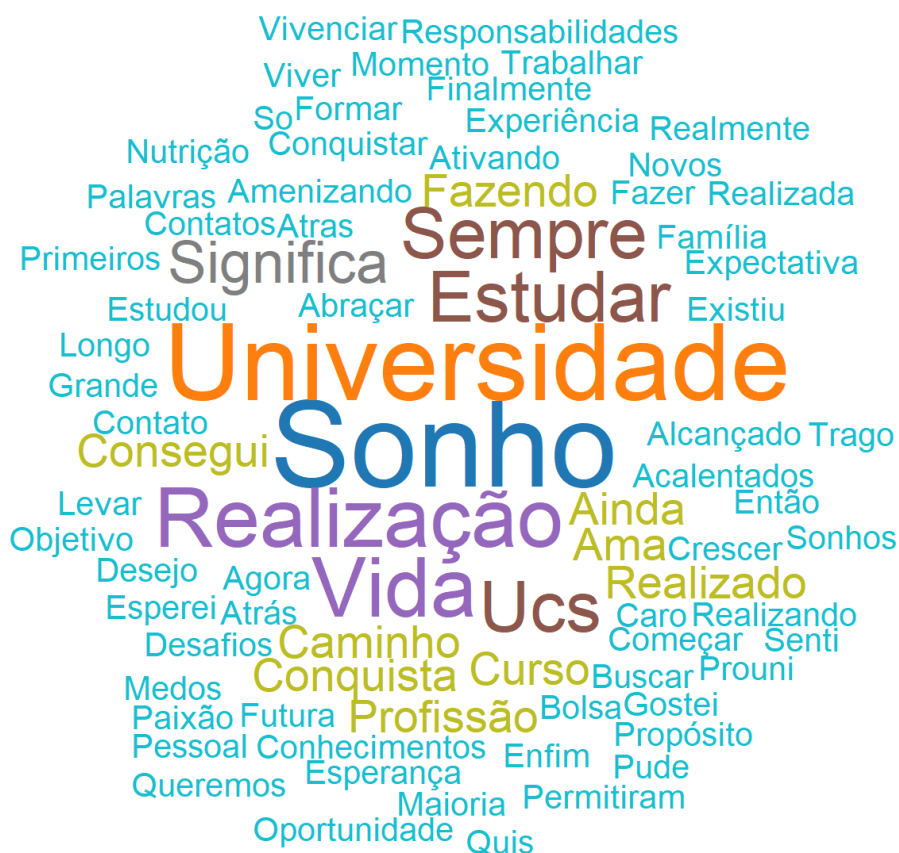


Fonte: elaborado pela autora (2022).

Explicitados aspectos gerais do tema, na sequência aprofundo a reflexão, elencando categorias e subcategorias emergentes desse campo semântico, que explicam, pouco a pouco os itens da nuvem de palavras. Começo com *conquista*.

## 6.1 CONQUISTA

Charlot enfatiza o papel das emoções na relação que o sujeito estabelece com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse viés, é possível entender a emergência da categoria *conquista* como um dos sentidos de estar na universidade (termo recorrente nas narrativas da pesquisa). *Conquista*, nas narrativas dos respondentes da pesquisa, está associada a múltiplos sentidos, conforme nuvem de palavras a seguir.

Figura 22 - Campo semântico da categoria *conquista*

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A emoção de realizar um curso, de encaminhar-se para ganhar o diploma, como no exemplo de Maicon, brinda a conquista do bacharelado ou licenciatura e gera emoções e lembranças: o processo até conquistar o título acadêmico é pulsante, atravessado por uma gama de sentimentos em diversos momentos, como alegrias, felicidade, frustrações, superação, medos, coragem, angústias, incertezas.

*- Ainda que falem 2 anos para me formar, muitos sentimentos se misturam nesse momento, pois cada vez mais está chegando perto do tão sonhado momento, me sinto muito feliz em ser acadêmico da UCS e sempre lembrarei de todos os momentos que tive na universidade, amigos, colegas que encontrei nessa jornada da minha vida (Maicon).*

O intercruzamento de variadas experiências, bem como o modo de focalizá-las interfere no mapeamento da correlação entre *design de vivência acadêmica* e o sentido positivo das conquistas, as quais acontecem mais facilmente com redes de apoio, seja da família, dos amigos, seja da instituição. Relatos como o de Ângelo, a

*Universidade se mostra muito aberta para resolução de eventuais problemas, assim como a administração é muito acessível, estão em consonância com o sentimento de segurança diante de dúvidas e demandas estudantis que poderiam dificultar a conclusão do curso.*

Também, a fala de Laura de que *a UCS é uma universidade na qual me senti incluída desde os primeiros dias, com professores, coordenadores, auxiliares...muito bons que se dedicam a nós estudantes* converge para uma vivência marcada pelo cuidado, na contramão de sentir angústia e não saber com quem contar.

Ademais, dizeres como o de Daniele, *a UCS é a minha segunda casa*, indicam emoções conectadas à familiaridade e ao afeto. Casa está sob a égide do signo da proteção, do acolhimento; é local de bem-estar. Nesse contexto, se o estudante se sente bem na instituição, feliz, amparado, acolhido, incluído, ele compreende a experiência acadêmica como marcante em sua vida, conforme destaca Luiz, o que pode estimular o senso de pertença e o desejo de desafiar-se ao novo, rumo a conquistar o diploma.

- *Vejo que a UCS se empenha em dar o melhor para que minha primeira graduação seja marcada na minha vida (Luiz).*

- *Este ano estou concluindo meu curso e muito feliz por ter participado dessa família que me acolheu tão bem (Alan).*

Por outro lado, enunciados como o de Anita, *são muitos trabalhos, sem contar a falta de retorno para sabermos se realmente compreendemos o conteúdo*, podem revelar sentimento de descaso e até indignação diante da organização didático-pedagógica no processo de execução curricular.

Como aponta Natália, em outro momento de vida, mesmo querendo estudar, não pôde inserir-se no ensino superior: *Estava com bastante expectativa, pois sempre gostei de estudar e só agora consegui, e estou realizando uma conquista pessoal*. Em algumas fases dos estudos, perpassadas por crises econômicas, a conquista da formação pode ser adiada e até mesmo abortada.

Nesse viés, o relato de Rodrigo direciona a uma reflexão sobre o papel institucional de cuidado com a permanência do aluno: *no momento que estamos vivendo, onde a condição financeira das pessoas está sendo abalada e a busca por emprego está difícil, creio que uma universidade deveria compreender o cenário e*



*dispor de alternativas que ajudassem seus alunos a se manter no curso ensino superior.*

Posto isso, conquistas estudantis são mais alegres, menos custosas e pesadas quando a instituição se esforça para manter um clima de receptividade e prioriza a organização de ações de acompanhamento, em especial de organização do *design de trajetória do estudante*.

### **6.1.1 É uma realização e um objetivo alcançado**

- *Grande conquista, mais uma realização (Diego).*

- *Para mim estar na universidade é uma oportunidade de conquistar o que eu desejo (Lucas).*

- *Para mim estar na universidade é uma realização e um objetivo alcançado na vida, porém o caminho ainda é longo (Marília).*

- *Estudar na UCS foi algo que sempre quis fazer, porque a maioria da minha família estudou. Porém, meu curso era muito caro, então não tinha muita esperança, até que consegui bolsa pelo PROUNI e finalmente pude começar a estudar onde sempre esperei. Me senti realizada (Bárbara).*

Os dizeres de vários estudantes sinalizam que estar na universidade está associado a uma conquista, imbuída de realização. Um fator importante a considerar é que conquistamos aquilo que ainda não temos. Desse modo, é como se o discente tivesse em sua incompletude o vento pulsante e o remo para, com a frágil canoa, atravessar o rio profundo de sua trajetória acadêmica. O desejo é mobilizante; faz o percurso ter mais sentido (CHARLOT, 2000).

Bárbara refere a dificuldade financeira, conseguindo acessar o curso pretendido, descrito como caro, depois de ser contemplada com a política pública do PROUNI. Nesse viés, o senso de conquista aparece conectado à superação de barreiras econômicas ao buscar atingir o objetivo formativo. Também, expectativas geradas vão se confrontando com o cotidiano do curso e aumentam a sensação de vitória e realização.

Refletindo sobre a fala de Marília, visualizar a finalização de um ciclo formativo em que se pode colher os frutos da caminhada ajuda a suportar e melhor planejar o percurso, ou seja, efetivar o *design de trajetória acadêmica*, bem como a superar dificuldades que surgem no caminho. Nessa perspectiva, querer muito ter

uma formação em curso superior (para conseguir uma promoção no trabalho, ser selecionado em um vaga, ampliar o autoconhecimento, por exemplo) torna-se “força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

### 6.1.2 É um sonho

- *Estar na universidade para mim é vivenciar um sonho sendo realizado aos poucos (Fernando).*

- *Significa ir atrás de sonhos acalentados e abraçar responsabilidades e desafios, amenizando os medos no caminho (Giuliana).*

- *Estar na universidade e a realização de um sonho que trago comigo desde meus primeiros contatos com as palavras (Débora).*

- *Estudar na UCS é um sonho realizado (Thiago).*

- *Estar na universidade é um sonho, poder se formar, viver do que tu realmente ama, trabalhar, buscar novos conhecimentos enfim crescer na vida fazendo o que se ama (Ana).*

- *Para mim neste momento de vida estar na universidade fazendo Nutrição, significa um sonho (Amanda).*

- *Estar na UCS, significa ir atrás de um propósito, de um sonho, de uma experiência de vida, é o que queremos levar para nossa vida toda como profissão (Davi).*

- *Estar na universidade é a realização de um sonho! A UCS e meu curso me permitiram estar em contato com a futura profissão, ativando ainda mais a paixão que sempre existiu em mim (Maria).*

Conquista, realização e sonho estão entrelaçados nos dizeres de estudantes que expressaram sentidos e significados de estar na e viver a universidade.

É o sonho, mesmo que *realizado aos poucos*, que faz o discente vibrar diante da possibilidade de formatura, sonhado, muitas vezes, como afirma Débora, desde tenra idade. A trajetória para essa realização envolve traçar metas, focar em *propósitos*, desfrutar de uma *experiência de vida*; também, acalenta dores e *medos*; amplia possibilidades de aprendizagens para a vida, bem como de busca e construção de *conhecimentos* profissionais; enfim, permite *crescer na vida fazendo o que se ama* (Ana).

Nessa linha de raciocínio, destaco a consideração de Dewey (1976) sobre o alinhamento das experiências com desejos e propósitos. Mesmo diante de

dificuldades, para Carla, vale empenhar-se continuamente para atingir os objetivos relativos à graduação e superar os obstáculos: *hoje não faria nada diferente, o crescimento que temos, e a capacidade de poder ver além é algo maravilhoso - tudo isso adquirido a duras penas (Carla).*

Sonhar, na graduação, é imaginar, visualizar um *design de trajetória, abraçar responsabilidades* para, então, potencializando o fazer, conquistar o título e, assim, atingir a realização de *poder se formar*, podendo olhar para o percurso, contemplando, analisando o *design de vivência*. O que fez o olho brilhar e gerou satisfação e prazer no processo formativo? O que mais marcou? Consoante Charlot, uma metodologia que se propõe a investigar a relação com o saber “deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume” (CHARLOT, 2001, p. 23).

- *Muitas são as marcas positivas na vivência com a UCS, mas nada se compara ao momento que vesti as togas e recebi o canudo da graduação. É uma emoção da conquista que marca a alma com o que há de mais divino (Manuela).*

- *A vontade de concluir para poder avançar foi meu principal foco motivador (Laís).*

Receber o diploma mostra-se uma recompensa pelos anos de esforços; é emocionante, marcante, como afirma Manuela, impulsionante (CHARLOT, 2000). Também, movimenta o coletivo, com a turma preparando-se para o grande dia, convidando amigos e familiares, registrando momentos, enfim vivendo intensamente a vitória de finalizar um percurso que poderá trazer continuidade de experiências mobilizadoras (DEWEY, 1976), seja no exercício da futura profissão, seja na formação continuada.

A conquista exige vencer o cansaço e a agitação nervosa do ritmo e compasso acelerados das ações universitárias, sobretudo quando somadas às atividades de trabalho e do cotidiano que exigem grande desempenho. Conquistar é

expressão de vida, um convite a celebrar<sup>54</sup>. Exibe, portanto, uma possibilidade contemplativa (HAN, 2017), em uma pausa na qual o olhar demorado e lento pode se direcionar inclusive à avaliação da vivência, aos bons e complexos momentos pelos quais foi necessário passar. Permite lembrar dos espaços, dos tempos, das pessoas: aqueles professores que marcaram, a conversa no corredor, os colegas parceiros e também os que não conseguiram chegar até o final do curso.

Figura 23 – Categoria *conquista*



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Relacionando a categoria emergente *conquista* (resultado do *design de vivência acadêmica estudantil*), com o *design de trajetória acadêmica institucional*, representado no PDI 2017-2021, nota-se pouca relação do concebido na UCS em sua missão, visão, princípios, diretrizes e objetivos com as conquistas que movem o estudante a estar na instituição e a realizar sonhos. As palavras “conquista” e “sonho” não foram localizadas no PDI 2017-2021. Há 24 ocorrências de “realização”, mas o termo é empregado no sentido de ação e cumprimento, não de felicidade pela trajetória concretizada. Porém, verifiquei as seguintes possíveis aproximações entre missão, visão, princípios, diretrizes e objetivos da UCS e os achados na categoria “conquista”:

a) *princípio* de respeito à pessoa: “a pessoa será sempre valorizada e respeitada como indivíduo e cidadão” (PDI, 2017-2021, p. 14). Trata-se de um dizer

---

<sup>54</sup> Han (2017) explica que as festas dão licença para que nos demoremos. Ao celebrar, há uma temporalidade vívida, porque não é utilitária, ou seja, utilizada para trabalhar e produzir.

bastante amplo, mas que permite inferir a necessidade de respeito ao estudante, seu percurso e seus sonhos, podendo haver no documento institucional mais especificidade quanto a questões estudantis;

b) dentre as diretrizes institucionais ligadas aos *finis*, a 1 e a 5, de certa forma, relacionam-se a conquistas dos estudantes por elencar “1. Excelência e inovação nos processos de ensino e aprendizagem” (PDI, 2017-2021, p. 14) e “5. inovação de cursos e serviços de alto valor agregado” (PDI, 2017-2021, p. 14). Para que o estudante realize seu sonho de formação, é indispensável excelência nos processos de ensino e aprendizagem. Quanto à inovação em cursos e serviços, pode gerar diferenciais ao discente; porém, ele não é foco das diretrizes e objetivos institucionais, que “determinam a direção na qual a Instituição deve desenvolver-se” (PDI, 2017-2021, p. 14), em seus fins, abrangência e meios. Menção ao estudante pode ser observada na diretriz 3 – meios: “10. fortalecimento da gestão do relacionamento e da fidelização do aluno (carreira, evasão, egressos)”. Nesse viés, a preocupação com a evasão é fundamental para a conquista da graduação, em que o discente consegue dar conta do processo de *afiliação* (COULON, 2008) e enfrentar dificuldades no percurso formativo, rumo à realização do seu sonho.

Explicitada a categoria emergente *conquista*, na sequência, avanço para *superação*.

## 6.2 SUPERAÇÃO

Superação gera sentido na vida de muitos. Essa palavra representou um dos significados de estar na universidade citados pelos estudantes respondentes do Balanço da Experiência desta pesquisa.

Superar é ir além, buscar o novo, desafiar-se diante do que, mesmo causando medo, pode converter-se em alegria. Implica valorizar um percurso que promove mudanças da condição posta inicialmente ao sujeito. Ao vislumbrar a superação, não se aceita a ideia de condicionamento, seja social, cultural. As dificuldades se mostram limitantes, mas não restritivas do desejo, este que move o sujeito (CHARLOT, 2000).

Algumas histórias de vida são marcadas por dores, desajustes, fome, miséria, descrença na possibilidade de transformação, sobretudo em um país tão desigual como o Brasil. Nesse contexto, muitos são os casos em que a família não tem

condição financeira, ou até mesmo não acredita no potencial educativo formal. Pode ser que falte um impulso porque, da forma como pais e mães foram educados e pelos exemplos que tiveram, não entendem a dinâmica complexa que conecta a formação dos filhos com possibilidades de inserção, transformação e ampliação de horizontes e perspectivas.

Em lares menos abastados, não raro, faz diferença contribuições financeiras imediatas fornecidas por filhos jovens. Essa dimensão de sobrevivência pode ficar prejudicada caso o tempo e o dinheiro deles seja investido em estudos. Se isso já é problemático no Ensino Médio, ainda representante de um nível básico educativo, a dificuldade pode ser mais acentuada no superior privado ou comunitário: infelizmente, para alguns, é como se fazer graduação fosse um luxo. No caso desta pesquisa, um quarto tem renda per capita de até 1,5 salário-mínimo.

Também, imagino que nem sempre esteja explícita a ideia de universidade como um universo de possibilidades, como o foi para mim na época de ingressar na faculdade. Assim, alguns candidatos à academia encaram solitariamente a tarefa de tentar dar sequência à formação; em outros casos, não faltam incentivos; o que carece é a oportunidade.

Nesse sentido, um fator a considerar é o abismo entre a inclusão e a exclusão universitária: não se trata apenas de ser complexo pagar a mensalidade em universidades comunitárias; até mesmo a distância do campus, a indisponibilidade, o custo e o tempo gasto com transporte obstaculizam o planejamento financeiro e a organização de estudantes. Somando-se a isso, dificuldades de aprendizagens ou defasagens conceituais que se acumulam desde a educação básica são capazes de interferir no processo de afiliação (COULON, 2008) e no desempenho acadêmico. A conciliação entre trabalho, família e estudo também exige superar o cansaço, planejar a rotina e até dispensar o lazer.

Nessa perspectiva, Carla destaca: *estudar é sofrido, requer disciplina, noites em claro, tempo de viagem (para ir até o campus - esta é a pior parte para mim, muitas vezes se fica mais tempo em viagem do que na própria aula), desgaste emocional, abrir mão de finais de semana e passeios enfim.*

O tempo, para Coulon (2008) um dos elementos fundamentais do cotidiano, precisa ser organizado, pois acaba sendo dividido com outros afazeres. O momento de deslocamento até a universidade, no caso de Carla, soma-se ao tempo destinado aos estudos. Desse modo, todo o comprometimento com a formação de qualidade

pode gerar desgastes, tirar o sono, o que indica a necessidade de ações de gestão voltadas ao acolhimento dos estudantes para incentivá-los a superar barreiras.

Astin (1999), ao caracterizar o envolvimento estudantil no ensino superior, ressalta a necessidade de compreensão, por parte das instituições e educadores, de que o tempo psíquico e físico, bem como a energia dos estudantes são limitados. Nesse viés, cada discente lida com o tempo de um modo.

É no tempo que se dá a constituição da experiência; ele implica movimento. Refletir sobre o tempo é pensar no que foi, está sendo, está em via de ser. No presente se experimenta e planeja. Já o futuro projetado só existe pela palavra, pela imagem mental, porque ele ainda não aconteceu.

Para Melucci (2004), a percepção e vivência do tempo pode ser representada pela metáfora da figura de um espiral; diferente da ideia de uma linearidade na rota das vivências, o fluxo do espiral representativo do tempo demonstra uma movimentação circular e recursiva por ter ancoragem central. Assim, delimita-se o ritmo das experiências: veloz, lento, quieto. Segundo dizeres de estudantes da graduação, o contexto de vida, muitas vezes frenético, evidencia variados ritmos e organizações desafiadoras na construção do percurso:

*- Tento participar de todas as atividades que o tempo me permite, pois trabalho durante o dia. Gostaria de estar mais presente, mas não consigo (Maira).*

*Gostaria muito de poder estar mais vinculada ao setor de pesquisa, mas em função de tempo não consigo me dedicar a esta área (Eliane).*

*- Muitas vezes deixo de fazer algo para meu lazer, pois tenho que estudar, pois o curso exige muito estudo por ser disciplinas que nos exigem bastante (Anderson).*

*- Gosto muito da UCS. O que me desanima é os cursos da área da saúde serem no turno da tarde em que a maioria das pessoas trabalham (Lorenzo).*

*- Nem tudo é acessível para todas as classes sociais. Eu tenho acesso as aulas, porém outras atividades são dispendiosas. E mesmo as gratuitas, se for em horário "comercial", também não é acessível para todos os grupos (Jefferson).*

*- Não é barato fazer faculdade. Muitos não têm o auxílio dos pais, vivem na correria pra dar conta de casa/trabalho/faculdade (Vivian).*

Muitos *trânsitos* (STECANELA, 2010) externos ao *trânsito* na universidade exigem atenção: família, trabalho, lazer, ação social, fazendo com que seja necessário definir momentos livres, empregar estratégias de controle para dar conta das obrigações e lidar com os dilemas inerentes ao uso do tempo, como a culpa. No caso dos participantes desta investigação, a grande maioria, 85,1%, ou trabalha ou

faz estágio ao mesmo tempo em que estuda. Para Carla, que encara, como referiu, a dimensões do sofrimento em sua relação com os saberes universitários, talvez seja um sacrifício necessário *abrir mão de finais de semana e passeios* em prol da formação e de seu conseqüente desenvolvimento, exigindo superar até mesmo a frustração. Situação semelhante é relatada por Anderson, que também deixa de lado o lazer para poder estudar, em função das exigências.

Cabe considerar, ainda, que a universidade comunitária tem em seus bancos o estudante-trabalhador. No caso do discente que não tem bolsa de estudos, trabalhar é alternativa para poder custear a graduação. Assim, não raro, acaba por sofrer uma espécie de exclusão de programações acadêmicas e outras oportunidades formativas, segundo pode ser observado nos dizeres de Eliane, Jefferson e Maria. Assim, organizar o *design de trajetória acadêmica* envolve superar inclusive desigualdades de acesso às experiências até mesmo dentro de uma turma em um curso?

Essa reflexão suscita outra bastante relevante, para a maior parte da população com Ensino Médio: o direito à educação superior vem sendo negado pela falta ou diminuição de políticas públicas de acesso e permanência na universidade, que passa, lamentavelmente, a ser uma espécie de privilégio.

### 6.2.1 É um privilégio

- *Estar na universidade é, de fato, um privilégio, que poucas pessoas têm no Brasil (Ricardo).*

- *Para mim é um privilégio (Thomas).*

- *Infelizmente em nosso querido País a Educação continua sendo para poucas pessoas. Mas acredito que algum nascer do sol os projetos de governo estejam voltados para a Educação em todos os níveis (Luana).*

- *Primeiro da família a entrar no ensino superior e, não fosse o Prouni, seguiria sem ter a oportunidade (Cristiano).*

- *Acessar a Universidade é um privilégio e, vendo desta forma, penso que devo retribuir à sociedade de alguma forma por ter tido esse privilégio. Por isso, não me basta somente "frequentar as aulas" e por isso participo do movimento estudantil junto com vários outros jovens que sonham que o acesso à Universidade seja mais amplo, democrático e que a UCS seja cada vez mais uma instituição popularizada (Talissa).*



- *Estar na universidade significa força, força de alguém que conseguiu me trazer até aqui, meu pai é essa força, que nunca parou de trabalhar pra mim poder estudar ali (Luize)!*

O dizer de Cristiano reforça a importância do incentivo público à entrada na universidade. A superação da exclusão do ensino superior nas gerações que o antecederam aconteceu porque houve oportunidade. Sem ela, talvez o discente seguiria o mesmo destino de seus familiares, sem poder viver a experiência acadêmica.

Há ainda o caso de superação colocado por Luize. O estudo dependeu de esforços familiares. É a luta do pai que sustenta o desejo de seguir, porque o trabalho dele a manteve na academia. À universidade, então, é atribuído também o significado de força.

A ideia de privilégio aparece, dentre outros aspectos, conectada à inclusão acadêmica, sabendo de muitos que gostariam de cursar graduação sem ter tido a possibilidade. Talissa comenta que essa situação a faz pensar na necessidade de realizar ações que possam retribuir à comunidade o privilégio de estar na universidade. Por isso, ela participa, com outros jovens, de movimentos estudantis, com foco na democratização do acesso e popularização institucional. Isso mostra que há universitários da UCS com consciência do entorno e praticantes do protagonismo.

Força e garra também estão presentes no dizer de Marcela, da área de Ciências Exatas e Engenharia, que explicita o significado de estar na UCS: *Significa muito, ainda mais no meu curso, que tem um histórico masculino e hoje em dia pode-se ver muitas mulheres.*

A mulher que realiza um curso superior em um contexto em que, historicamente, houve predomínio masculino compreende que necessita superar barreiras e preconceitos, lutar para ter visibilidade e legitimação. Assim, honra muitas pessoas do mesmo gênero que, em outros tempos, sofreram até mesmo discriminação nas Exatas e, desse modo, perderam oportunidades.

### 6.2.2 Futuro melhor

- *Ao ingressar na faculdade, tenho a oportunidade de construir um futuro melhor para mim, com conhecimentos que serão úteis e me permitirão ajudar àqueles que não*

*tiveram uma oportunidade semelhante, são nas pequenas ações que fazemos uma grande diferença (para melhor) (Rodrigo).*

*- A UCS é um espaço de aprendizagem ímpar, tanto intelectual quanto pessoal. Através da universidade consegui meu primeiro estágio na área (Vanusa).*

*- Estar na Universidade e saber que teremos um futuro melhor... (Mathias)*

*- Uma possibilidade de um futuro melhor que os meus pais tiveram (Milena).*

*- Para mim estar na faculdade significa estar ingressando para uma melhoria de vida, ter um diploma para poder trabalhar naquilo que sempre sonhei (Andrei).*

A caminhada universitária também foi associada à melhoria de vida, à superação de condições sociais e ao aumento de oportunidades culturais e de acesso ao mundo do trabalho (como é o caso de Vanusa, que conseguiu seu primeiro estágio), visando à construção de um futuro melhor e à ampliação de perspectivas na vida. Podem ser observadas falas como a de Milena, explicitando a ideia de superar o modo de vida dos pais, talvez mais sofrido e com menos oportunidades por não terem cursado uma graduação.

O senso de responsabilidade coletiva e com aqueles que não puderam acessar o ensino superior também é destacado por Rodrigo. Os conhecimentos construídos podem ser empregados na comunidade e contribuir no fomento a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dito isso, abaixo, é possível observar palavras citadas nas narrativas dos respondentes no viés de superação.



demandas do mundo do trabalho, para a adaptação e **superação**, diante das adversidades, e para a competência empreendedora (PDI, 2017-2021, p. 23, grifos meus).

Sendo assim, percebe-se que a UCS, no *design de trajetória acadêmica institucional*, prevê, por meio de políticas, auxílio para que o estudante supere dificuldades, bem como a própria instituição, com base na autoavaliação, a qual pode ser uma ferramenta de análise do *design de vivência acadêmica institucional*. Outro fator a considerar é que o monitoramento do alcance dessas políticas nos percursos dos estudantes torna-se, por vezes, de difícil apreensão. Isso posto, a seguir, apresento mais uma categoria emergente.

### 6.3 MOVIMENTO, EVOLUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

Freire (2020) nos propicia refletir sobre o fato de que a consciência do inacabamento do ser estimula a educabilidade como processo contínuo, que implica curiosidade e indagação. Na graduação, é como se o *design de trajetória acadêmica estudantil*, enquanto projeto educativo assumido, que direciona a melhor governar as experiências (STECANELA, 2010), plantasse sementes para a expansão de horizontes e, por conseguinte, da visão de mundo do discente e capacidade autoral. Os frutos surgem um a um no movimento de evocar dúvidas, questionamentos, reflexão, capacidade investigativa, no planejamento e ao longo da execução curricular. Como resultados, estudantes referem, por exemplo, a formação continuada, o aperfeiçoamento, o crescimento pessoal e profissional:

- *Estar em movimento, absorvendo ao máximo de conteúdo, me moldando como pessoa e como um futuro profissional na área que escolhi seguir (Bento).*
- *Estar na UCS significa expandir horizontes, crescimento (Théo).*
- *Para mim, estar na universidade, significa, crescimento mental, em termos de aprendizagem e aperfeiçoamento pessoal (Mariana).*
- *A UCS proporciona grandes chances de crescimento em todos os níveis, proporciona conhecimentos extracurriculares (Felipe).*
- *Estar na universidade significa formação continuada (Adriano).*
- *Estou no segundo semestre, e estar na universidade significa crescimento pessoal, independência, novas amizades, novos meios de convivência, significa evoluir (Camila).*

- *Estando na universidade nesses 5 anos, pude perceber uma evolução muito grande profissional e pessoal (Jaqueline).*

- *A universidade expandiu minha visão de mundo e me fez analisar tudo de maneira mais crítica (Gabriel).*

- *Decidi ingressar na UCS em 2015 porque percebi uma necessidade de evoluir como pessoa e profissional. Na época, eu sentia que havia chegado em um "teto" e que a universidade poderia me dar a chance de rompê-lo. Depois de alguns anos de UCS, consigo perceber claramente que consegui dar esse salto tão importante (Paulo).*

Na esteira do movimento e da evolução, Camila atribui à universidade o sentido de *independência, novas amizades, novos meios de convivência*. Parece que a estudante percebe na instituição espaço propício para o desenvolvimento da criticidade e autonomia no pensar e no agir, em que não se sente guiada por outrem, podendo exercitar a liberdade de decisão, assumindo suas escolhas. Ademais, a referência de Camila a “novas” e “novos” explicita o dinamismo institucional de colocar os sujeitos em contato com variadas experiências e pessoas, o que, no caso, amplia as amizades e permite conviver. Desse modo, as interações com o proposto no instrumento de pesquisa convergem com o entendimento teórico do trabalho de que o sentido educativo no tempo de execução curricular presentifica a *relação com o saber*: consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Também, narrativas registram a constituição pessoal e profissional, bem como a evolução nesses âmbitos. O crescimento também acontece com aprendizagens extracurriculares, como aponta Felipe. Na academia, vivências e (re)construção de conhecimentos são propulsoras de mudança e humanização. Existe uma formação em movimento. Nas diferentes vivências do curso, o estudante é “confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80). Nas palavras de Freire:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, nas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2020, p. 67).

A educabilidade marca uma condição do homem de existir. Bombassaro (2019, p. 68) defende que a educação pode ser entendida como “um processo de transmissão cultural que conserva e transforma as práticas, os valores e os conceitos compartilhados por uma determinada sociedade e vigentes por um determinado tempo”.

Educar-se, assim, implica conservação do vivido, mas também transformação: de si e de contextos de vida, de sociedade, em consonância com o que mencionam Mário, Glória e Stella, sendo que esta última atribui grande valor à universidade na formação da mente dos indivíduos, de modo a impactar condutas e induzir ações sociais:

- *Estar na universidade é o desejo de se tornar alguém que faça a diferença nesse mundo (Mário).*

- *A Universidade me parece a única porta possível capaz de transformar a percepção de mundo, que vai interferir nos comportamentos em massa (Stella).*

- *Significa estar trabalhando para a minha transformação e para que através disso eu possa fazer singulares transformações no mundo (Glória).*

Múltiplas aprendizagens, na e pela *relação com o saber*, vão se consolidando no percurso, marcando e delineando o *design de vivência acadêmica estudantil*, de modo inclusive recursivo: [...] “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p.78).

### 6.3.1 Estar em construção

- *Estar na universidade, para mim, significa estar em construção, uma etapa para a construção do ser humano que sou e quero ser (Viviane).*

- *Enfim, estar em uma universidade é buscar ser quem sempre se esperou ser (Maurício).*

Viviane atribui como sentido de estar na universidade a construção do que ela é e pretende ser. Humanos que somos, estamos afetos à (re)invenção, em permanente construção *na e pela* linguagem (BENVENISTE, 2006), por meio da educação (CHARLOT, 2000), na relação com sistemas simbólicos, no encontro com o(s) outro(s), em um espaço social. Assim, a identidade, como visto em capítulo anterior, é constituída *na e pela* diferença.

Maurício associa o sentido da experiência universitária à busca de ser quem se espera ser. Examinar essa questão exige adentrar em inúmeras outras, podendo implicar perguntas sobre o que é o ser e qual a função do processo educativo, da

universidade e da intersubjetividade na constituição do projeto de ser humano. Charlot (2000) caracteriza o sujeito<sup>55</sup> com base em três dimensões: humana, como ser provido de desejos e movido por eles, que demonstra abertura e, assim, não pode ser reduzido ao tempo presente nem ao espaço atual; social, como ser de relações; singular, dotado de particularidades, historicidade e modo peculiar de compreender o mundo, nele situar-se e relacionar-se. A educação e a aprendizagem entrelaçam esses três âmbitos, nas diferentes relações com o saber estabelecidas. Pensando na questão identitária, cabe a reflexão:

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

A identidade discente é múltipla e está em constante constituição, sendo atravessada por questões culturais. Conforme Hall (1997), a cultura participa da configuração da subjetividade e da construção identitária dos sujeitos. O sociólogo explica que é recente a compreensão sobre a difícil distinção dos limites entre as dimensões sociais e psíquicas na formação do eu. Paradoxalmente, os significados têm validação subjetiva e, também, emergem de modo objetivo atualmente (nas instituições, práticas). Nesse contexto, a identidade é múltipla e então não revela um eu fixo. Significados chegam a todo instante até o sujeito por meio do discurso. Diante disso, ele se identifica com certas representações. Assim, incorpora variadas posições como se fossem próprias e as filtra no processo de identificação segundo sentimentos, crenças, vivências. Dito de outro modo, a identidade discente é produto da linguagem<sup>56</sup> e das culturas; assim, está em constante reformulação, fato que, conforme Hall (2005), fragmenta e descentra o sujeito da atualidade, compreendido por muito tempo, ao longo da história, principalmente com base na visão iluminista, como unificado. Nessa linha de pensamento, Santos (1995, p. 135) destaca a

---

<sup>55</sup> Charlot (2000) problematiza estudos de Dubet, que propõem a elaboração de uma sociologia da experiência no espaço de aprendizagem levando em conta o processo de subjetivação.

<sup>56</sup> A linguagem não se limita a relatar os fatos. Ela também os constitui, porque o significado não emerge da “coisa em si”, mas da linguagem e da representação atribuída (HALL, 1997, p. 9).

transitoriedade dos processos de identificação: “identidades são, pois, identificações em curso”. Assim, o desenho de si do discente está sempre redesenhando-se.

Sob essa ótica, os estudantes que estão se constituindo<sup>57</sup> igualmente participam da construção da cultura e identidade universitária, no intercruzamento das experiências de vida com o ambiente sociocultural institucional. Sendo assim, acadêmicos são sujeitos de aprendizagem, que fazem escolhas, produzem saberes, consolidam ações e atribuem significados a suas identidades sociais (VIDAL, 2009).

Além disso, a identidade estudantil também é atravessada pelos desafios da constituição da identidade profissional, a qual, segundo Albanes et al (2014) também se mostra dinâmica, com progressão à medida que o discente avança no curso e tem contato com variados conhecimentos e experiências que lhe aproximam da e permitem vivenciar a profissão escolhida.

No caso de quem já concluiu uma graduação e retorna aos estudos, o sentido de estar na universidade assume novos contornos, podendo reconfigurar, além da identidade pessoal, a profissional. No caso de Cintia, desafios do trabalho, da maternidade e da pandemia da COVID-19 geraram sentimentos propulsores de questionamento do próprio valor profissional, da identidade como pesquisadora e do seu projeto de futuro. A estudante parece atribuir a depressão à falta de movimento na carreira e nos projetos de docência. Então, fazer uma segunda licenciatura tornou-se, dentre outros aspectos, terapêutico.

*- Eu entrei no programa de segunda licenciatura da UCS devido a um antigo desejo de finalizar o curso de Pedagogia. Eu já havia tentado cursar Pedagogia há anos atrás na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas, devido à falta de tempo, não consegui concluir. As aulas presenciais no turno da manhã acabaram atrapalhando a minha rotina de trabalho. Quando eu vi o anúncio da UCS, estava desempregada (fui demitida ao término das minhas férias após a licença maternidade), cuidando do meu filho em tempo integral e sem poder sair de casa devido à pandemia. Todos os sentimentos emergentes dessa situação que eu estava vivendo me levaram a questionar o meu valor como profissional,*

---

<sup>57</sup> Desenvolvi com mais aprofundamento o conceito de identidade no artigo de minha co-autoria *Subjetividade e constituição da identidade no contexto da cibercultura: relação com os processos educativos*.



*minhas possibilidades futuras dentro da carreira, questionando o meu valor enquanto pesquisadora (sou Mestre em Letras, estava sem publicar nada, sem participar de eventos, ...). Amo meu filho, mas a questão de ser apenas mãe estava me deixando bastante deprimida. Então, conversei com o meu marido e decidimos que seria terapêutico eu voltar a estudar, ajustaríamos a questão da mensalidade para conseguirmos pagar (Cintia).*

Em suma, o dinamismo das identidades estudantis está em consonância com narrativas que destacam o sentido da universidade *como movimento, crescimento, transformação de si*. É contínuo o processo de mudança na forma de pensar e de ser do discente que estabelece relações com o saber acadêmico e se constitui diante de variadas experiências, nos diferentes espaços propiciados nos campi da UCS. Observando as palavras de Camila e Jaqueline, pode-se perceber que elas associam o movimento e a transformação com a evolução pessoal.

Esta categoria emergente suscita reflexão sobre a importância da universidade no contexto formativo para além dos conteúdos técnicos. A síntese das narrativas está representada na nuvem de palavras a seguir.

Figura 25 – Campo semântico da categoria *Movimento, evolução, transformação de si, do outro e do mundo*



Dito isso, relaciono a presente categoria emergente do *design de vivência acadêmica estudantil – movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo* – com um aspecto do *design de vivência acadêmica institucional*: slogans da UCS, que buscaram manifestar sua identidade. As campanhas publicitárias centradas nos dizeres “Pés na região, olhos no mundo” (em voga quando eu estava na graduação) e “Pessoas em movimento” (vigente no início do currículo R”) talvez tenham composto o imaginário estudantil e lembradas de algum modo na escrita do *Balanço da experiência*, instrumento utilizado neste estudo. Se não o fizeram, percebe-se convergência entre o desejo universitário materializado em uma frase e o sentido atribuído por estudantes à universidade. Chama a atenção que o slogan atual – “A UCS é para mim, a UCS é para você. A UCS é para todo mundo que quer crescer” – mesmo tendo sido lançado em 2021, ou seja, após a aplicação do meu instrumento de pesquisa, conecta-se com categorias emergentes desta investigação. A ideia de pertencimento, inclusão e crescimento presente na referida campanha materializa elementos do *design de vivência acadêmica estudantil* captados nas narrativas dos estudantes.

No que se refere à categoria *movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo*, apontada no *design de vivência acadêmica estudantil*, ela foi localizada no *design de trajetória acadêmica institucional* materializado no PDI:

Dentre os pressupostos norteadores, tem-se:

O pressuposto antropológico, nessa perspectiva, aponta para um processo educacional que deverá contribuir para a construção de um cidadão em permanente **movimento** de emancipação, superando a dimensão de indivíduo solitário e compreendendo-se como ser social, político e cultural (PDI, 2017-2021, p.19, grifos meus).

No pressuposto epistemológico, também se manifestam as ideias de movimento e de transformação: referente aos processos de ensino e de aprendizagem, “os sujeitos envolvidos se **transformam** por meio de **movimentos** recursivos em interação, com o outro, com o mundo e consigo mesmos” (PDI, 2017-2021, p.19, grifos meus).

Explicitada essa categoria, passo à próxima: *pertencimento e inserção na comunidade*.

## 6.4 PERTENCIMENTO E INSERÇÃO NA COMUNIDADE

Pertencer envolve sentir-se parte, orgulhar-se de estar presente e vivenciar situações. Estudantes da UCS participantes da pesquisa relevaram, em suas narrativas, que estar na universidade é motivo de orgulho, envolvendo prazer, entusiasmo e gratidão.

O senso de pertença dos discentes aumenta quando eles se sentem integrados na academia, de modo a perceberem seus avanços em termos de aprendizagem e de cognição (PINEDA-BÁEZ et al, 2014, p. 2). Não apenas o impulso intelectual é importante. Os autores defendem a inclusão de estímulos sociais e afetivos ao discente, com “experiências educativas enriquecedoras”, fazendo com que ele amplie o comprometimento com seu projeto acadêmico, habitue-se com as práticas universitárias e desenvolva estratégias de aprender que melhorem seu desempenho, o que, por consequência, reflete-se também na vida pessoal e, futuramente, profissional.

As questões afetivas, conforme referidas, participam da construção do pertencimento estudantil. Um sentimento que apareceu bastante nas narrativas da pesquisa foi o de orgulho, conforme pode ser visto na sequência.

### 6.4.1 É um orgulho estar na UCS

- *Estudar na UCS é um motivo de orgulho, poder aprender de professores tão feras, é essencial (Alisson).*

- *É um orgulho tanto pessoal quanto familiar (Bruna).*

- *Estar na UCS pra mim é motivo de muito orgulho. Gratidão a Deus e a UCS sempre (Dariane)!!!*

- *Pra mim é um grande prazer parte da universidade que sempre quis estudar (Flávio).*

- *Falar sobre a UCS é falar sobre o entusiasmo de ser criança e já ouvir “ah fiz faculdade na UCS”. Eu achava um máximo (John).*

- *É um orgulho estar na UCS, é uma Universidade modelo para nossa região e muitas outras instituições (Andreia).*

- *O que eu gosto mais na instituição é a história e a tradição, temos orgulho em dizer onde estudamos (Lucas).*

- *Estudar em uma Universidade como a UCS é de grande importância, acredito que por ser uma Instituição tão renomada e de destaque no mercado, é um diferencial na formação (Vanessa).*

O orgulho de estudantes – e de seus familiares – de poder estudar, aprendendo com bons professores, em uma universidade de referência, com história e tradição, modelo regional, foi apontado nos dados da pesquisa. Quem se orgulha se sente parte, percebe os diferenciais, deseja estar e quer o melhor para os envolvidos.

O orgulho impulsiona o entusiasmo e o engajamento. Nesse aspecto, percebo a inter-relação do *design de vivência acadêmica estudantil* com o *design de trajetória acadêmica institucional*. Segundo Martins e Ribeiro (2017), com base fundamentalmente em estudos de Astin, Porter e Kuh, o nível de engajamento dos universitários, dentre outros aspectos, é influenciado por políticas e ações da instituição de ensino. O estudante engajado<sup>58</sup> demonstra qualidade e quantidade de esforço para realizar as tarefas e aprender. Quanto mais a universidade consegue envolvê-lo nas atividades e se compromete com as aprendizagens propiciadas e com o apoio estudantil mais engajado o acadêmico se torna, podendo obter melhores resultados e ser mais persistente diante das dificuldades e apropriação das rotinas universitárias, o que interfere em sua permanência institucional (SILVA; RIBEIRO, 2020). Assim, o engajamento auxilia no processo de *afiliação* (COULON, 2008). Também, experiências acadêmicas, a forma de seleção, bem como questões culturais, sociais e modo de ser influenciam no processo em que o aluno tende ou não a engajar-se (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

Além disso, perceber a universidade com orgulho e sentir prazer no cotidiano é mobilizador ao estudante. Nesse contexto, cabe lembrar a reflexão de Charlot (2013) de que a escola e universidade estão imersas em contradições. Uma delas é a perspectiva da massificação do ensino, associada à obrigatoriedade de frequência

---

<sup>58</sup> No contexto universitário, analisar o engajamento estudantil envolve pensar sobre “o reconhecimento das idiosincrasias dos jovens - inquietude, criatividade, autonomia, capacidade de aprender utilizando tecnologias, busca de uma identidade singular e, também, o desejo de acessar conhecimentos relacionados à futura profissão” (SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 58).

para finalização do curso, fazendo com que, não raro, isso interfira no interesse dos estudantes. Na contramão disso, o discente cujo sentido de estudar na UCS está associado à *grande importância*, como relatou Vanessa, talvez não se sinta pressionado com a obrigação de estar presente nas aulas e atividades, pois o faz com gosto, percebendo que está diante de uma possibilidade de *diferencial na formação*.

Flávio, por sua vez, refere que a UCS é a universidade na qual *sempre quis estudar*. Isso aumenta o senso de pertença. No caso de Andreia, ela sente orgulho de estudar em uma *universidade modelo para nossa região e muitas outras instituições*. O fazer institucional volta-se à formação de qualidade de pessoas, as quais aprimoram processos, produtos, ações, que geram desenvolvimento regional. A própria instituição mostra sua força ao produzir novos conhecimentos, tecnologias, investir em ação social, entre outros. Ademais, a palavra *modelo* usada por Andreia diz muito do senso de pertencimento da aluna e da identificação dela com a imagem institucional projetada na dimensão do *concebido*, remetendo à ideia de ser fonte de inspiração, instituição referência, a seguir, portanto motivo de satisfação ao fazer parte. Assim, um educandário *modelo* permite um *diferencial na formação*.

Observando narrativas como a de Jonh – *falar sobre a UCS é falar sobre o entusiasmo de ser criança e já ouvir “ah fiz faculdade na UCS”*. *Eu achava um máximo* –, reflito sobre a universidade fazer parte da caminhada de gerações. O estudante ouvia dizer, desde pequeno, que pessoas próximas a ele cursaram a graduação na UCS, talvez até mesmo familiares, parentes distantes ou amigos dos pais. Esse aspecto e o fato de ele achar *um máximo* parece revelar uma proximidade de Jonh com a instituição que formou pessoas as quais já estão atuando no mundo do trabalho e deram sua contribuição à sociedade. O *design de experiência acadêmica* manifestado por quem disse a ele *“ah fiz faculdade na UCS”* pode ter influenciado na representação<sup>59</sup> e, assim, no significado atribuído à instituição e, por consequência, na escolha por ela para cursar a graduação. Como referido, a lembrança desse discurso gera entusiasmo, o qual se transforma em

---

<sup>59</sup> A linguagem, além de explicitar os fatos, é capaz de constituir-los. Significados se compõem pela representação atribuída (HALL, 1997).

potência para admiração e pertencimento à UCS.

Nesse sentido, o pertencimento de um estudante à comunidade acadêmica se constrói em redes, com integração e engajamento, na *relação com o saber* (*consigo*, com o *outro* e com o *mundo*) estabelecida no percurso universitário. Não se pode negar, assim, a intersubjetividade como constitutiva. Nas palavras de Pedro, Stecanela e Pitano (2021, p. 223) “a noção de pertencimento à comunidade também pode ser despertada ou acentuada a partir da experiência do território educativo<sup>60</sup>, contribuindo no movimento de se assumir como sujeito e estabelecer relações de alteridade”.

Dito isso, se o estudante se orgulha de se sentir parte da comunidade acadêmica, ele reconhece que a UCS é parte da comunidade/sociedade, nela influenciando, ou devendo ter o compromisso de influenciar. Assim, precisa estar integrada à região. É o que apresento a seguir.

#### 6.4.2 A universidade é um componente indissociável da região

- Até hoje, fica difícil para mim tentar explicar o que significaria estar na universidade. Acredito que toda experiência é indescritível e inexplicável. Sendo a universidade um componente indissociável à região e sua influência na vida da comunidade e das pessoas profundamente relevante, penso ser ainda mais difícil (Leandro).

Mesmo destacando a dificuldade de descrever o significado de estar na UCS e os sentidos da experiência universitária, a narrativa de Leandro aponta a relação de pertencimento estabelecida entre a comunidade e a UCS, instituição com influência considerada por ele extremamente *relevante* na sociedade. A universidade é caracterizada como *indissociável à região*, a qual se beneficia de poder contar com um estabelecimento de ensino, pesquisa e extensão como a UCS.

A menção à indissociabilidade *universidade e região* reforça o sentido e a função da universidade comunitária, que tem em sua essência atender aos interesses e demandas do seu entorno, contribuindo com a coletividade.

---

<sup>60</sup> Pedro, Stecanela e Pitano (2021), com base em Leclerc e Moll (2012), apontam que o território educativo é encadeador de relações entre sujeitos e setores da sociedade.

Nesse sentido, Poamé (2020) defende que, além da excelência universitária cunhada em critérios acadêmicos, a social é de extrema importância, por manifestar uma conexão entre a preocupação com o processo emancipatório do sujeito, o atendimento aos interesses da população como um todo e a busca do bem comum.

Para além da dimensão técnica e produtiva, a universidade é um sistema que se emaranha na sociedade. No caso de uma instituição comunitária, o fortalecimento dessa identidade, cunhada na responsabilidade social, é estratégico (LONGO, 2019). A percepção do estudante sobre a integração de sua instituição com a região parece apontar para a importância de compreender o sentido de ser e do fazer universitário na atualidade. Como afirma Maria Luíza: *A Universidade, mais do que deve, precisa ser revolucionária, desacomodar, e assim possibilitar um fazer social, não a reprodução social apenas. O design de vivência acadêmica da estudante indica caminhos para o design de trajetória da instituição.*

Nessa linha de raciocínio, cabe considerar que vários modelos de ensino superior estão disputando terreno com o comunitário. Calcados no lucro, alguns tratam a educação como mercadoria, com oferta de cursos em estabelecimentos franqueados, não raro desagregando os elementos constituintes. “Com poucas exceções, estas alternativas são técnicas e não políticas” (McCOWAN; DIETZ, 2021, p. 2).

No contraponto de universidades cada vez mais padronizadas, pautadas em rankings e submissas à lógica da cópia de modelos, McCowan e Dietz (2021, p. 1) são enfáticos: “o que é de fato necessário é um florescimento de inúmeras iniciativas em pequena escala que podem abordar de maneiras singulares os diferentes interesses, desafios e necessidades locais”.

- *Acredito que uma Universidade devesse fazer mais movimentos na sociedade. Por movimentos quero me referir àquelas lutas que de fato fazem as pessoas, a sociedade refletir e repensar o contexto em que se vive, o sistema político, econômico e social (Andreia).*

- *A Universidade, mais do que deve, precisa ser revolucionária, desacomodar, e assim possibilitar um fazer social, não a reprodução social apenas. Em algumas disciplinas estudam-se teóricos que falam sobre isso, mas às vezes soa como incoerente a postura quieta e acomodada da Universidade, que parece simplesmente "baixar a cabeça" para um sistema econômico capitalista, esquecendo que sua responsabilidade em modificar isso (Maria Luíza).*

Essas narrativas suscitam observar a dimensão política da universidade quando aponta para a necessidade de a instituição fomentar *mais movimentos* na comunidade em que ela se insere e na sociedade como um todo. Não se trata de estender conhecimentos prontos a sujeitos de fora dos muros acadêmicos (FREIRE, 1983), legitimando uma falsa ideia de superioridade acadêmica. Talvez implique pensar que diversas ações podem ser realizadas em variadas frentes, desde mudanças curriculares, ampliação de estratégias na extensão e na pesquisa, popularização da ciência, fortalecimento de movimentos estudantis, criação de mais programas de integração entre universidade e sociedade, enfim abertura ao(s) outro(s) e sensibilidade sobre limites, anseios, desejos e identidades locais. Desse modo, a narrativa da estudante pode estar manifestando também a expectativa de a universidade ter e expressar sua posição e de maneira crítica, de modo a pautar comportamentos sociais, para além de ser pautada sobretudo pelo que demanda o mercado de trabalho. Conforme McCowan e Dietz (2021, p. 2), é possível valorizar, na academia, experiências “em e entre culturas, epistemologias e ontologias”.

(...) os modelos de excelência promovidos por ranqueamentos internacionais limitaram a capacidade das universidades de promover o desenvolvimento inclusivo, diversificar e/ou interculturalizar seus programas de estudo, engajar-se com as comunidades locais em um diálogo respeitoso e recíproco (McCOWAN; DIETZ, 2021, p. 2).

Nessa perspectiva, o discurso de Andreia pode suscitar a reflexão sobre a necessidade de estabelecimento de diálogo entre a academia, os atores sociais, as tradições de saberes, as comunidades afetadas e, inclusive, entre os membros da comunidade acadêmica. A narrativa de Roberta reforça essa ideia: *me sentiria desmotivada se estive no ensino superior e não pudesse agregar na comunidade, ainda mais estudando em uma universidade comunitária*. Além da preocupação com a comunidade, estudantes demonstraram inquietação com o modo como suas ações, no presente, irão reverberar na UCS de forma que os discentes que estudarem posteriormente tenham uma universidade ainda melhor. Também, pode ser visto o desejo de que a coletividade seja valorizada.

- *Viver a Universidade é isso, é ver além do nosso umbigo, é coletividade, é pensar nos que estão do nosso lado nesse momento, mas também nas gerações vindouras (Moisés).*



- Qual nossa contribuição para que gerações futuras encontrem uma Universidade melhor do que nós encontramos (Angélica)?

Nesse viés, se a comunidade acadêmica também inclui os discentes, os espaços de convivência institucional podem ser palco para o protagonismo e a organização estudantis, em movimentos propícios para a compreensão de diferentes relações de poder e o estabelecimento de uma dialética com a realidade, bem como para a movimentação dos *corpos*, que assim não se *docilizam*, ou seja, que não se submetem à obediência; ao contrário, enfrentam o *poder disciplinar*<sup>61</sup> (FOUCAULT, 2010), querem resistir e mobilizam-se a *sacudir as evidências* do vivido.

- Fica claro que um solo fértil para autoritarismos se instaura principalmente quando a Universidade e alguns professores incentivam e disseminam uma certa "neutralidade" quando se trata de assuntos de interesse social e político. Em outras palavras, deve-se notar que essa "neutralidade" inexistente no campo prático, não sendo mais do que uma forma de alienação da comunidade acadêmica ante às injustiças e à desigualdade que observamos cotidianamente na sociedade brasileira. Um lado sempre é escolhido, até quando optamos por não escolher - quando isso ocorre, escolhemos o lado do opressor. Afinal, isso opera no campo da subjetividade e tende a se disseminar dentro da sociedade civil como se fosse um vírus. Não culpo a UCS pelos variados problemas que existem no Brasil ou pela propagação destes. O que venho salientar é que a Universidade Caxias do Sul, enquanto ambiente libertador, de ensino, de disseminação de ideias, de democracia, de união dos estudantes e trabalhadores, não pode de forma alguma corroborar a propagação desse fenômeno autoritário que vivenciamos atualmente na sociedade brasileira. Muito pelo contrário, é dever da Universidade lutar pela justiça e pelo fim da desigualdade social, nos mais variados aspectos. É para isso que eu busco, assim como a grande maioria dos meus colegas universitários, a Academia e tudo que ela representa (Gabriela).

- A UCS é uma universidade conservadora, o que se verifica na mentalidade dos estudantes da maioria de seus cursos (Bianca).

---

<sup>61</sup> O intuito do poder disciplinar é realizar uma espécie de adestramento, para buscar a obediência dos indivíduos (FOUCAULT, 2009).

A narrativa de Gabriela mostra um anseio de que a universidade seja democrática, na contramão do *fenômeno autoritário* que parece estar instaurado atualmente no Brasil. A discente compreende a instituição como *ambiente libertador, de ensino, de disseminação de ideias, de democracia, de união dos estudantes e trabalhadores*.

Nesse sentido, momentos de discussão, participação e organização da *luta* coletiva podem se mostrar inclusive um contraponto em relação a aspectos da historicidade educativa brasileira, marcada pelo autoritarismo (FREIRE, 1999), o qual desencorajou uma educação pautada na participação, anseio de Maria Luíza e Gabriela.

O diálogo pode questionar o conservadorismo, apontado por Bianca, e fortalecer a prática de, como afirma Andreia, *refletir e repensar o contexto em que se vive, o sistema político, econômico e social*. Nesse sentido, com base na acepção de território educativo (PEDRO, STECANELA, PITANO, 2021), pode-se pensar os espaços físicos e virtuais de convivência, de divulgação (e ainda serem criados novos) como articuladores de relações, inclusive comunitárias, em que se busca efetivar a criticidade e a cidadania.

- Quando os estudantes tentam fazer movimentos disruptivos, é comum sentirem-se bloqueados, travados e criticados. Quando tentam mostrar a sua voz e juntos decidirem pelo curso, por exemplo, tentando discutir sobre a grade curricular, fecha-se esse espaço. Onde está a Universidade comunitária, então? É universidade para quem? São reflexões que faço...(Maria Luíza)

- Penso que a UCS é um patrimônio da região onde ela está inserida e seu papel é contribuir no desenvolvimento da mesma. De caráter comunitário, deve prevalecer o diálogo nas tomadas de decisão em todos os níveis, pois aqueles que vivem a Universidade todos os dias, como estudantes, funcionários e professores, devem ser ouvidos (Glória).

- De modo geral, tenho uma boa percepção sobre a Universidade. Enquanto aluna sempre tive as minhas necessidades bem atendidas. Um detalhe importante que observei, pelo menos na área no curso de Administração, é que os alunos realmente têm voz quando se trata de melhorias (Renata).

Maria Luiza reclama de uma espécie de silenciamento estudantil, explicando que movimentos disruptivos comumente sofrem sanções e críticas. Na visão da

aluna, essa postura é incoerente com o sentido de ser da instituição comunitária. *É universidade para quem?*, comenta, levando à reflexão sobre o desejo do estudante de ser incluído em discussões para elaboração coletiva de encaminhamentos. Em consonância com esse dizer, Glória, que enfatiza a necessidade de conquista do lugar da palavra dos integrantes da comunidade acadêmica, reforça a importância da escuta e do *diálogo nas tomadas de decisão em todos os níveis*. Porém, há também a narrativa de Renata enfatizando que, no curso de Administração, os discentes têm voz para indicar mudanças necessárias.

Nesse viés, ações coletivas, movimentos, comunicação e trocas interculturais – com espaços e possibilidades para evitar a *violência simbólica* (BOURDIEU, 2002) – ousar, acreditar, criar, ouvir, desafiar, vivenciar, curiosar, projetar, experimentar, conviver, acessar o novo, aceitar o diferente, questionar, opinar, dentre outros – referem sentidos e significados de estar na e viver a universidade. Contribuem com o protagonismo discente e com a instituição de um ambiente mais democrático e inclusivo, em o estudante se sente acolhido, valorizado, exercita a empatia, aprende na diversidade e mostra um papel ativo tanto na discussão sobre o que se passa no momento atual, no seu curso e quanto na projeção de futuros. Dessa forma, há incentivo a uma cultura acadêmica sensível ao(s) outro(s), participativa, que supere a passividade, o autoritarismo, o estrangeirismo, o elitismo.

Alessandra, que é aluna de transferência, ou seja, vinda de outra instituição, sentiu-se acolhida na UCS e percebe diferenciais na qualidade de ensino e na estrutura. Ressalta a relevância de haver espaço para o movimento estudantil:

- *Me transferei da FSG recentemente, neste semestre fui muito bem recebida na UCS, e senti que aqui é meu lugar. Além de a instituição oferecer mais disciplinas, a qualidade do ensino é consideravelmente superior. A UCS ainda traz uma estrutura incomparável, e o DCE é um ponto extremamente positivo visto a importância do movimento estudantil dentro de uma universidade. Ainda não me envolvi com projetos de pesquisa, mas pretendo me inserir em algum núcleo que possibilite tais ações (Alessandra).*

Isso posto, apresento a nuvem de palavras que sintetiza a categoria *pertencimento e inserção na comunidade*.



37). Não fica clara a inclusão do estudante no diálogo, sendo que o foco da atitude dialógica é a inovação.

Além disso, o *respeito e o reconhecimento da diversidade*, princípios norteadores das práticas acadêmicas, estão referidos no PDI (2017-2021, p. 21). “Indica a opção por uma proposta que proporciona a inclusão e o respeito à pluralidade”.

O princípio de gestão democrática prevê a participação nas tomadas de decisão: “a Universidade promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e de gestão” (2017-2021, p. 14).

Desse modo, está previsto no *design de trajetória* da UCS, materializado em documento normativo, a articulação da universidade com a comunidade, o incentivo ao diálogo, à democracia, à participação e o respeito à diversidade. Contudo, tais premissas nem sempre são percebidas pelos estudantes e/ou se materializam em práticas e culturas acadêmicas no cotidiano da universidade.

Após explanar sobre a presente categoria, passo a próxima: *conhecimento*.

## 6.5 CONHECIMENTO

O conhecimento, sua expansão e difusão está no cerne das universidades desde seu surgimento. A acepção transformou-se ao longo do tempo, permitindo redescrições. São as formas de conhecimento que impactam o mundo e produzem novos modos de ser, de estar na sociedade.

Em consonância com Fávero (2016, p. 322), na perspectiva da “virada linguística”<sup>62</sup> e da “virada pragmática”, o conhecimento “não é mais compreendido como ‘exatidão de representação’, mas como uma questão de conversação e de prática social”. Nessa linha de pensamento, incertezas alavancam a dinamicidade de

---

<sup>62</sup> A virada linguística, na visão de Habermas (1999, p. 174), enfatiza a linguagem como cerne dos aspectos inerentes à cultura e à história humana. Sendo assim, ao compreender os seres, a ênfase recai em suas expressões linguísticas, ficando em segunda análise os fenômenos da consciência. Dentz e Lamar corroboram (2008) a ideia, afirmando que, com a virada linguística, não se busca mais avaliar o que ocorre na sociedade com base no sujeito. Ele é entendido em sua relação com a cultura.

saberes e há um deslocamento do “conhecer” para o “interpretar e agir”, em que a linguagem e seu potencial interativo tem papel central no estabelecimento de relações do sujeito com a realidade. Quanto ao conhecer, na e pela linguagem, as sentenças sobre o mundo são validadas na intersubjetividade, o que pressupõe um desenvolvimento mediante o outro.

Conhecimento foi uma palavra bastante referida na pesquisa empírica para indicar sentidos e significados relacionados à UCS. A instituição, abre janelas para o conhecimento científico e para ter acesso a oportunidades, como afirmam David e Glória.

O conhecimento é visto por Maria como propulsor do progresso das comunidades nas quais os estudantes estão inseridos, ou seja, conhecer carrega a dimensão da transformação, do aperfeiçoamento dos processos e da mudança de mentalidade das pessoas.

- *Estar na universidade para mim significa, primeiramente, abrir uma janela de novas oportunidades e conhecimentos que antes eu não tinha nem ideia que existiam (Glória).*
- *Significa conhecimento não só na área que estudo mas também sobre a relação com colegas e desafios que surgem durante a graduação (Ângelo).*
- *Estar na universidade significa estar em formação para o que atualmente imagino do meu futuro profissional, além de uma oportunidade de conhecimento acadêmico e teórico (Luiz).*
- *Estar na universidade significa escolher a área para aprofundar meus conhecimentos, contribuindo cada vez mais para o progresso das comunidades que estou inserido (Maria).*
- *A UCS sempre representou conhecimento para mim (Clara).*
- *Estar na universidade é aprimorar o conhecimento (Débora).*
- *Estar na universidade significa a busca pelo conhecimento científico daquilo que amo, e almejo profissionalmente (David).*
- *Quero continuar estudando após a graduação e a UCS é a instituição que me representa por ser tão completa e oferecer tantas possibilidades de conhecimento e pesquisa (Simone).*

Para Ângelo, conhecer não se limita ao acesso às teorias e competências técnicas da profissão. Envolve também os saberes sobre a relação estabelecida com o outro, como colegas, e com os desafios do itinerário formativo.

Possibilitar uma variada gama de oportunidades de conhecer e pesquisar faz Simone querer estudar na UCS após a graduação. A instituição é completa e a representa. Essa visão aumenta o senso de pertencimento estudantil. Novas possibilidades surgem.

### 6.5.1 Expandir perspectivas

A expansão das perspectivas dos estudantes, pela relação com os saberes estabelecida na graduação, permite transcender fronteiras e expandir perspectivas em variados âmbitos: é *um novo mundo* que se abre à frente dos estudantes, que podem ter novas chances na vida, ampliar conhecimentos, buscar inserção no mercado de trabalho, ter acesso a *outras lentes* (como apontado por Eduardo) e até mesmo *ver o mundo de forma mais clara a respeito de tudo que envolve os aspectos políticos, sociais e culturais do mundo*, como afirma Cléber.

- *Estar na universidade sem dúvidas significa abrir um novo mundo a minha frente, tanto no sentido de oportunidades na vida, quanto na questão de adquirir conhecimento (Clara).*

- *Estar na Universidade significa ver o mundo de forma mais clara a respeito de tudo que envolve os aspectos políticos, sociais e culturais do mundo (Cléber).*

- *Estar no ambiente universitário é para mim vivenciar o novo, o belo, a curiosidade (Amanda).*

- *Estar na universidade significa mergulhar com outras lentes em busca de conhecimento e conseqüentemente autodesenvolvimento (Eduardo).*

- *Estar na universidade é estar atualizado, acompanhando os temas de debate da atualidade, tanto da academia, quanto da leitura do mundo cotidiano (Roberta).*

- *Estar na Universidade, para mim significa expandir minhas perspectivas, pois a partir da graduação posso me inserir no mercado de trabalho na área que tenho aptidão, além de me trazer satisfação pessoal (Maiara).*

- *A UCS, para mim, é uma imensidão de oportunidades, cabe a cada um aproveitar da melhor forma (Bianca).*

- *Para mim, estar na universidade é um processo, um caminho para chegar onde queremos (Rubens).*

- *Qualificação profissional (Renata).*

- *Significa também ter acesso a novas oportunidades de trabalho e de atuação (Daniela).*

- *Realmente a universidade me abriu oportunidades (Carolina).*





Relaciono essa categoria emergente do *design de vivência acadêmica estudantil* com um aspecto do *design de vivência institucional*: a UCS já teve como slogan “O conhecimento ilumina”. Talvez a campanha tenha se mantido vívida na mente dos estudantes, ou ela conseguiu ser bastante representativa da missão institucional, largamente disseminada.

Nesse sentido, nos dizeres dos estudantes, a universidade reflete sua missão de: “produzir, sistematizar e socializar conhecimento com qualidade e relevância para o desenvolvimento sustentável” (PDI 2017-2021, p. 13). Estando o conhecimento em parte tão nobre do PDI, pode-se presumir sua relevância. O *design de vivência acadêmica estudantil* confirma, no nível do percebido, o concebido no *design de trajetória institucional*. Para destacar a presença da palavra *conhecimento* no âmbito de planejamento institucional, ressalto que a localizei em 130 ocorrências no PDI 2017-2021. Como são muitas as menções, optei por não listá-las.

Dito isso, passo à explicitação da próxima categoria: *convivência*.

## 6.6 CONVIVÊNCIA

A universidade, dentre outros aspectos, é lugar para conviver: *conhecer pessoas, trocar experiências, ter aula com professores maravilhosos (Andrei)*. Conviver é relacionar-se, em espaços físicos e virtuais; mostra a possibilidade de vivenciar momentos com o(s) outro(s), de compartilhar sentimentos, de aprender junto, de criar vínculos, enfim de efetivar a alteridade e constituir-se na e pela diferença.

- *Gosto muito da UCS, é uma universidade acolhedora e o convívio com as pessoas é ótimo. Os professores são muito bons, os colegas são legais e a experiência de cursar Psicologia nessa universidade é ótima (Clara).*

Na convivência se efetiva o diálogo. Ela conecta pessoas, saberes e, assim, alavanca a dinâmica inter e multicultural.

### 6.6.1 É estar conectado

- *Acredito que fazer parte do ambiente universitário significa estar em constante movimento, sempre em contato com novidades, oportunidades de viver e compartilhar experiências diferentes, é um aprendizado constante (Sílvia).*

- *Estar na universidade é estar conectado: com a educação, com pessoas diferentes com diferentes percepções sociais, com o mundo externo (Leonardo).*

- *É estar cercado de pessoas (colegas), profissionais e professores altamente qualificados e que se dedicam inteiramente ao ambiente que é UCS (Henrique).*

- *Significa que não estou sozinha, que há toda uma rede de apoio ao meu redor (Helena).*

- *Estar na universidade significa estar me reconectando comigo mesma, criando vínculos sociais (Raíssa).*

Sílvia destaca o movimento propiciado pela universidade, que impulsiona o novo, a partilha e o compartilhamento de variadas experiências, gerando permanentemente aprendizagens. Para Santos e Llugna (2021, p. 2): *“los estudiantes aprenden unos de los otros, en el espacio universitario y la convivencia. Esta formación tiene un valor enorme”*.

É por isso que, segundo os autores, dada a experiência com a pandemia da COVID-19, a tecnologia não irá substituir totalmente a presencialidade nas universidades, embora seja possível também interagir por meio da virtualidade.

Além disso, as narrativas sugerem que a academia conecta o estudante com variadas vivências e pessoas, cada qual com suas experiências, concepções, percepções sobre o mundo. Ao conviver, há um reforço do compartilhamento de situações a serem elaboradas e passarem por processos de reflexão, sendo melhor trabalhadas quando um discente percebe que certa dificuldade não se restringe a ele: são histórias que se inter cruzam e revelam a sociabilidade, a humanidade e a singularidade do sujeito (CHARLOT, 2000). Estar junto, como referido nas respostas à pesquisa, gera oportunidade de lidar melhor com a realidade (inclusive com a solidão), evitar o isolamento, criar vínculos e ampliar redes de apoio.

- Tenho grande carinho pela UCS, pois estou fazendo o meu terceiro curso de graduação. Vejo a UCS como sendo um local acolhedor, interativo, local de alegria e muitas possibilidades de conhecimento. Sou apaixonada pela UCS, adoro a sua estrutura, super valorizo esta instituição de ensino. O meu curso proporciona abertura de possibilidades, revisão de crenças e pontos de vistas, pois percebo que há muito mais vivências do que experimentei até então (Graziela).

- O que mais me marca é com certeza a receptividade de professores e orientadores, incomparável diante do quadro que vivi na instituição que anteriormente me diplomei (Raul).

- O mais marcante na UCS, sem dúvida, tem sido a convivência com os professores (excelentes docentes e seres humanos) e alunos do curso de História (Raquel).

- O que mais me marcou durante a graduação foram as amizades construídas através desse ensino (Silvana).

- O curso que escolhi é dinâmico e criativo, envolve um estudo baseado na tecnologia, criatividade, convívio em grupo e também requer muito engajamento por parte do universitário, o que eu acho muito importante e legal (Ana).

Graziela destaca as vivências do curso, que permitem ampliação de visão de mundo e de oportunidades. Ela caracteriza a instituição como um lugar de alegria, interação e acolhimento. Diante disso, relata sua paixão pela UCS. Por sua vez, Ana, estudante de Publicidade e Propaganda, tem visão positiva sobre a *relação com o saber* estabelecida em seu curso e explica que o convívio em grupo é um dos pilares da formação.

A receptividade de professores e orientadores, característica da boa convivência, é destacada por Raul como marcante, diferente de sua experiência em instituição na qual cursou a primeira licenciatura. Silvana afirma terem sido muito marcantes as amizades. Isso mostra que conectar-se na universidade produz lembranças e deixa marcas.

Nesse viés, conviver permite interagir, integrar diferentes grupos e buscar o pertencimento. Essa dimensão da *relação com o saber*, de um eu com o outro, implica encarar modos diferentes de ser e de pensar das pessoas e suas singularidades.

Outro aspecto é que nas interações se aprende a lidar com conflitos de interesses e, em diálogo, ampliar tentativas de chegar ao consenso.

*La universidad es un sistema de copresencia, de convivencia, de enseñanza de la ciudadanía, donde puedes encontrar compas que tienen una visión distinta de la tuya, de tu grupo étnico, de tu religión, de tu familia, de tu región (SANTOS; LLUGNA, 2021. p. 2).*

*- Em relação aos alunos, sinto falta da diversidade (sua ausência possivelmente se justificava decorrente da localização do campus), uma vez que isso possibilitaria ter uma maior visão do que o mundo fora da universidade representa (Daniel).*

*- Deixa muito a desejar em relação aos alunos, interações, alunos não se relacionam entre si. Muitas vezes na UCS me sinto excluída por ser mais velha e percebo também uma "falta de inclusão de alunos de outras raças, alunos mais humildes, alunos mais velhos" (Andriele)*

Daniel, que estuda no Campus Vale do Caí, comenta que a diversidade pode ampliar os horizontes. Atribui à localização do campus o fato de ela não ser tão efetiva. Não fica claro o sentido, mas é possível inferir que em seu campus há uma limitação em termos de conviver com o diferente.

A convivência remete à afetividade. Andriele entende-se excluída nas interações por ser mais velha. Esse sentimento pode ser nocivo às relações e interferir no aprender estudantil: “o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.24).

### **6.6.2 É estar em contato com os mais diversos futuros profissionais de trabalho**

*- Estar na universidade é estar em contato com os mais diversos futuros profissionais de trabalho, juntamente com as experiências geradas por meio do convívio entre jovens e adultos, professores e funcionários (Rubens)*

*- O que mais marca é o contato com as pessoas, desde colegas, professores, profissionais e empresas (Everton).*

O convívio universitário tem variadas nuances: o discente interage com outros estudantes, professores, gestores, colaboradores, engaja-se em causas acadêmicas e sociais e consegue ampliar possibilidades de diálogo. Os espaços são fundamentais para articular a convivência e estimular o encontro, como é o caso das



documento de 2017-2021 com o anterior. Considera que esse fato deixa de priorizar que os egressos sejam estimulados à integração.

O PDI anterior apresenta mais fragmentos que indicam convivência acadêmica informal, são quatro. Enquanto o PDI atual faz o caminho inverso, mostra cinco fragmentos de convivência acadêmica formal. A isto atribuo que a UCS investiu, em seu último PDI, na elaboração de políticas de socialização vinculadas ao ensino e à pesquisa, diminuindo a ênfase das atividades que promovem a socialização nos ambientes externos à sala de aula e laboratórios. (MARIN, 2017, p. 82).

No PDI UCS 2017-2021, localizei várias menções à *convivência*:

- Nos *princípios institucionais*, consta: “Prevalência do interesse institucional: os interesses institucionais deverão sobrepor-se aos particulares, assegurada a convivência na diversidade” (PDI 2017-2021, p. 14).

- Nos *pressupostos norteadores*, há: “A sociedade, como construção humana, é resultado das ações sociais, individuais ou coletivas, cuja possibilidade de convivência social decorre dos valores, das normas e dos padrões comportamentais socialmente aceitos, instituídos e modificados” (PDI 2017-2021, p. 19).

- Nos *princípios norteadores*, em especial no de *respeito e reconhecimento à diversidade*, observei: “a Universidade deve investir permanentemente em ações que acolham as necessidades específicas de convivência e de acesso ao conhecimento, superando qualquer tipo de discriminação” (PDI 2017-2021, p. 21).

- No item *responsabilidade social*: “respeito à pessoa, à diversidade de pensamento e às diferenças, assegurada a convivência na diversidade, no compromisso com a comunidade, expresso em sua missão e em seus objetivos” (PDI 2017-2021, p. 39).

- Em *infraestrutura*: “Além dos espaços dedicados às atividades específicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade mantém também diversos espaços de convivência, que são utilizados pela comunidade universitária e comunidade externa” (PDI 2017-2021, p. 43).

Outro dizer neste tópico é: “Os espaços de convivência incluem locais planejados de convivência social nos universos cultural, artístico, social e de prestação de serviços, nos quais a comunidade universitária e regional amplia relações interpessoais e de convivência” (PDI 2017-2021, p. 45).

- Em *estímulos à permanência*: “intermediar ações que visem eliminar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, propiciando uma convivência estudantil-

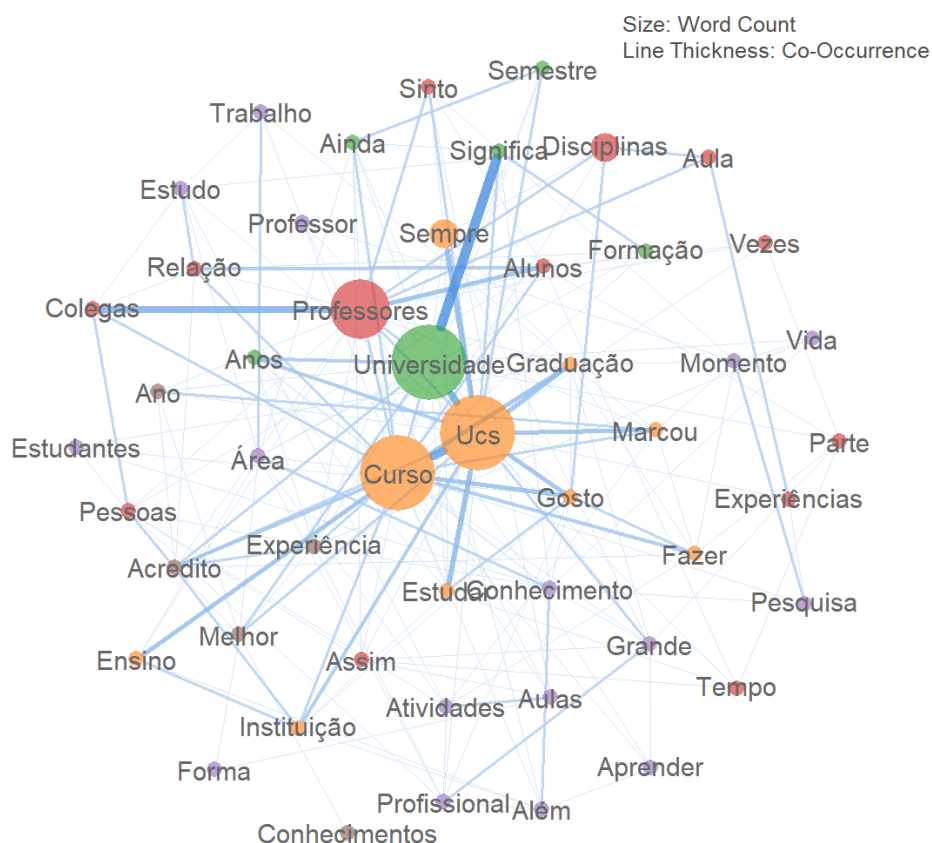
universitária livre de segregação, de discriminação e de exclusão de qualquer natureza” (PDI 2017-2021, p. 55).

Dadas essas evidências, pode-se perceber que há consonância entre *design de vivência acadêmica estudantil*, no nível do percebido, e o *design de trajetória institucional*, conforme materializado nas concepções do PDI.

Isso posto, os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes às experiências na UCS revelaram meandros, surpresas e indicam o quanto a escuta dos atores envolvidos releva riquezas inimagináveis para a compreensão da realidade institucional.

Explicitadas as categorias e subcategorias emergentes, podemos ver graficamente a inter-relação entre os termos centrais que as nomearam.

Figura 29 – Rede de relações estabelecidas entre as categorias e palavras centrais da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022).

A principal relação estabelecida é entre “universidade” e “significa”. Uma significativa conexão acontece entre “colegas”, “professores” e “alunos”. Outros destaques são para a ligação entre “UCS” e “curso”, bem como entre “curso”, “experiência” e “ensino”.

Os intercruzamentos foram uma grande teia, que demonstra a complexidade do emaranhado de relação expressas nos dizeres dos colaboradores da pesquisa.

Dadas essas reflexões, avanço para o próximo capítulo, que tratará de possibilidades de (per)cursos para a gestão acadêmica.



**7 NO VAI E VEM DAS ÁGUAS: CURSOS PARA A GESTÃO DE UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

Como a água segue seu curso no rio, as instituições também precisam tomar decisões quanto ao seu *design de trajetória acadêmica*. Nesse sentido, os subsídios teóricos e os dados empíricos da pesquisa conduziram a uma reflexão que permite indícios, mesmo que iniciais, para a construção de cursos para a gestão universitária.

Não se trata de generalizar princípios de gestão voltados a instituições de ensino superior. Ao contrário, os pressupostos articulados e aqui registrados emergem de especificidades de uma instituição comunitária situada na Serra Gaúcha e seus arredores, emaranhada em um contexto sócio-histórico peculiar. A organização de uma instituição comunitária como a UCS traz a força da coletividade, demonstrada pelos esforços, desde o surgimento, para atender aos anseios da comunidade local e da constante lembrança (em assembleias, em posses, em comemorações) das premissas elaboradas na fundação e da missão institucional. Também, parece-me que a universidade em questão não pode desconsiderar o difícil contexto de sustentabilidade financeira, porque, mesmo pública, não recebe incentivo estatal. Desse modo, como disponibiliza comercialmente seus produtos educacionais, está exposta aos riscos e desafios do contexto mercadológico do Ensino Superior.

Posto isso, antes de adentrar no objetivo central do capítulo, (a saber: elaborar princípios de compreensão do *design de experiência acadêmica* a fim de formular indicadores orientativos da gestão acadêmica) reforço que as escritas que se seguem representam interpretações embargadas de minha subjetividade (e talvez de minha visão de mundo e de gestão) na interpretação das falas dos estudantes que se dispuseram a participar da investigação. Também, não pretendo esgotar o assunto, mas, dentro do recorte da gestão universitária voltada ao ensino, à dimensão curricular, tecer o que posso chamar de primeiras reflexões. Ademais, nesse viés, tenho ciência de que falar em gestão de forma mais ampla poderia implicar o aprofundamento de outras dimensões que aqui não foram contempladas em função do tempo e do objetivo do estudo.

Também não pretendo apresentar uma fórmula, um indicativo fechado de ação, pois cada decisão e construção universitária está cercada da complexidade da situação, exigindo um olhar apurado, não apenas técnico, mas humano e, diria, contemplativo do percurso, do(s) sujeito(s) envolvido(s), das implicações e tantas outras dimensões. O que posso dizer é que, como em um rio, no vai e vem das

águas, quem navega precisa tomar um curso. Talvez, também, seja possível ficar à deriva. Mas, pensando em gestão acadêmica do ensino superior, o que poderia significar o não movimento? Significaria fazer de conta que a pandemia da COVID-19 não mudou *relações com o saber* estabelecidos na universidade? Implicaria aceitar as premissas mercadológicas que cada vez mais parecem se impor às instituições? Seria possível seguir em frente sem pensar em mudanças, talvez necessárias nestes tempos, as quais, quem sabe, exijam que as universidades comunitárias façam algum enfrentamento do contexto que se coloca, conforme brevemente situado no capítulo 1? E como tomar novo curso sem deixar para trás as águas passadas? Como o que se apresentou e se construiu ao longo da história institucional interfere e dá norte para os novos rumos? Que curso seria este a traçar? As rotas mostram uma *gestão em movimento*.

Sobre a gestão de uma instituição comunitária, com base em Frantz (2006), há uma grande complexidade a considerar, desafiadora até mesmo em relação ao que se concebe como universidade, suscitando refletir sobre o modo eficiente e eficaz de avaliar as formas de gerir a IES.

A gestão universitária consiste em um processo complexo de dimensões culturais, políticas, sociais, técnicas. Como tal, envolve todos os integrantes da universidade. A gestão universitária não pode ser reduzida a uma dimensão desse complexo processo. A gestão universitária não pode ser reduzida a uma operação de funções técnicas. A prática da gestão universitária desafia à integração dinâmica de todas as dimensões da complexidade do conceito de gestão. A prática de gestão universitária desafia à percepção de todos os sentidos e significados da universidade. Uma boa gestão de universidade deve ter por base conhecimentos de história da universidade, seja em termos amplos, seja em termos específicos do fazer universitário. A capacidade de avaliação crítica das práticas de gestão é um dos requisitos para a eficiência e a eficácia da gestão universitária (FRANTZ, 2006, p. 123).

“Numa perspectiva contemporânea, a gestão de instituições de educação superior requer uma aproximação da área pedagógica para informar e, eventualmente, direcionar suas políticas” (SAMPAIO; SANTOS, 2015, p. 204).

Em consonância com a pesquisa realizada que resulta nesta tese, Sampaio e Santos (2015) apontam como prioridade da gestão compreender qual é o perfil dos discentes, acompanhar a caminhada ao longo da graduação e avaliar os resultados por eles obtidos, sendo importante analisar as condições de permanência.

Dito isso, entendo que as decisões da gestão constituem possibilidades de ajudar a universidade a reinventar-se diante de variados aspectos de um mundo em transformação, respeitando também a historicidade institucional, focada na formação de qualidade dos estudantes, que respeite e considere seus anseios, numa ética pautada no diálogo e que desafie a refletir sobre os imperativos da realidade.

## 7.1 CAMINHOS PARA A GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Tomar decisões, no âmbito da gestão, é sempre complexo, ainda mais em se tratando de gestão acadêmica, que envolve múltiplas variáveis, com elementos endógenos e exógenos. Um empecilho pode ser a dificuldade de avaliar a pertinência de ações que estão sendo realizadas, ou de projetar futuros, definir inovações necessárias.

Por isso, recursos e estratégias podem auxiliar para maior assertividade, em especial se eles conseguem propiciar uma visão panorâmica da situação e, ao mesmo tempo, detalhada.

Nesse sentido, apresento uma proposta, um esboço que surge com as reflexões deste estudo. Trata-se de uma proposição inicial. Assim, a proposta pode ser melhorada e, obviamente, não dá conta de toda a complexidade envolvida no planejamento universitário da graduação, ou seja, no caminho de configuração do *design de trajetória acadêmica institucional*.

Proponho princípios avaliativos de gestão acadêmica que englobam visão estratégica, inter cruzando várias dimensões apontadas neste estudo. Criei cinco princípios, descritos abaixo, sendo o de número três subdividido em seis outros itens. A aplicação configura uma possibilidade relacional de análise para subsidiar a gestão acadêmica.

O inter cruzamento em proposição considera a observação, por parte do gestor, de relações emergentes do *design de experiência acadêmica*, avaliando convergências e divergências que permitem elaborar inferências que geram indicadores (em cada item e no inter cruzamento de todos eles) para o planejamento de ações relativas a, por exemplo, ajuste de percurso da execução curricular, modos de acolhimento, mudança em documentos normativos ou desenho de futuros, ou seja, a feitura do *design de trajetória acadêmica institucional*.

1) Colocar em relação o *design de trajetória acadêmica estudantil* e o *design de vivência acadêmica estudantil*: o que o estudante planeja e deseja *versus* o que ele consegue efetivar.

2) *Design de trajetória acadêmica estudantil* em relação ao *design de vivência acadêmica institucional*: o que o estudante planejou e deseja *versus* o que a instituição é capaz de propiciar aos discentes.

3) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica institucional*: o que a instituição planejou *versus* o que ela consegue efetivar.

3.1) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica estudantil*: o que a instituição planejou *versus* percepção de estudantes sobre o vivido.

3.2) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica docente*: o que a instituição planejou *versus* percepção de docentes sobre o vivido.

3.3) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica de colaboradores*: o que a instituição planejou *versus* percepção de colaboradores sobre o vivido.

3.4) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica gestora*: o que a instituição planejou *versus* percepção de gestores sobre o vivido e avaliações internas.

3.5) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica comunitária*: o que a instituição planejou *versus* percepção da comunidade externa sobre o vivido na instituição.

3.6) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação a necessidades locais e globais, à historicidade e aos valores institucional, às leis e diretrizes previstas em políticas públicas, a aspectos teóricos e epistemológicos, a questionamentos éticos e estéticos e a domínios da ciência, tecnologia, à função da instituição comunitária, a recursos disponíveis, entre outros.

4) Colocar em relação os resultados obtidos nos intercruzamentos realizados nos itens 1, 2 e 3 e elaborar uma síntese reflexiva com base em pressupostos teóricos e epistemológicos pertinentes.

5) Com base nos itens elencados e na síntese reflexiva, formular inferências

que geram indicadores para o planejamento acadêmico (tanto amplo, a materializar nos documentos no nível do concebido, como PDIs e outros, quanto detalhado, em cada setor e âmbito da gestão na graduação, com desdobramento de diretrizes) ou correção de percurso.

Listados os tópicos orientativos da avaliação, passo a realizar alguns apontamentos sobre a possível aplicação, item por item.

**1) Colocar em relação o *design de trajetória acadêmica estudantil* e o *design de vivência acadêmica estudantil*: o que o estudante planeja e deseja versus o que ele consegue efetivar.**

Nesta etapa da aplicação da análise, a instituição acompanha o estudante e avalia o processo de *afiliação intelectual e institucional* (COULON, 2008) por ele realizado, considerando, dentre outros aspectos, que dificuldades de apropriação de *novas figuras do aprender* (CHARLOT, 2000) podem levar ao insucesso acadêmico.

Para tanto, seriam alternativas, institucionalmente e em cada curso/área, compreender quem é o estudante; de onde vem; como ele se relaciona com o curso; como utiliza os espaços; qual o tempo disponível para estudos; qual o tempo utilizado para deslocamento em caso de estudos presenciais; como ele faz seu planejamento para dar conta das exigências; que experiências são mais significativas e marcantes; quais suas dificuldades burocráticas; quais suas expectativas relativas à formação; qual o perfil do egresso mais adequado e como a instituição efetiva o perfil concebido em seus documentos, permitindo diferenciais ao estudante; como é a pertinência do currículo proposto em relação ao perfil do estudante e às demandas da sociedade e da área de conhecimento, dentre outros.

Avaliar situações em cursos/áreas permite inferências que geram indicadores sobre o *design de trajetória acadêmica estudantil*. Algumas questões podem auxiliar: como o estudante organiza seu itinerário? Ele tem ajuda institucional? Se sim, em que setor, quem é a pessoa referência para cada tipo de dúvida? Há sistemas de apoio? Quais seus anseios relacionados ao curso? Quais suas principais dificuldades? Como (e se) ele se integra? Qual a relação que estabelece com os professores? Ele trabalha e estuda ao mesmo tempo? Mora perto do campus? Como ele se apropria de *novas figuras do aprender*? Que canais ele tem disponíveis

para ser ouvido? Esses canais e possibilidades de escuta são desburocratizados? Se for o caso de ter dificuldades, por que não consegue cumprir as metas acadêmicas estipuladas? Há momentos e espaços para discussão sobre autonomia no percurso institucional? Como escolhe as atividades complementares? Quais as melhores possibilidades de efetivar a curricularização da extensão? Quando fazer um estágio remunerado? O que mais angustia? O que é mais marcante? Quais são as principais lógicas de funcionamento da universidade? O que fazer diante de reprovação? Esse tipo de questão pode ajudar a conhecer melhor o estudante e mapear tanto o que ele planeja quanto o que consegue efetivar e quais as soluções implicadas na resolução de problemas no percurso.

Para realizar o intercruzamento entre o que o estudante planeja e deseja com o que ele consegue efetivar, cabe identificar o melhor método, tanto para compreender dimensões do *design de trajetória acadêmica* do discente, quanto para entender seu *design de vivência acadêmica*, este revelado por meio de suas percepções sobre a atualidade e o percurso.

Talvez seja interessante obter dados e confrontá-los em cada etapa formativa, como, por exemplo, no começo do curso em relação ao final, no início do semestre em relação ao fim; realizar autoavaliações de desempenho e cumprimento de metas em alguns ciclos formativos, como anuais, dentre outros. Nesse sentido, o conhecimento profundo por parte da instituição sobre o perfil docente e as possíveis dificuldades e facilidades associadas também permite melhor gestão dessa etapa de aplicação da avaliação.

Podem ser empregados rodas de conversa, apresentações institucionais, mentorias, abertura de canais de diálogo e ouvidoria (não apenas para problemas), momentos interativos, aplicação de instrumentos diversos, como *Balanço da Experiência*, mapa Emic-Rítmico, questionários. Dado o recorte desta pesquisa, não irei deter-me nisso. Gostaria de enfatizar a necessidade do deslocamento do olhar para o estudante e suas necessidades, sob diversas óticas. Os subsídios desse intercruzamento podem apontar caminhos para a tomada de decisões tanto por parte dos estudantes quanto da instituição, a qual consegue, com mais assertividade, projetar e reavaliar ações de apoio e permanência na graduação para além do controle de ausência e desistência, sem centralizar no coordenador do curso o amparo quanto ao *design de trajetória acadêmica estudantil*, até porque, dependendo da quantidade de estudantes, poderia ser bastante complexo ele

apenas acompanhar adequadamente cada um ou cada turma. Inclusive, ações de planejamento de *design de trajetória acadêmica estudantil* podem trazer mais segurança e amparo ao estudante, antecipar cenários e até mesmo prever ou prevenir problemas ao longo da execução curricular. É o caso de uma orientação no momento certo, que direciona a uma boa tomada de decisão por parte do discente, e evita, por exemplo, perda de prazos, contratação de disciplinas na contração da acessibilidade metodológica curricular, etc.

Dependendo dos resultados, pode haver a indicação de mentoria, ações de acolhimento, auxílio psicológico, encaminhamento para setores de apoio estudantil, criação de espaço de convivência, mostra sobre funcionamento de setores, locais e convênios (como funciona a biblioteca, explicação sobre apoio financeiro), encontros com gestores e professores em diferentes etapas da graduação, desenvolvimento de sistemas de gerenciamento do *design de trajetória acadêmica estudantil*, destinação de pessoa para acompanhamento em cada curso do percurso acadêmico da turma ou de cada estudante, mapeamento individual de possibilidades e projeção para execução curricular, com atividades, espaços, ações e programas que envolvem tanto a dimensão do curso (disciplinas, eventos, estágios), da área (eventos, projetos) e da instituição (laboratórios, programas diversos, como de internacionalização, perspectivas interdisciplinares, inovações).

Parece ser pertinente que o estudante conheça com profundidade as múltiplas possibilidades de formação, de auxílio, de convênios, de recursos oferecidas por uma instituição comunitária. Seria possível haver um setor ou programa destinado ao planejamento do *design de trajetória estudantil* e à unificação de informações. Profissionais especializados poderiam auxiliar na organização de rotinas acadêmicas discentes, em especial em início de curso, orientar sobre questões burocráticas: documentação, preenchimentos de formulários, cadastros diversos. Isso porque, não raro, há setores diferentes envolvidos nas variadas ações necessárias para o andamento do curso.

Ademais, algumas vezes, o estudante, nos primeiros semestres, ainda não se apropriou da estrutura do *campus*, dos serviços, das unidades. Lembro-me da angústia de alguns procurando o prédio de suas aulas quando eu era aluna de especialização; hoje, já podem contar com aplicativos de localização. Também me recordo de, em 2020 e 2021, ouvir discentes em final de curso relatando que não conheciam a possibilidade de acesso institucional mais amplo em bases de dados



de pesquisa por meio da biblioteca, que não entendiam muito bem o que significava haver um parque de ciência, tecnologia e inovação instalado no campus-sede (maravilhados depois de uma palestra com dados da Incubadora Tecnológica da UCS), que não sabiam que havia desconto aos estudantes para usufruírem da academia, que desconheciam como entrar no mestrado após a graduação.

Ainda sobre a relação do *design de trajetória acadêmica estudantil* com o *design de vivência acadêmica estudantil*, intercruzando o que o estudante projeta e o que ele efetiva, entendo que não se pode apenas responsabilizar o discente pelas suas dificuldades e falhas e nem somente a instituição caso o discente não atinja seus objetivos. Sob esse viés se articula o próximo item.

**2) *Design de trajetória acadêmica estudantil* em relação ao *design de vivência acadêmica institucional*: o que o estudante planejou e deseja versus o que a instituição é capaz de propiciar aos discentes.**

Para bons resultados acadêmicos e satisfação, existe uma baliza entre o que é ofertado, propiciado e explicitado<sup>63</sup> ao acadêmico (como atividades e apoio para o ideal cumprimento de metas e rotinas na execução curricular) e a adequada dedicação do discente às tarefas que lhe são exigidas.

Dito isso, nesta etapa da aplicação da avaliação, a instituição avalia se os recursos disponibilizados, ações, infraestrutura, editais e projetos são satisfatórios às expectativas dos estudantes e se são de facilitado acesso e ampla divulgação. Não sei se existe, mas um folder explicativo, podendo até ser virtual, sobre as inúmeras possibilidades institucionais pode ser disponibilizada ao estudante junto à matrícula. No andamento da graduação, muitas são as mudanças e oportunidades surgidas, cabendo alinhamento de comunicação por veículos disponíveis, como e-mail, mensagens instantâneas.

---

<sup>63</sup> Por exemplo, o *tour virtual* à UCS propiciado aos estudantes pode auxiliar na localização e no conhecimento da estrutura. Saber que é possível contar com esse acesso permite melhor organização, principalmente nos primeiros contatos com o campus: <https://www.ucs.br/site/tourvirtual/unidades/detalhe/1/caxias-do-sul?fbclid=IwAR1ospCvTUs59UOsQF1z5PVTIsGnUB2aDjeHVpBgVtAJkkDHRJO1MBez0744>.

A respeito do que o estudante planeja e deseja *versus* o que a instituição é capaz de propiciar a ele, muitas questões estão envolvidas. Algumas podem gerar frustração, pois mesmo que o discente deseje e talvez imagine, antes de matricular-se, que estejam disponíveis nem sempre recursos e formas de execução curricular existem ou estão (ou podem ser) previstas na universidade. É o caso, por exemplo, da quantidade de cotas de impressão ou do conforto térmico (ou falta dele) em salas de aula de cursos presenciais.

**3) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica institucional*: o que a instituição planejou *versus* o que ela consegue efetivar.**

Nesta etapa da aplicação da avaliação, a instituição verifica seus documentos normativos e tratativas institucionais (como PDI, Cadernos, premissas de reestruturação curricular, atas de reuniões, agendas) e de curso (como PPC) para avaliar se está provendo os meios para garantir a adequada execução, em cada âmbito, do que previu ocorrer na graduação, seja em metas e diretrizes institucionais, seja setoriais implicadas nos diferentes âmbitos relativos ao ensino, pesquisa e extensão, em especial os atinentes à reestruturação curricular implantada em 2018.

Por exemplo, o acompanhamento de relatórios sobre ensalamento e matrículas permite perceber se a premissa norteadora “*sustentabilidade*” (CADERNOS DA PRAC, 2020) se efetiva, com o devido equilíbrio financeiro.

A premissa “*Flexibilidade no itinerário formativo e variadas opções para o estudante*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4), por exemplo, pode ser conferida por meio da observação da execução curricular, verificando como está sendo ofertada aos acadêmicos a flexibilidade no percurso da graduação, de modo que possam escolher rotas formativas personalizadas.

O cumprimento da premissa “*qualificação dos professores*” (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4), com formação para abarcar novos desafios da atuação docente, pode ser conferido mediante observação de relatórios de formação continuada institucionais e ações de programas de qualificação de professores, bem como por meio de entrevista com docentes e outros instrumentos.

No caso da premissa “*Integração entre Graduação e Pós-Graduação* (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 4), é possível averiguar em que medida, como e em que momentos os estudantes da graduação têm intercâmbio com o mestrado, o doutorado, pesquisas, *lato sensu*, entre outros.

Refletindo sobre o pressuposto norteador *inovação curricular* (CADERNOS DA PRAC, 2020, p. 5), é possível avaliar se e como foram ampliadas as oportunidades de aprendizagem, a autonomia e o engajamento dos estudantes por meio do currículo R. Sobre essa questão, destaco algumas narrativas provenientes da pesquisa.

*Em relação ao estudo, tenho que as atividades que nos cativam e nos tiram da zona são aquelas que mais nos engajam, pois somos motivados a sair da mesmice dos mesmos trabalhos de sempre (Joana).*

*Gostava de atividades que trazia a realidade do que estávamos estudando pra dentro da aula (Alberto).*

*Minha perspectiva é que os trabalhos em grupo, ou individual com ênfase em como lidaríamos com determinados elementos em sala de aula, como aplicar determinado conteúdo de uma forma eficaz me fez ficar engajado e com vontade de aprender, pois se aprende muito mais que uma prova (Cândida).*

*Sempre me engajo nas disciplinas que me causam curiosidade e geralmente é naquelas que possuo melhor rendimento (Andrei).*

*Essas atividades me envolviam porque demonstravam a importância da literatura, da leitura e da cultura, mostrando um pouco do quanto podemos aprender sobre a humanidade através dos seus registros, dos seus relatos e das suas histórias. E era um deleite trabalhar com base naqueles materiais selecionados, era prazeroso e desafiador descobrir estilos e conteúdos. As atividades desenvolvidas foram ótimas, e me engajaram, porque tinham a ver com coisas que eu gosto muito (leitura, cultura, conhecimento) e me desafiavam... (Adriano).*

Conforme os dizeres dos estudantes, o fato de eles se sentirem curiosos, cativados, instigados ao novo e desafiados ou solicitados à resolução de problemas gerou engajamento na construção de conhecimento e mostrou-se gerador de novas oportunidades de aprendizagem, não necessariamente avaliadas por uma prova, como apontado por Cândida. Essas inovações curriculares, com processos de ensinar e aprender mais centrados no estudante, de forma ativa, fomentam a

apropriação das figuras do aprender (CHARLOT, 2002). Nesse caso, evidencia-se uma consonância entre esse aspecto do *design de vivência acadêmica institucional* materializado no âmbito do *design de vivência acadêmica estudantil* quando colocado em relação à premissa de inovação curricular da Reestruturação Curricular do currículo R, a qual compõem um elemento do *design de trajetória acadêmica institucional*.

Sendo assim, registrei anteriormente alguns exemplos que podem servir para ilustrar a aplicação da avaliação em microesferas institucionais, mas cabe à instituição e a cada setor/núcleo/área definir formas de avaliar a relação entre o que projetou afeto à graduação e o que efetiva e entrega à comunidade acadêmica. Como apresentado no capítulo 3, o *design de vivência acadêmica institucional* é muito amplo, por abarcar não apenas o *design de vivência acadêmica estudantil*, mas tantos outros desenhos do vivido na academia. Por isso, decidi desmembrar o passo 3 da avaliação em seis subitens, os quais, embora mesmo impossível de dar conta na íntegra da complexidade da ação de compreender o *design de vivência acadêmica institucional*, destacam elementos que, por meio de análise documental do PDI da UCS, dos CADERNOS PRAC, do IACG do INEP e de dados da pesquisa, julguei ser importante considerar no contexto do ensino superior. A subdivisão implica percepções na perspectiva dos colaboradores, professores, gestores, comunidade, estudantes. Iniciarei por estes últimos.

<p><b>3.1) <i>Design de trajetória acadêmica institucional</i> colocado em relação ao <i>design de vivência acadêmica estudantil</i>: o que a instituição planejou versus a percepção de estudantes sobre o vivido.</b></p>
---

Nesta etapa da aplicação da avaliação, a instituição verifica se suas metas, objetivos, diretrizes, enfim seus planejamentos (aquilo que foi concebido em múltiplas instâncias da graduação) geraram resultados percebidos por estudantes ao refletirem sobre suas vivências acadêmicas ou então se os feitos esperados não são destacados, notados, lembrados ou ainda se a percepção estudantil sobre a instituição está dissonante em relação ao projetado.

Para realizar essa reflexão poderia ser um caminho realizar uma análise apurada de variadas dimensões que compõem o *design de trajetória acadêmica institucional*. Se mapeássemos o PDI, um documento importante orientativo das

ações institucionais, talvez veríamos que algumas metas, princípios, anseios institucionais registrados nesse documento normativo não são referidos nas narrativas dos estudantes, mas não seria fácil saber, dada a subjetividade das respostas, se isso teria ocorrido por uma questão de delimitação (escolha de relatar o que pareceu mais significativo) ou por não se presentificar claramente na execução curricular. O que é narrado é um recorte, envolve ecos de discursos anteriormente escutados. A própria narrativa é socioculturalmente construída, delimitada e constituída na emergência da irrepetibilidade do momento de enunciação (em um *aqui* e *agora*, por um *eu* que se pronuncia a um *tu*) (BENVENISTE, 2006), revelando certas sensações, lembranças, sentidos que poderiam não ser relatados em outro momento, do mesmo modo que, respondida a pesquisa em outro dia, talvez outros sentidos e significados emergissem.

Assim, não se pode dizer que elementos não referidos nas escritas do *Balanço da experiência* não acontecem institucionalmente, como se, por exemplo, o PDI previsse determinadas políticas e, na prática, elas não se efetivassem. Essa seria uma interpretação temerosa. Não há como delimitar exatamente a relação de convergência ou divergência entre o que a instituição planejou e o que se manifesta no *design de vivência acadêmica estudantil* (um dos elementos do *design de vivência acadêmica institucional*). Os resultados são indícios do vivido, manifestados pelo percebido, que merecem, atenção no desafio de desvendar, observar focalizadamente o que nem sempre um olhar superficial percebe. Assim, a proposta de análise do *design da experiência* aqui proposta, com o uso de indicadores de gestão acadêmica indicados anteriormente, está em consonância com a metodologia desta pesquisa cunhada na sociologia do cotidiano.

Ao contrário, pode ser que, por exemplo, no interior da sala de aula, na ação comunitária, a experiência acadêmica seja tão significativa que extrapole o previsto no *design de trajetória acadêmica institucional*.

Nessa perspectiva, o capítulo anterior forneceu interpretações sobre percepções de discentes a respeito da UCS, sendo um possível movimento para atingir o objetivo desta parte da aplicação da análise. Não apenas por meio do *Balanço da experiência* é possível alcançar o percebido sobre o vivido na academia. Tantas outras ferramentas, utilizando narrativa oral ou escrita, podem ser empregadas, como entrevistas, questionários, grupo-focal, análise de relatórios de

avaliação on-line e de ouvidorias, pesquisas de satisfação, dentre outros não explorados dada a limitação temporal desta pesquisa.

Mesmo que o capítulo 6 tenha fornecido elementos que exemplificam este item, apresento mais algumas considerações emergentes dos dados da pesquisa empírica, sobretudo relativas a alguns aspectos que chamaram a atenção, como: nem todos os estudantes percebem claramente as possibilidades de acharem respostas a algumas demandas e nem sempre veem *in loco* as inovações, ou talvez isso não tenha ficado marcante em suas respostas ao *Balanço da experiência*.

Sobre esse último tema, foi possível inferir que não houve plena apropriação da comunidade acadêmica de discursos institucionais correntes que mostram o ranqueamento da UCS como inovadora (segundo resultados obtidos em pesquisas por anos consecutivos) e não ficou destacada a inovação na percepção de grande parte dos estudantes, conforme previsto na premissa “*alinhamento institucional*” dos Cadernos da PRAC (2020, p. 5).

Diante disso, talvez caiba pensar: na prática, no dia a dia, como a inovação é percebida em cada área do conhecimento? Há inovação nas salas de aula, nos espaços das diferentes turmas? Nos locais de convivência? No currículo? Considerando que, mapeando todas as narrativas, apenas um aluno referiu a palavra inovação (pesquisei por inovar, inovadora e seus sinônimos) e foi estudante da Área de Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias, será que não há um imaginário coletivo de que o inovar está associado a pesquisas específicas? Será que estar em *rankings* de inovação é mais importante à imagem de uma IES comunitária ou é mais valoroso demonstrar excelência em múltiplos quesitos e obter como resultado estudantes satisfeitos e bem encaminhados em seu processo de *afiliação*, os quais podem ter mais chance de reforçar na comunidade que há qualidade na instituição e inclusive a ela voltar para formação continuada? O concebido institucionalmente, como desejo de uma universidade inovadora, está sendo mapeado em relação à percepção que o estudante tem sobre esse aspecto?

*Vejo a UCS como uma universidade inovadora e envolvida com a comunidade (Isaura).*

Falas que demonstram inovação<sup>64</sup> podem ser vistas a seguir, relatando o inovar nas questões de inclusão e transformação. Chama a atenção a falta de percepção de Janice sobre a instituição ser comunitária (caracterizando a UCS como privada), direcionando para uma reflexão de que essa possa ser uma das informações à qual o estudante tenha acesso logo ao ambientar-se institucionalmente, reforçada ao longo da execução curricular.

*Percebo a UCS como uma universidade com certa diversidade pensando que é uma universidade privada, além de trazer estudantes de diferentes cidades da serra. Como já estive em uma universidade há 20 anos atrás, vejo hoje que os programas de inclusão favorecem muito e de forma positiva esta diversidade, o que acredito contribuir para a troca de conhecimento destes estudantes, no sentido de uma maior consciência social (Janice).*

*O que me marca pela UCS, também uma grande qualidade dela, é justamente a abertura para se transformar ao longo do tempo (Amarildo).*

Outro fator a considerar é que, de acordo com os dados da pesquisa, muitos estudantes afirmaram que pontos de destaque na UCS estão relacionados à tecnologia e à estrutura da instituição, mas chama a atenção que esses tópicos não estão referidos como aspectos que mais marcaram os discentes, embora possam permear e dar suporte a tudo o que mais faz sentido no percurso acadêmico. O que quero enfatizar é que os achados da investigação mostraram que o *design de vivência estudantil* mais significativo se remete às relações (como aquelas estabelecidas entre professor e aluno e estudante com estudante) e às atividades diferenciadas (sobretudo as práticas, as de pesquisa, as de estágio e as que exigem protagonismo discente). Na sequência, disponibilizo narrativas que evidenciam essa questão.

---

<sup>64</sup> De acordo com o IACG (2017, p. 49) de reconhecimento e renovação de reconhecimento do SINAES, práticas exitosas ou inovadoras “são aquelas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar”.

O que mais me marcou durante a graduação foram as **amizades** construídas através desse ensino, além dos poucos mestres que conseguiram extrapolar a sala de aula (Georgia).

O que mais me marcou até hoje foram as **amizades** sinceras que fiz com colegas do meu curso, e de cursos diferentes também, pude conhecer muitas pessoas, e vários professores legais e atenciosos (Isabella).

Muito me marcou no curso foi as **amizades** conseguidas ao longo dos três primeiros anos de curso (Viviane).

Com certeza o que mais me marcou até hoje foi a oportunidade de ingressar na **iniciação científica** ao lado de alunos de mestrado e doutorado que prezam pela minha aprendizagem (Cleiton).

Difícil especificar o que mais marcou a minha passagem pela universidade, porque envolve várias **situações, atividades, pessoas**, e se tratando de **professores**, alguns foram muito especiais (Júlio).

O que mais me marcou na UCS foi o zelo e o carinho dos **professores** com os alunos, se alegram com nossas conquistas durante o curso (Janete).

O que me marcou foi alguns **professores**: o jeito deles explicarem, de estarem disponíveis a colaborar com a construção do conhecimento dos discentes (Luara).

O que mais me marcou foi ver o carinho de alguns **professores** em relação aos alunos (Valdenir).

Me marcou, desde o primeiro dia, a maneira como os **professores** nos tratam, o carinho deles por nós nos deixa mais à vontade e motivados a fazer o que amamos, além de aprender o que antes sequer imaginávamos, além de mostrar diferentes olhares para determinados assuntos (Amanda).

O que me marcou e vêm me marcando é que os **professores** da graduação estão cada vez mais engajados a fazer uma nova forma de ensinar (Luan).

Iniciei esse ano, o fato que marcou durante essa pandemia foi o esforço e a dedicação dos **professores** nas disciplinas (Lucas).

O mais marcante na UCS foram, sem dúvida, tem sido a **convivência** com os professores (excelentes docentes e seres humanos) e alunos do curso de HISTÓRIA (Maísa).



O que mais me marcou foi fazer a **disciplina** de Tópicos Contemporâneos em Docência<sup>65</sup> (Cíntia).

O que mais me marcou foram as **atividades** que exigiram uma maior **participação** e **atuação** da minha parte (Carolina).

Até o momento o que mais me marcou na UCS foram as oportunidades de **estágios** dentro da universidade, o que me permitiu interagir com colegas de outras áreas e entender que nunca se trabalha sozinha, independentemente da carreira escolhida (André).

Este ano que estamos findando foi o ano que mais me marcou dentro e fora da UCS. Tivemos que nos **adaptar** a novas experiências, tecnologias sobre um curso que era presencial e de uma semana para a outra virou telepresencial sem, contudo, saber quando vamos poder retornar a salas de aula (Bárbara).

As **aulas práticas**, relacionando o conteúdo teórico, sempre são muito marcantes. Ver e poder fazer o que foi escrito no papel dá muito significado, prazer e motivação em continuar aprendendo (Gabriel).

As **atividades práticas** sempre me motivaram e me aproximaram mais dos colegas e professores (Miguel).

Esses dizeres direcionam a pensar que, se aspectos como relação, amizade, convivência, atividades diferenciadas e práticas são bastante marcantes ao aluno, talvez eles precisem ser enfatizados e considerados pela instituição na projeção de ações e na elaboração do *design de trajetória acadêmica estudantil*.

Destaco outro aspecto: parece que tudo o que é apresentado (ou não) ao discente interfere em sua experiência acadêmica, na possibilidade de usufruir do que a instituição oferece e, assim, na visão sobre a UCS. Eu contava no início deste texto que o que mais me maravilhava na minha graduação era a existência de *wi-fi* e drive para guardar trabalhos. E o que encanta o aluno hoje? Como oportunidades institucionais lhe são mostradas? Como o estudante lida com as informações ou a falta delas? O relato de Mariana exemplifica essa questão:

---

<sup>65</sup> Esta é uma disciplina de atualização pedagógica oferecida aos estudantes da Segunda Licenciatura da UCS.

*Sou aluna de transferência então várias são as mudanças que observei. Além da estrutura dos prédios e equipamentos, um aspecto bastante distinto é a não publicação de editais de seleção (resultado) para, por exemplo, PIBID, Residência Pedagógica, etc (Mariana).*

Nesse sentido, a fala de Mariana demonstra que não consegue localizar os editais, autorizando a pensar que a linguagem e a comunicação têm papel fundamental na *afiliação*, juntamente com a convergência de sistemas que unifiquem dados aos estudantes.

Discutido esse item, passo ao próximo, que enfatiza a escuta do professor como mais um dos elementos para compreensão do *design de vivência acadêmica institucional*.

**3.2) Design de trajetória acadêmica institucional colocado em relação ao design de vivência acadêmica docente: o que a instituição planejou versus percepção de docentes sobre o vivido**

Do mesmo modo que o estudante, o professor é um importante ator universitário, por guiar o processo de ensino e de aprendizagem; portanto, a compreensão do desenho do vivido na universidade também permeia a atenção dada às narrativas e outras expressões daqueles que mais têm contato com o estudante no dia a dia da execução curricular.

O envolvimento do professor com a instituição, bem como sua carga horária podem resultar em diferentes percepções sobre a UCS. Por exemplo, imagino ser diferente a visão do professor de tempo integral em relação ao de tempo parcial, sobretudo pelas experiências de pesquisa subsidiada e por terem mais tempo para dedicação às publicações. Já quem vive a gestão pode ter acesso a informações capazes de subsidiar reflexões variadas sobre processos educacionais. Também, o professor que desenvolve atividades com vínculo de horista, ou seja, não está disponível integralmente à universidade, talvez não tenha a mesma apropriação da instituição que outros professores que têm ocupação maior. Eu mesma penso não conseguir ter uma dimensão tão ampla da universidade, porque meus outros contratos de trabalho demandam esforço e acabam por tomar espaço de análises e

compreensões, as quais seriam mais qualificadas se dedicadas integralmente a mesma instituição.

Sobre a aplicação desta etapa da análise relacional, os mesmos instrumentos listados anteriormente como possibilidade de serem utilizados em pesquisas com os discentes podem servir para essa exploração. Também, destacam-se dados da *Avaliação online* como repositório de registros sobre a percepção de professores a respeito do vivido na UCS. Com base na análise, esses referenciais são colocados em relação ao planejamento institucional, ou seja, ao *design de trajetória acadêmica institucional*. A limitação desta pesquisa não permitiu levantar a percepção de docentes sobre a UCS, podendo ser tema de futuras investigações.

**3.3) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica de colaboradores*: o que a instituição planejou versus percepção de colaboradores sobre o vivido**

Também fazem importante papel institucional os colaboradores com funções administrativas (contratados ou terceirizados), mas que não estão diretamente na sala de aula ou não participam da gestão acadêmica. Nos bastidores, a vida acadêmica acontece. Da matrícula dos estudantes à cerimônia de formatura, inúmeras são as funções realizadas em uma IES. O desempenho delas por variadas pessoas, com diferentes formações acadêmicas, contribui na engrenagem de um sistema que precisa estar concatenado para que, do início ao final de um curso de graduação, o estudante tenha a melhor experiência acadêmica possível.

Sendo assim, uma das etapas da aplicação desta análise de indicadores inclui a emissão de relatórios e a escuta dos colaboradores, dentre outros, com variados instrumentos, nos moldes do proposto anteriormente para captar a percepção dos estudantes e dos professores.

**3.4) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica gestora*: o que a instituição planejou versus percepção de gestores sobre o vivido e avaliações internas**

Atrelada à categoria de pessoal de IES, surge a figura do gestor. Com grande responsabilidade pela liderança implicada em suas ações, ele também muito tem a

dizer sobre suas percepções a respeito do vivido na universidade, em sua área, programa, curso. Talvez até mesmo o compartilhamento do percebido entre gestores de diferentes âmbitos ou setores institucionais, como acontece em reuniões, assembleias, colabore com novos *insights* que qualificam a instituição ou mantenham sua qualidade. Neste item, a aplicação da análise pode seguir o referido nos três anteriores (compreensão de percepções sobre o vivido por estudantes, professores, colaboradores), lançando mão de pesquisas, relatórios, dados de assembleias, etc.

**3.5) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação ao *design de vivência acadêmica comunitária*: o que a instituição planejou versus a percepção da comunidade externa sobre o vivido na instituição**

As percepções que a comunidade têm sobre a instituição comunitária também são consideradas na avaliação que proponho para indicadores de gestão universitária. Isso porque uma IES comunitária está profundamente ligada ao seu entorno e voltada ao bem-comum. Sendo assim, necessita considerar os anseios da comunidade da qual faz parte e para a qual se coloca a serviço. Também, a universidade está em consonância com as políticas públicas nacionais. Mesmo havendo o espaço para a crítica sobre elas e sobre ranqueamentos, não se pode negar os resultados de avaliações do âmbito do Ministério da Educação na orientação de estratégias para a gestão acadêmica sob pena de sofrer sanções.

Nesse contexto, falas, escritas e registros variados da comunidade afeta (disponíveis em meios de comunicação, por exemplo), avaliações de ecossistemas envolvidos com a instituição, dados de avaliação externa institucional, avaliação de curso do SINAES (reconhecimento e renovação de reconhecimento), avaliações do Guia do Estudante, nota do ENADE, Índice Geral dos Cursos - MEC, pesquisas diversas (como a respeito da imagem institucional) são exemplos de possibilidades de desvendar como a comunidade externa percebe a UCS. Para cada elemento externo a considerar, cabe o emprego de uma metodologia e a busca de compreensão sobre se e como o concebido se materializa ou se traduz na vivência acadêmica. Pelo recorte da pesquisa, não irei deter-me neste tópico, que merece uma investigação específica para dar conta da complexidade da análise.

**3.6) *Design de trajetória acadêmica institucional* colocado em relação a necessidades locais e globais, à historicidade e valores institucionais, a aspectos teóricos e epistemológicos, a questionamentos éticos e estéticos, a domínios da ciência e tecnologia, à função da instituição comunitária, a recursos disponíveis, entre outros**

Este item diferencia-se do anterior porque implica uma compreensão da relação da universidade com seu entorno, não apenas da percepção externa sobre a instituição, exigindo a escolha de uma lente teórico-metodológica-epistemológica. Dependendo dela, podem ser alteradas as formas de compreensão dos fenômenos.

O cruzamento entre o desenho de trajetórias da UCS e aspectos globais, circunstanciais e de sua historicidade envolve inúmeras variáveis e sua complexidade, possíveis conflitos de interesses e relações de poder engendradas no âmbito de ações e direcionamentos, sem contar o inexorável atravessamento de condições do presente, como pandemia, guerra, empobrecimento da população local, situação financeira do país, crises mundiais, mercantilização, concorrência entre IES.

A avaliação pressuposta nesta parte da avaliação reconhece que cada aspecto merece atenção na dimensão do todo, das partes e da relação das partes com o todo, devido às implicações que a compreensão pode gerar: de decisões generalistas sobre rumos da UCS até pontuais, em relação a mudanças em diretrizes, em programas, em currículos de graduação, em destinação de recursos, dentre outros. Em uma dimensão sistêmica, decisões globais que parecem distantes de Caxias do Sul ou decisões do governo nacional podem interferir em algum âmbito em direcionamentos institucionais.

Por exemplo, uma dimensão do *design de trajetória acadêmica institucional* diz respeito ao *design curricular*. Como planejar novos currículos para os estudantes da graduação levando em conta (além da percepção dos envolvidos no processo, como estudantes, professores, colaboradores, gestores) necessidades locais e globais, historicidade e valores institucionais, aspectos teóricos e epistemológicos, questionamentos éticos e estéticos, domínios da ciência e tecnologia, dentre outros, em consonância com a legislação? Talvez novas perguntas precisem ser elaboradas. Qual é o perfil do egresso que a instituição pretende formar? E cada curso? Que experiências, no contexto emergente global, a instituição consegue

mapear como essenciais ao estudante ao longo da execução curricular e que investimentos faz para que elas se efetivem? Pretende-se um perfil adequado às demandas do mundo do trabalho ou que vá além e, talvez, proponha disruptões na forma atual de agir, de trabalhar? Qual seria o diferencial formativo do discente da UCS? E se o estudante conseguir ampliar sua dimensão técnica e também criativa para melhor enfrentar as transformações do mundo? Que recursos e estratégias seriam empregados na execução curricular? Os professores estariam preparados para trabalhar com novos currículos? A instituição reelaboraria seus currículos de modo que valores como a criatividade, a cooperação, a diversidade, dentre outros, sejam motores do desenvolvimento do discente em uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente? Como seria esse currículo? Qual o espaço para as humanidades nele? E para as novas tecnologias e seu uso crítico? Como contemplar as DCNs dos cursos e ainda assim encontrar espaço para autoria institucional e autoria nos âmbitos das áreas e cursos? A estrutura curricular por disciplina pode ser questionada? Unidades trans e interdisciplinares poderiam ganhar espaço no *design curricular*? Competências socioemocionais seriam um dos enfoques de reestruturação? Quais seriam os pressupostos norteadores? Cito o diálogo enfatizado em uma das lentes teóricas que pode ser eleita como guia. Se os estudantes da área de conhecimento de Humanidades pudessem ter atividades curriculares no Parque de Ciência e Tecnologia e no Campus 8 (Cidade das Artes), haveria vantagens formativas? Se sim, quais? Como seriam pensados os projetos de curricularização da extensão? Como se integram com a comunidade e efetivam a relação teoria e prática? Trariam experiências humanizadoras? Como seria se as salas de aula tivessem equipamentos interativos em 3D em que, em uma oficina no curso de Letras, seria possível estudar multissemeioses ao longo da história com base em uma visita virtual a um museu da Europa? Como ampliar a gama de experiências formativas dos estudantes de cada área do conhecimento aproveitando a potencialidade de recursos da universidade nas diferentes áreas, com seus variados espaços, programas, eventos? Como superar abordagens utilitaristas de formação típicas do contexto atual? Como ter um acompanhamento e direcionamento adequado do processo de afiliação do estudante na execução curricular considerando fatores exógenos à instituição, como na situação do estudante trabalhador? Como realizar prospecção de cenários educacionais e

avaliar tendências pertinentes nos diferentes campos do saber, unindo tradição institucional e inovação?

Essas são apenas algumas questões que ilustram o fato de que qualquer decisão no âmbito do *design de trajetória acadêmica institucional* (em qualquer setor ou como diretriz ampla) considerando contextos diversos exige bastante atenção por parte sobretudo da gestão, diálogo intersaberes, demandando intercruzamentos talvez inimagináveis no escopo deste estudo, situado em um tempo e um espaço.

Conforme explanado do capítulo 4, em perspectiva sistêmica, dimensões do caos e da crise trazem a reorganização do próprio sistema institucional e, portanto, não precisam ser vistas como problemáticas, mas como oportunidade autopoietica de revisão do *design de trajetória acadêmica institucional*. Princípios-chave da complexidade, como indeterminação, imprevisibilidade, probabilidade, incontrollabilidade, mostram-se presentes na dinâmica de observação da relação da universidade com seu entorno, dado o dinamismo das necessidades locais e globais, das tecnologias, dos construtos de pesquisa, os quais ampliam e/ou confrontam aspectos teóricos e epistemológicos e instauram questionamentos no fazer científico. Em consonância com a visão de ciência pautada na concepção sistêmica e na complexidade, a relação proposta neste tópico ancora-se na compreensão de conhecimento como construção coletiva e histórica.

<p><b>4) Colocar em relação os resultados obtidos nos intercruzamentos realizados nos itens 1, 2 e 3 e elaborar uma síntese reflexiva com base em pressupostos teóricos e epistemológicos pertinentes.</b></p>
--

Esse modo de olhar para os dados, com intercruzamentos realizados nos itens 1, 2 e 3, é compreendido como importante nesta construção de indicadores para se chegar a uma síntese reflexiva. Tal síntese contém o todo e abarca a relação entre as partes, conforme pressupostos do capítulo 4, em perspectiva complexa e dinâmica, sugerindo possibilidades de *insights* para a gestão acadêmica com diversidade de práticas e possibilidades interpretativas. Assim, pauta-se em um padrão de racionalidade com interligação entre fatos e fenômenos e atento à situação contextual.

Nesse sentido, Fávero e Tauchen (2012, p. 103) compreendem que “não é possível falar em educação, em nosso tempo e nos seus processos de

transmissão/assimilação/construção, sem levar em consideração a pluralidade, a diferença, as contingências, as múltiplas linguagens e as múltiplas epistemologias subjacentes”. Do mesmo modo, não se pode planejar ações educacionais sem considerar esses aspectos.

Com base nos dados da pesquisa, junto com o próximo item, farei uma demonstração do modo de estabelecer relação entre o *design de trajetória acadêmica institucional* e o *design de vivência acadêmica estudantil*, ou seja, o que a instituição planejou *versus* percepção de estudantes sobre o vivido. Assim, refere uma possibilidade aplicação da análise relacional por englobar apenas um dos subitens do item 3.

**5) Com base nos itens elencados e na síntese reflexiva, formular inferências que geram indicadores para o planejamento acadêmico (tanto amplo, a materializar em documentos do concebido institucional, como PDI, quanto detalhado, em cada setor e âmbito da gestão na graduação, com desdobramento de diretrizes) ou correção de percurso**

Denominei como inferências as ideias geradas com base nos dados sobre o vivido na universidade porque referem processos provenientes de dedução. Inferir permite uma possibilidade interpretativa; então, o resultado não denota uma verdade absoluta. Muito ao contrário, conforme pressupostos epistemológicos explicitados no capítulo 4, com base em olhar sistêmico, novos dados e outros cruzamentos possibilitam variadas inferências, as quais, até mesmo, podem desconstruir acepções pensadas em um primeiro momento, denotando a provisoriedade da reflexão.

Os pressupostos teóricos desta investigação, no intercruzamento com as narrativas dos discentes respondentes da pesquisa, apontaram para as seguintes premissas voltadas à gestão acadêmica:

- Valorização das artes e das humanidades, de modo que o estudante possa raciocinar de modo crítico e reflexivo, ter ousadia nas ideias e produção de projetos, ser empático e dialógico, argumentar diante dos fatos, respeitar o outro, acolher as diferenças, estar atento à complexidade do mundo, ampliar as perspectivas democráticas, viver uma vida com sentido (NUSSBAUM, 2015).

- Fomento do diálogo e a constituição do eu no encontro com o outro (BENVENISTE, 2006), cada qual com suas complexidades e profundidades



(NUSSBAUM, 2015), por meio do incentivo ao debate de ideias e ao encontro em diversos espaços, bem como ao apoio a variedade de possibilidades formativas e de discussão, envolvendo a comunidade acadêmica: professores, estudantes, dirigentes, colaboradores.

- Valorização de ações e práticas democráticas, com abertura ao outro e estabelecimento de diálogo na comunidade acadêmica e entre a academia e a sociedade (FREIRE, 1999).

Compreendo que o dialogar aproxima instâncias institucionais e atores da universidade comunitária. Ao propor a escuta de acadêmicos, busquei um modo de diálogo que adentra nas formas de viverem e perceberem a universidade e nos sentidos atribuídos às vivências no processo de execução curricular.

Para que haja diálogo, é necessário garantir a participação e o reconhecimento do outro, das ideias divergentes; caso contrário, há um monólogo. Assim, a lógica do diálogo implica propiciar situações e criar condições para a conversa, a troca, com espaços de legitimidade de uso da palavra, com fala espontânea, sendo dada a devida atenção ao interlocutor, suas angústias. Não se trata, portanto, na gestão, de apenas informar sobre os processos e produtos, mas de permitir a participação dos envolvidos nas instâncias de criação e de decisão, promovendo a escuta, a interlocução, a participação ativa da comunidade acadêmica.

- Organização curricular, projetos direcionadas à formação integral do acadêmico, proporcionando amplitude de experiências (ensino, pesquisa, intercâmbio, extensão, estágios, iniciação científica, participação em movimentos e projetos, voluntariado), evitando possíveis efeitos negativos da desagregação, conforme conceito de Tristan McCowan (2018).

- Envolvimento dos estudantes em ações/projetos geradores de sentido, em que percebam os sentidos e significados de estar na Universidade, exerçam o protagonismo e mostrem-se engajados, evitando objetificar a conquista de um diploma e podendo viver de forma mais consciente e prazerosa o processo de execução curricular.

- Decisões no âmbito da gestão com base, entre outros aspectos, nas percepções da comunidade acadêmica, incluindo os estudantes, sobre a universidade e o curso de graduação, com olhar sensível ao discente, considerando sua situação, inquietações, avanços, anseios, em uma dimensão cooperativa.

- Percepção do potencial da linguagem na constituição da caminhada acadêmica dos estudantes, pelas interações construídas, diálogos, incentivos, em que, por meio da palavra, possa manifestar-se uma relação de abertura, de acolhimento e de cuidado.

- Atenção às necessidades de desenvolvimento da comunidade, com foco em formação de excelência.

- Consideração sobre a historicidade institucional e também a prospecção de cenários educacionais e as tendências nos diferentes campos do saber, unindo tradição e inovação. Nesse sentido, inclui-se o fortalecimento da identidade comunitária e a superação de modelos engessados, comumente franquados (McCOWAN; DIETZ, 2021).

- Desenvolvimento de uma “ecologia de saberes” na universidade, com práticas de: descolonização da academia, para valorizar o local e superar o eurocentrismo; aposta na diversidade; reflexões para evitar que tentativas de inovação se tornem dogmas e tendam à instrumentalização; observação e criticidade (SANTOS; LLUGNA, 2021).

Dadas as premissas levantadas por meio da investigação de cunho teórico, as inferências a seguir partem de uma reflexão que relaciona os sentidos e significados que emergiram nas narrativas dos estudantes respondentes da investigação de acordo com categorias emergentes da pesquisa em cruzamento com os registros do PDI 2017-2021 da UCS.

Com base nas relações emergentes do *design de experiência acadêmica*, avaliando convergências e divergências, surgem inferências que geram indicadores para gestão na direção de ações relativas ao *design de trajetória acadêmica institucional*. A seguir, apresento uma síntese de possíveis caminhos para a gestão institucional conforme cruzamento dos dados da investigação. Limito-me a acepções gerais, embora a construção analítica permita uma subdivisão com indicadores de ação em núcleos, setores, programas, cursos.

Os dados da tabela com caminhos para a gestão universitária da UCS auxiliam a configurar o *design de trajetória acadêmica institucional* e verificar a necessidade de suporte, se for o caso, ao *design de trajetória acadêmica estudantil* (com a criação de projetos e programas). A análise relacional proposta pode ser aplicada em outras IES, com as adaptações pertinentes. Porém, a síntese de narrativas em relação, em perspectiva sistêmica de construção é única, pois surge

de cruzamentos de variáveis institucionais e pressupostos que emergiram nesta pesquisa. Em diferentes momentos, com outros enfoques, a mesma aplicação poderia ter resultados bastante variados, denotando aspectos complexos como indeterminação, imprevisibilidade, probabilidade, incontrolabilidade.

Quadro 8 - Síntese de narrativas em relação: cruzamento de dados empíricos e teóricos da pesquisa

Temática	Categorias	Caminhos para a gestão
Sentidos e significados de estar na e viver a universidade	Conquista	Se a emoção da conquista e da realização do sonho de fazer uma graduação é mobilizador aos discentes, isso pode indicar para a continuidade da valorização da caminhada e do momento de formatura (ritual de passagem) como modo de evitar a objetificação do percurso formativo. Pode ser ampliado no registro do PDI, na missão, visão, princípios, diretrizes e objetivos, a preocupação com os estudantes e os motivos que os movem a estar na instituição e a realizar sonhos.
	Superação	Mostra-se pertinente continuar a executar políticas e programas de auxílio para que o estudante supere dificuldades diversas, inclusive relativas à <i>afiliação</i> . Novos, com outras dinâmicas, podem ser elaborados. Também, a instituição é instigada a refletir sobre como superar barreiras para permitir que seu acesso seja ainda mais amplo e popularizado.
	Movimento, crescimento, transformação de si, do outro e do mundo	Percebendo que <i>crescimento, evolução, constituição</i> referem sentidos de os estudantes estarem na universidade e fazem parte do previsto no PDI, emerge a necessidade de continuidade e ampliação de movimentos e possibilidades que propiciam experiências formativas significativas para a constituição do desenho de si do acadêmico. Ao propiciar condições para o estudante perceber a universidade como possibilitadora de aperfeiçoamento e alargamento de horizontes, contribui-se para que ele mantenha uma visão positiva da instituição.
	Pertencimento e inserção na comunidade	Há possibilidade de inclusão, no PDI, das temáticas <i>engajamento, escuta e pertencimento</i> , emergentes da pesquisa. As narrativas dos estudantes apontam para a necessária ampliação do diálogo e da escuta da comunidade acadêmica para a tomada de decisões, o que está em consonância com o princípio de gestão democrática do PDI 2017-2021. A pesquisa indica que os estudantes esperam continuidade e/ou ampliação da participação de representação da comunidade acadêmica na elaboração do PDI, e outras diretrizes de gestão, contemplando o previsto no princípio de gestão democrática: “a Universidade promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e de gestão” (PDI 2017-2021, p. 14).
	Conhecimento	As narrativas mostram que a construção do conhecimento é um fator determinante para cursar uma graduação. Sendo um dos pilares do ensino, pesquisa e extensão, ele pode continuar sendo valorizado em diferentes domínios, havendo o equilíbrio para a adequada destinação de recursos de modo a concretizar variadas experiências no percurso formativo do estudante, seja em variados laboratórios, espaços de convivência, biblioteca, seja com tecnologias ou com ações variadas, desde as de acolhimento até as culturais. Também, “conhecimento” pode continuar sendo uma palavra-chave para a fixação de marca. Nesse sentido, a investigação aponta a importância da campanha publicitária periódica definida institucionalmente, como “O conhecimento ilumina”, na construção da imagem da instituição, o que supõe a necessidade de uma avaliação adequada para alinhar os rumos institucionais com o que se espera que a comunidade demonstre como apropriação.
	Convivência	A pesquisa sugere a continuidade de ações e programas voltados à convivência acadêmica, bem como a criação e a ampliação de espaços e possibilidades para compartilhar experiências variadas. A formação de vínculos gera senso de acolhimento, suscitando que redes de apoio possam continuar existindo e sendo aprimoradas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A análise em questão gera possibilidade de utilização de considerações da pesquisa para complementação, no âmbito do *design de trajetória acadêmica institucional* de políticas de gestão, como no caso das previstas no PDI, e também para implementação dessas políticas com base, dentre outros aspectos, nas narrativas dos estudantes (podendo ser ampliadas as vozes por meio de outras investigações, incluindo de colaboradores, professores, gestores, etc).

De acordo com análise documental, foi possível perceber que as políticas de gestão previstas no PDI 2017-2021 são apresentadas de forma sucinta no espaço destinado a esse tema, embora ele esteja presente em outros capítulos, em políticas de setores ou de ensino, pesquisa e extensão. Especificamente no que se intitula *Políticas de gestão*, o foco recai para a gestão dos processos, das pessoas, de recursos de infraestrutura física e tecnológica, financeira, gestão de e por objetivos.

Outro fator a considerar é o acompanhamento para verificar se premissas projetadas institucionalmente, concepções, idealizações, projetos realizados no nível da gestão se materializam ou não na formação dos estudantes. Na pesquisa, parti das narrativas e busquei consonância no PDI, sugerindo inserção quando percebidas lacunas. Uma outra alternativa é avaliar periodicamente o PDI e outros documentos no nível do concebido e buscar evidências de que as diretrizes se materializam na execução curricular.

Findada essa reflexão, lembro que ocupar-se de um sonho significa implicar-se. Esse parece ser o papel do gestor. “Não é suficiente fazer uma universidade; principalmente, é preciso consciência do fazer universitário” (PAVIANI, 2018, p.116). Essa consciência passa pelo diálogo fomentado pela escuta ativa dos atores da comunidade acadêmica; percorre também o cruzamento de variadas dimensões do *design de experiência acadêmica* para pautar ações da gestão, responsável por direcionamentos e tomada de decisão institucional.

**8 DO OUTRO LADO: O MOVIMENTO QUE NÃO CESSA NO “SE-IR DO VIVER”**

A travessia de uma margem a outra(s) é um processo contínuo na vida dos sujeitos (e também no percurso na universidade), materializada no *vir-a-ser*, na incógnita busca, no desejo de encontrar o até então “não-encontrável”. Até mesmo viver implica correr o risco de deparar-se só, numa canoa, com a incerteza em relação ao que há do outro lado da margem, ou sobre o significado da “terceira margem” do existir, mas também reflete a oportunidade da passagem, do encontro, da experiência constitutiva, de tudo aquilo que é possível desvendar.

Ao estudante universitário, estar no processo de execução curricular é também fazer uma travessia de uma margem a outra(s), que envolve interações, (des)construções, aprendizados curriculares e também aqueles que se atrevem à terceira margem. Nas trajetórias acadêmicas, situam-se e engendram-se possibilidades de curso e percepções sobre as vivências cotidianas: as relações, o movimento, os espaços, as superações, o rompimento de variadas barreiras, o desafio do novo, o abandono de crenças, a definição de prioridades, o ajuste constante da direção, o equilíbrio diante de tantas facetas que se interpõem. Assim, fazer uma graduação é também um remar em águas profundas, com diversos significados e reverberações, em que se delinea uma rota diante de tantas possibilidades, na busca da construção de um caminho repleto de descobertas e (re)invenções.

Essa travessia estudantil faz parte, portanto, de uma experiência pessoalmente arquitetada, mas também institucionalmente desenhada (como também o pai, no conto, concebeu a canoa e passou a utilizá-la, no movimento do vivido). “Fazer a canoa” do ensino superior para mover-se nas águas da execução curricular exige realizar projeções, no nível do concebido (tanto por parte do estudante quanto da instituição). Esse papel está associado, entre outras instâncias, à gestão acadêmica, que acompanha projetos e orienta a travessia do estudante, amparada em uma série de marcos legais, institucionais, princípios, valores, para tomar decisões.

Nesse contexto, a gestão do ensino superior que se preocupa com o bem-estar, a humanização e o projeto de vida do estudante percebe na investigação das experiências acadêmicas cotidianas do processo de travessia estudantil da graduação (dentre outros aspectos, na execução curricular) uma oportunidade de qualificação institucional pautada na observação dos sentidos produzidos na e pela

*relação com o saber* estabelecida no processo formativo, bem como em uma *relação pedagógica* centrada no diálogo constitutivo.

Um possível modelo de gestão acadêmica de instituição comunitária, voltada ao bem-comum, considera a elaboração e a revisão de projetos e currículos pautada em extensa reflexão, que pode considerar, dentre tantos aspectos implicados, para além da perspectiva disciplinar e fragmentária, elementos que mobilizam a comunidade acadêmica (o que inclui o estudante), em um processo centrado na ideia de *relação*, de forma que o acadêmico viva intensamente a formação, sinta-se humanizado e acolhido em seus anseios, dúvidas, desafios e necessidades, para que, assim, não objetifique nenhuma etapa formativa em busca de um diploma.

Esta pesquisa – com o objetivo de investigar que sentidos da experiência acadêmica são constituídos com base nas narrativas dos estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo ‘R’ (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica – mostrou que a voz dos estudantes pode fornecer indícios para a gestão acadêmica democrática. Quando eles são escutados (e as narrativas do *Balanço da experiência* expressaram com ênfase que eles querem ser escutados), ocorre possibilidade de reinvenção e/ou superação de modelos de construção da gestão acadêmica do Ensino Superior autocrática, centralizada sobretudo na concepção dos gestores e talvez influenciada por táticas para driblar a concorrência no contexto da mercantilização.

Desse modo, olhar para o concebido, com base no vivido e no percebido no cotidiano da execução curricular do Ensino Superior permite (re)conceber, ajustar o curso, chegar a outras margens, direcionando a gestão a novas beiras, num fluxo que não cessa no “se-ir do viver”. Para além do concebido, há escapes rumo a uma gestão em movimento, que produz autoria.

Gestar é conceber, cuidar, acompanhar. O gestor acadêmico atento direciona suas ações para, além de outros aspectos, auxiliar o estudante a organizar seu *design de trajetória acadêmica*. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, esse desenho é apenas uma projeção voltada a melhor atingir a meta formativa estabelecida, não um itinerário fixo, massacrante. Talvez, a ação esperada do gestor é apoiar o discente não para buscar certezas, mas para encarar e lidar com a complexidade.



Sendo assim, a gestão na perspectiva do *design de experiência acadêmica* com constante redesenho a partir da análise das percepções sobre o vivido direciona para a reflexão crítica a respeito dos sujeitos inseridos no contexto acadêmico. Essa ação avança um passo para a análise das próprias vivências, atravessadas pelas memórias, fazendo emanar, pelas narrativas, múltiplos sentidos. Se o desenho da experiência é um desenho de si, quando o estudante com ele se depara, confronta-o, pensa sobre, imagina possibilidades, acaba por produzir autoconhecimento, o qual convoca a ser protagonista e empreendedor de si.

Isso posto, minha tese é que, **ao considerar e inter-relacionar sistemicamente dimensões do *design de experiência acadêmica*** – que envolve *design de trajetória* e *design de vivência acadêmicas* (nas perspectivas estudantil e institucional) –, **a gestão acadêmica da universidade comunitária: a) fortalece o diálogo e a participação; b) potencializa o processo de *afiliação* do discente, contribuindo para a ampliação do pertencimento e para a permanência dele ao longo da trajetória de execução curricular; c) compreende e assume com mais propriedade a finalidade da instituição comunitária, voltada ao bem-comum; e d) gera mais subsídios para o *design de gestão* no enfrentamento da crise de identidade que permeia a educação superior e na definição de futuros institucionais.** Presente, passado e futuro da universidade e de seus atores, entrelaçam-se sistemicamente num emaranhado de possibilidades permeadas pela dimensão caótica do planejar, executar, refletir sobre a experiência, compreender a realidade, movimentar-se discursivamente, avaliar situações e reconfigurar ações se necessário.

Sendo assim, cabe considerar que o *design de gestão*, englobando o *design curricular*, preconiza o *design de vivência acadêmica estudantil* e o *design de vivência acadêmica institucional* porque as ações no nível do *concebido*, encabeçadas pelos gestores, interferem nas e/ou direcionam as experiências acadêmicas vivenciadas, fomentando ou aniquilando determinadas *relações com o saber* e impactando na percepção que a comunidade acadêmica tem sobre o que vive/viveu na universidade. Ações do *design de gestão*, como acolhimento, escuta, apoio e acompanhamento do processo de *afiliação*, podem contribuir para a tomada de decisões, estruturação, consolidação ou para o delineamento de novos rumos do *design de trajetória acadêmica estudantil*, interferindo na *relação* que o discente

estabelece *consigo*, com o *outro* e com o *mundo* e, assim, na gestão da permanência.

Já os movimentos do *design de gestão*, como planejamento, estudo de prospecção, abertura para o diálogo, decisões democráticas, delineiam o *design de trajetória acadêmica institucional*, em um processo que configura os rumos da universidade, com determinadas políticas. Nesse sentido, este estudo permitiu inferir que a atenção quanto à complexidade do *design de trajetória acadêmica institucional* pode definir, ao longo do tempo, a percepção da comunidade acadêmica e externa a respeito da instituição e até mesmo direcionar a sustentabilidade. Ou seja, um planejamento bem estruturado, com concepções materializadas no PDI (metas, diretrizes, objetivos, valores claros) e execução adequada em cada setor e âmbito afeto, amplia as possibilidades de proporcionar vivências acadêmicas significativas ao estudante, o que confere mais probabilidade de permanência dele na instituição, bem como retorno aos bancos universitários após conclusão da graduação e, especialmente, fortalecimento de suas competências formativas para a efetiva, competente e ética atuação profissional.

Nessa perspectiva, observar atentamente o sentido que o estudante atribui ao que vive em seu percurso formativo fornece subsídios para qualificar as ações da gestão acadêmica, isso porque a projeção de modelos de gestão acadêmica em consonância com o que os estudantes consideram importante no percurso acadêmico, com acompanhamento do processo de *afiliação*, pode ser um diferencial no direcionamento de decisões para a concretização dos projetos de vida e profissionais do acadêmico, bem como na sua satisfação.

Se o discente se sentir satisfeito, em um movimento em que a universidade atenda a suas expectativas, se ele se sentir reconhecido, se compreender com mais clareza a dimensão da e as oportunidades de vivência acadêmica na universidade (cito exemplos simples: desde acessar periódicos pelo sistema CAFE até perceber que pesquisa e inovação não acontecem apenas em um laboratório de biotecnologia ou em uma incubadora de startups, etc), se for escutado e apoiado no processo de execução curricular, poderá ter mais desejo e condições de permanecer e também levar, com gosto e zelo – como eu fiz em meu tempo de discente –, a imagem e a identidade da instituição a todos ao seu redor. Talvez esse seja um bom modo de *marketing* em uma IES comunitária, pois pessoas que criam uma relação e se identificam com um produto, experiência ou serviço tendem a indicá-lo/a.

Nessa linha de pensamento, o ir e vir que configura o *design de trajetória acadêmica institucional*, alavancado pelos gestores, pode se instituir em perspectiva dialógica e com observação do cotidiano, em que elementos são colocados em relação. Assim, é possível o estabelecimento de uma dialética: o modelo vigente universitário é confrontado com as percepções dos atores do processo educativo (como professores, gestores, funcionários e estudantes) sobre as vivências e as experiências geradas e com os contextos emergentes; então, a partir da reflexão emergente, novos caminhos podem ser pensados, talvez que fujam à rota planejada inicialmente. Ou seja, o projeto inicial pode ser (re)avaliado. Surgem reflexões e a projeção de uma arquitetura que alicerça conceber outras perspectivas de futuro da trajetória acadêmica, considerando elementos como a historicidade e políticas institucionais, os processos, os sujeitos e seus anseios, os saberes, o contexto socioeconômico e cultural local e global, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros, tudo isso em dinâmica complexa, envolvendo, portanto, análise de múltiplas variáveis, em que caos e crise se constituem como fundamentais para a auto-organização do modelo a seguir. Essa foi a proposta do modelo relacional de avaliação para a gestão do capítulo anterior.

Dessa forma, o *design de gestão*, que manifesta a dimensão do concebido para guiar os desenhos no âmbito da graduação de uma IES, incluindo o *design curricular*, pauta-se no conceito de *relação*, com base no qual estruturar movimentos organizacionais voltados à gestão acadêmica implica integração, evitando conceber processos e produtos educacionais de modo isolado do entorno, descolado do passado institucional, dos valores e missão da IES, de pesquisas educacionais, da prospecção de cenários e dos desejos da comunidade acadêmica, em especial dos estudantes, talvez os menos escutados quando se trata de tomadas de decisões. Do mesmo modo, gestão administrativa e gestão pedagógica precisam convergir.

Isso posto, nesta pesquisa, defendo que o *design de gestão* acadêmica não pode se render a arbitrariedades; em minha visão, ele se constitui ao colocar em *relação* dois elementos: a) a decisão que, em determinado período, foi considerada a melhor e b) novas possibilidades de encaminhamentos que envolvem múltiplas análises (podendo considerar a análise relacional exposta no capítulo anterior), incluindo os sentidos das experiências dos envolvidos (como é o caso dos estudantes, foco desta pesquisa), revelados pelo olhar atento e sistêmico do que é

narrado, para que a gestão, dentre outros aspectos, conecte-se com desejos, anseios e com a identidade institucional, de seus membros e da comunidade.

Sendo assim, integra o *design da gestão* a observação das minúcias do cotidiano, evocando o *design de vivência acadêmica* dos atores do processo educativo no itinerário da graduação, como um retrato do vivido mediado pelo percebido. Desse modo, cabe espaço para a surpresa, a criatividade, a inovação, a visão crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, o gestor acadêmico, para implantar e acompanhar processos e pessoas, criar espaços e produtos diferenciados, utiliza observação, criticidade e diálogo, de modo que suas ações possam, em consonância com a missão institucional e a identidade da comunidade afeta, propiciar as melhores condições a) de formação para os acadêmicos, de modo que ampliem possibilidades de realizarem seus projetos de vida e de carreira e exerçam a autoria e o protagonismo em seus espaços de atuação; b) de trabalho aos colaboradores, para que se engajem e sintam reconhecimento.

Nesse viés, este estudo aponta para a tamanha responsabilidade institucional que é realizar a escolha dos gestores, porque conduzirão, darão exemplos e orientarão processos que podem definir rumos da instituição. Também, destaca a necessidade de manutenção da perspectiva democrática por meio da escuta da comunidade acadêmica, em especial dos discentes, diretamente envolvidos nas decisões inerentes à graduação. Sendo assim, a tese aponta o **diálogo** como uma possível terceira margem, ou seja, como um possível valor ou princípio a ser inserido no próximo PDI, visto sua potência de apontar variados e até novos caminhos para ações institucionais.

Eu trouxe experiências de gestão para esta tese e, certamente, o estudo desenvolvido mudou concepções de gestão que eu tinha e agregou novas ideias. Entre desafios da escrita, movimentos recursivos, nas idas e vindas pelos capítulos, estive e sigo profundamente implicada em um processo que transpassa margens, anda de um ponto ao outro, converge, diverge. É o espiral da pesquisa, enfim do pensamento do ser, em constante constituição, reconfiguração, auto-organização.

É vida que segue, pesquisa que se desdobra em longa viagem, de uma margem a outra, no fluxo das “bagagens da vida”, até o então “não encontrável”, em busca da terceira margem.

## REFERÊNCIAS

- ALBANAES, Patrícia et al. Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 143-152, dez. 2014. Disponível em: [Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário \(bvsalud.org\)](#). Acesso em: 12 fev. 2022.
- ARNDT, Klalter Bez Fontana; CRUZ, Dulce Márcia. Pedagogos em formação: revisão sistemática das trajetórias formativas, identidades, letramento e perfil midiático. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.70, p.1114-1146, jul./set. 2021. Disponível em: [Pedagogos em formação: revisão sistemática das trajetórias formativas, identidades, letramento e perfil midiático | Revista Diálogo Educacional \(pucpr.br\)](#). Acesso em 22 out. 2021.
- ASTIN, Alexandre W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, v. 40. n. 5, september/october, 1999.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v.8. n.15, jan./jun. 2016.
- BALL, Stephen J. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em: [Rev89\\_05DOSSIE.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 30 jan. 2022.
- BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARNETT, Ronald. **Realizing the university in an age of supercomplexity**. [s.l.]: The Society for Research into Higher Education, 2000. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/BARRTU-2>. Acesso em: 03 fev. 2019.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
- BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. Trad. Francismo M. Guimarães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e história da ciência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Ensinar é como traduzir. In: AZEVEDO, Tania Maris de (org.). **Conhecimento, linguagem e educação**. Caxias do Sul: Educs, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARVALHO; Roberta Cajaseiras de; FÁVERO, Altair Alberto. A Teoria da Complexidade como referencial epistemológico para a pesquisa em política educacional: (re)conhecendo seus princípios e características. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015096, p. 1-19, 2020. Disponível em: [Vista do A Teoria da Complexidade como referencial epistemológico para a pesquisa em política educacional: \(re\)conhecendo seus princípios e características \(uepg.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

CECCHINI; Clara; VALLADARES, Edu. **A aprendizagem como paixão compartilhada: entusiasmo, criatividade e design**. 2021. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/a-aprendizagem-como-paixao-compartilhada-entusiasmo-criatividade-e-design/>. Acesso em: 26 set. 2021.

**CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOTAS ESTATÍSTICAS**. Brasília, DF/INEP/MEC. Disponível em: [notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 05 junho 2022.

CESCON, Everaldo. A sobrevivência da universidade na hipermodernidade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio (orgs.). **Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing Educacional, Ferramentas de Gestão para Instituições de Ensino**. São Paulo: Cobra, 2004.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2011.

DENTZ, Volmir von; LAMAR, Adolfo Ramos. **Giros epistemológicos na filosofia e a virada linguística na filosofia da educação**. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí - SC. Banco de Papers. Itajaí - SC: UNIVALI, 2008.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEVACHI, Catia; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuições para uma teoria semântica argumentativa. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ECKERT, Alex *et al.* Inovar é preciso: uma análise acerca de fatores que resultam em alunos universitários satisfeitos e leais. **Revista G & A**, João Pessoa, v.8, n. 2, p. 25-38, jul./dez. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto. Do conhecer ao interpretar e agir: o papel da virada linguística e da virada pragmática no pensamento de Richard Rort. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASARRO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, Educs, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, Wanderley José. O homem como ser-no-mundo: repercussões pedagógicas da analítica existencial de Ser e tempo. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 436-458, set./dez. 2018.

FIOREZE, Cristina. **O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social**. 2017. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Karine. Reflexões sobre o conceito de design de experiências. **Strategic Design Research Journal**, v. 2, n. 1, p.37-44, jan./jun., 2009. Disponível em: Visão de Reflexões sobre o conceito de design de experiência (unisinis.br). Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos institucionais de educação superior**, v. 7. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOERGEN, Pedro. Ciência e mercado: o papel formador da universidade. **Revista Pro-Posições**, v.8, n.2, mar. 1999.



GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL; Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

KAODOINSKI, Fabiana. **Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2015.

KAODOINSKI, Fabiana. Educação Superior no século XXI. In: CESCÓN, Everaldo; GARRIDO, Miguel Armando. (Org.). **Construcción global del futuro: prospectiva**. Chaco: ConTexto Libros, 2020.

KAODOINSKI, Fabiana; POLETTO, Simone Nichele. X ANPED SUL. Florianópolis, out. 2014. Disponível em: [Microsoft Word - 1045-0 \(udesc.br\)](https://www.udesc.br/portal/verbo/verbo.php?verbos=1045). Acesso em: 06 dez. 2021.

KÖCHE, José Carlos. O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Orgs). **Filosofia, lógica e existência**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

KÖCHE, José Carlos. O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Orgs). **Filosofia, lógica e existência**. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KUIAVA, Evaldo Antônio. UCS: 50 anos de uma universidade comunitária. In: RECH, Gelson Leonardo et al (orgs). **UCS 50 anos de uma universidade comunitária: 1967-2017**. Caxias do Sul: EducS, 2017.

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: [curso\\_reconhecimento.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 20 mar. 2022.

LEFEBVRE, Henri. **Everyday life in the modern world**. Trad. Sacha Rabinovitch. London: Penguin, 1971.

LEITE, Denise. Brasil urgente! Procuram-se identidades da universidade. In: Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción, Educación Superior y Sociedad. **Revista do Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe de la UNESCO**, Caracas, n. 1, p. 90-106, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LONGO, Isaura Maria. **Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para ensino superior**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: [Isaura Maria Longo \(univali.br\)](#). Acesso em: 05 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafio para a ação política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, out.-dez. 2015. Disponível em: [SciELO - Brasil - Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política](#). Acesso em: 30 jan. 2022.

MAGALHÃES, António M. A Identidade do Ensino Superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MAGALHÃES, António M. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 623-647, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23430>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MARIN, Lucas Josias. **Formação humana na Universidade de Caxias do Sul: Convivência acadêmica em foco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: [Dissertacao Lucas J. Marin.pdf \(ucs.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem:** com uma tradução do tratado do homem. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2017.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA ROMESÍN, Humberto. Prefácio da Humberto Maturana Romesín à segunda edição. In: MATURANA ROMESÍN, Humberto; VARELA GARCIA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McCOWAN, Tristan. A “desagregação” do Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

McCOWAN, Tristan; DIETZ, Gunther. Dentro ou Além da Universidade? Experiências de ensino superior alternativo. **Revista Educação & Realidade**, v. 46, n. 4, 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - Dentro ou Além da Universidade? Experiências de ensino superior alternativo Dentro ou Além da Universidade? Experiências de ensino superior alternativo](#). Acesso em: 05 abr. 2022.

MELUCCI, Alberto. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. Bauru/São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Trad. Hermano Neves. 3. ed. Editions du Seuil/ Publicações Europa-América, 1973.

MORIN, Edgar. As duas globalizações: comunicação e complexidade. In: SILVA, Juremir Machado de. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Ética da formação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. 2. Ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia, ética e educação**: de Platão a Merleau-Ponty. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Uma experiência universitária**: os primeiros anos da Universidade de Caxias do Sul e sua repercussão social (depoimento). Caxias do Sul: Educs, 2018.

PAVIANI, Jayme. Universidade Comunitária: um modelo alternativo de universidade. **Enfoque**, Bento Gonçalves, ano 13, 1985.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

PEDRO, Joane Cristina; STECANELA, Nilda; PITANO, Sandro de Castro. Paulo Freire e o território educativo além muros da escola: três chaves de acesso a múltiplas dimensões de aprendizagem. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

PINEDA-BÁEZ, Clelia et al. Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. **Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 20, n. 2, 2014. ([PDF](#)) [Compromiso Estudiantil en el Contexto Universitario Colombiano y Desempeño Académico \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 03 abr. 2022.

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2017-2021**. Universidade de Caxias do Sul. Abril de 2017.

PLATÃO. **O sofista**. Trad. Carlos Alberto Nunes [recurso eletrônico]. 2003.

Disponível em:

<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

POAMÉ, Lazare. Disruptive innovation in universities to secure the future of humanity. In: **Humanistic futures of learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), place de Fontenoy, Paris, France, 2020.

RECH, Gelson Leonardo; PAVIANI, Jayme. Investigações sobre as origens da UCS. In: RECH, Gelson Leonardo; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Origens da Universidade de Caxias do Sul: as escolas e as faculdades isoladas**. Caxias do Sul: Educus, 2018.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?** 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

ROSS, George MacDonald; FRANCKS, Richard. Descartes, Spinoza e Leibniz. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E.P. (Orgs.) **Compêndio de Filosofia**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; LLUGNA, Luis Fernando Cuji. ¿Dentro o Fuera de la Universidad? Experiencias de educación superior alternativa: un diálogo entre Boaventura de Sousa Santos y Luis Fernando Cuji Llugna. **Educación & Realidade**, v. 46, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/LVbX7Mn5RYQGwgPXrJDxSKc/?lang=es>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1988, p. 46 – 71. Disponível em: <http://revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 04 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao Ensino Superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p.202-214, jan./abr. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de linguística geral**. Organização e edição Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Alberto. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Alex Sander da Silva. O ético, o estético e a educação: uma relação inevitável. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASARRO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, Educs, 2016.

SILVA, Alexsandra de Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Engajamento estudantil na educação superior. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 26, p. 50-63, jan./abril, 2020.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador (org)**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 344-356, dez. 2016.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

STECANELA et al. (org.). **Coleção de cadernos da Pró-reitoria acadêmica da Universidade de Caxias do Sul** - Cadernos da PRAC [recurso eletrônico]. Programa UCS em Movimento/PRAC. Sistematizado por Roberto Itacyr Mandelli. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.25-41, jan./jun. 2009.

XERRI, Eliana Gasparini. **O pensar e o construir: da universidade da Serra Gaúcha à Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2018.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública**. 2019. 264 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. [Introd. Bertrand Russel]. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

#### **Pesquisa: Sentidos das experiências na graduação UCS**

Antes de responder à questão reflexiva que instiga a falar sobre suas experiências na UCS, você está sendo convidado/a a preencher seus dados socioeconômicos:

1 Ano de ingresso na UCS:

2018  2019  2020

2 Curso: \_\_\_\_\_

3 A modalidade do curso:

presencial  a distância

4 *Campus* do curso: \_\_\_\_\_

5 Gênero:

feminino  masculino  outro: \_\_\_\_\_

6 Faixa etária:

de 17 a 20 anos  de 21 a 25 anos

de 26 a 30 anos  de 31 a 35 anos

de 36 a 40 anos  de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos  mais de 60 anos

7 Autodeclaração de raça-etnia:

preto  pardo

branco  indígena

amarelo  outra: \_\_\_\_\_

8 Renda familiar per capita:

até 1,5 salário mínimo  até 3 salários mínimos

até 5 salários mínimos  mais de 6 salários mínimos

9 Cursou o Ensino Médio:

escola pública  escola privada

10 Recebe algum tipo de bolsa ou auxílio para cursar a graduação:

sim  não

11 Trabalha ou faz estágio:

sim  não

12 Participa, na Universidade, de algum tipo de atividade de pesquisa:

sim  não se sim, qual: \_\_\_\_\_

13 Caro (a) acadêmico(a),

Com alegria, convido a “um mergulho profundo” nas memórias do que você viveu e vive no cotidiano da universidade, no andamento de seu curso de graduação. Também, fica o desejo de que possa adentrar em suas concepções e percepções sobre a UCS. Pense no(s) sentido(s) das experiências dessa etapa formativa que está vivendo e escreva sobre eles livremente. Faça um balanço do seu percurso universitário! As questões a seguir podem auxiliar a refletir para você iniciar sua escrita: o que, para mim, significa estar na universidade? Qual(is) é(são) minha(s) principal(is) percepção(ões) sobre a UCS e sobre meu curso? Considerando o que vivo/vivi na UCS, o que mais me marcou até hoje e por quê? Pensando no estudo dos conteúdos curriculares, quais as principais características da(s) atividade(s) na(s) qual(is) eu mais me senti engajado(a), ou seja, com vontade de fazer porque, para mim, ela(s) fazia(m) sentido e/ou gerava(m) prazer?



## Apêndice 2 – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Por meio do presente instrumento, eu, Nilda Stecanela, Pró-Reitora Acadêmica da Universidade de Caxias do Sul, localizada no município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul (RS), na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, autorizo Fabiana Kaodoinski, pesquisadora matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS), a realizar, nas dependências da Universidade, a pesquisa intitulada **“Da narrativa discente à gestão acadêmica: os sentidos das experiências no cotidiano da execução curricular de uma instituição de ensino superior comunitária”**, que tem como objetivo investigar sentidos da experiência acadêmica constituídos com base nas narrativas dos estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo ‘R’ (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional).

Eu, na qualidade de Pró-Reitora Acadêmica, compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo nas dependências da instituição. Também garanto a existência de infraestrutura necessária para a realização da pesquisa nas dependências da universidade.

Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informada de que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas.

Declaro que fui informada de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.



#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDu/UCS

Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 308

Telefone:

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoinski (Doutoranda em Educação). E-mail:

Telefone:

**Orientadora:** PróP Drª Flávia Brochetto Ramos E-mail:



Declaro estar ciente de que serão assegurados os direitos previstos nas leis nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações.

2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Caxias do Sul, 16 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_  
Pró-Reitora Nádia Stecanela

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Fabiana Kaodoiniski



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGedu/UCS**

Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306

Telefone: \_\_\_\_\_

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoiniski (Doutoranda em Educação). E-mail: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

**Orientadora:** Profa. Drª Flávia Brocchetto Ramos E-mail: \_\_\_\_\_

## Apêndice 3 – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE



### TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE (TSC)

**Título do Projeto:** Da narrativa discente à gestão acadêmica: os sentidos das experiências no cotidiano da execução curricular de uma instituição de ensino superior comunitária

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoiniski - Doutoranda em Educação

Orientadora – Flávia Brocchetto Ramos

**Telefone celular da pesquisadora responsável:**

**E-mail da pesquisadora responsável:**

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

**Local da coleta de dados:** Universidade de Caxias do Sul

Eu, Fabiana Kaodoiniski, pesquisadora responsável pelo presente projeto "Da narrativa discente à gestão acadêmica: os sentidos das experiências no cotidiano da execução curricular de uma instituição de ensino superior comunitária" comprometo-me a preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estudantes da graduação da Universidade de Caxias do Sul. Concordo, igualmente, que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto e publicações científicas. O material construído ficará sob minha responsabilidade. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Caxias do Sul, 16 de julho de 2020.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Fabiana Kaodoiniski

Assinatura: \_\_\_\_\_

Orientadora Flávia Brocchetto Ramos



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu/UCS**

Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306

Telefone

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoiniski (Doutoranda em Educação). E-mail

Telefone

**Orientadora:** Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos E-mail

## Apêndice 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

1

Prezado(a) estudante,

Este documento visa a convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “**Da narrativa discente à gestão acadêmica: os sentidos das experiências no cotidiano da execução curricular de uma instituição de ensino superior comunitária**”. Eu, Fabiana Kaodoiniski, realizarei a pesquisa que fará parte de minha tese de doutorado, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação - UCS, na Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. O objetivo é investigar sentidos da experiência acadêmica dos estudantes de graduação matriculados no Currículo 'R' da Universidade de Caxias do Sul.

Os procedimentos metodológicos de que você participará preveem: a) envio, por parte da pesquisadora, por meio eletrônico, de convite para você escrever livremente sobre as suas percepções a respeito da UCS, a fim de realizar um balanço do seu percurso universitário; b) encaminhamento do texto produzido à pesquisadora.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados. Contudo, os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito. Outras informações que possam facilitar a identificação dos participantes também estarão sob sigilo.

Os procedimentos da pesquisa podem ocasionar constrangimento ou exposição das suas falas e percepções. Porém, salienta-se que sua identidade será preservada. Os textos serão observados pela pesquisadora e orientadora. O que será divulgado serão os resultados das análises, que podem conter extratos de sua fala e percepção sobre a Universidade de Caxias do Sul. Mas, se você não se sentir



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG<sup>edu</sup>/UCS**  
Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306

Telefone:

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoiniski (Doutorando em Educação). E-mail:

Telefone:

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos E-mail:



confortável de participar da pesquisa, tem liberdade de retirar seu consentimento posteriormente, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora Fabiana Kaodinski e sua orientadora Profa. Dr<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos comprometem-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos e-mails e telefones abaixo informados.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso), concordo em participar da referida pesquisa e escrever sobre minhas percepções a respeito da UCS, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bloco M, sala 106, na Cidade Universitária, Caxias do Sul/RS, telefone \_\_\_\_\_, email \_\_\_\_\_. Se necessário, poderei entrar em contato com esse Comitê, que tem o objetivo de assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Ass: \_\_\_\_\_  
Nome: Participante da pesquisa

Ass: \_\_\_\_\_  
Pesquisadora Fabiana Kaodinski



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG Edu/UCS**

Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306

Telefone: (54)

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodinski (Doutorando em Educação). E-mail: \_\_\_\_\_

**Orientadora:** Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos E-mail: \_\_\_\_\_





3

**Nossos contatos:**

Fabiana Kaodoinski  
Doutoranda – Pesquisadora

Profª. Dra. Flávia Brocchetto Ramos  
Orientadora

Universidade de Caxias do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Doutorado em Educação

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato conosco.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu/UCS**

Campus Universidade de Caxias do Sul – Bloco E, sala 306

Telefone:

**Pesquisadora responsável:** Fabiana Kaodoinski (Doutorando em Educação). E-mail:

Telefone:

**Orientadora:** Profª Drª Flávia Brocchetto Ramos E-mail: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### Anexo 1 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da UCS

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DA NARRATIVA DISCENTE À GESTÃO ACADÊMICA: OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EXECUÇÃO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIA

**Pesquisador:** FABIANA KAODOINSKI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 36742920.0.0000.5341

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.369.921

##### Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

O objetivo principal do estudo é investigar sentidos da experiência acadêmica constituídos com base nas narrativas dos estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior comunitária, matriculados no Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica. O acesso às percepções dos estudantes mostra-se uma forma de ampliação do diálogo institucional. Nesse viés, o que experienciam no percurso universitário nem sempre é considerado na tomada de decisão no contexto da gestão. Assim, mapear os sentidos dessas experiências pode auxiliar na construção de projetos de cursos alinhados aos projetos de vida dos estudantes, o que pode contribuir na satisfação do acadêmico e conseqüente influenciar a permanência dele na instituição. Nesse contexto, o seguinte problema norteia a pesquisa: que sentidos da experiência acadêmica são constituídos com base nas narrativas dos estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional)?

A pesquisa é qualitativa, empírica, com caráter exploratório. Ancora-se na perspectiva metodológica da Sociologia do Cotidiano. O pesquisador irá para uma Universidade Comunitária da Serra Gaúcha, onde aplicará instrumento que explora as narrativas de estudantes da graduação

Endereço:

Bairro: PE

UF: RS

Telefone:

Município: CAXIAS DO SUL

CEP:

Continuação do Parecer: 4.369.921

sobre suas vivências ao longo do processo formativo. A análise dos dados será realizada por meio da Análise Textual Discursiva - ATD, de Roque Moraes (2003).

**Objetivo da Pesquisa:**

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

**Objetivo Primário:**

Investigar que sentidos da experiência acadêmica são constituídos com base nas narrativas dos estudantes de graduação de uma IES comunitária, matriculados no Currículo 'R' (inserido em um Programa de Reestruturação Curricular institucional), a fim de indicar caminhos à gestão acadêmica.

**Objetivo Secundário:**

- Mapear os sentidos da experiência acadêmica no processo de integralização do currículo R de cursos de uma universidade comunitária.
- Averiguar a relação pedagógica e a relação com o saber estabelecidas pelos estudantes no processo de integralização curricular com base nos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência acadêmica.
- Elaborar princípios indicadores de gestão acadêmica considerando os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência acadêmica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

**Riscos:**

Constrangimento, vergonha, exposição de ideias.

**Benefícios:**

Com a pesquisa, é possível gerar subsídios capazes de fornecer suporte para movimentos voltados à ampliação do diálogo institucional e à qualificação permanente da gestão acadêmica, seja relacionada à projeção de modelos de gestão, de currículos e/ou à elaboração de projetos de cursos de graduação que possam ir, além de outros aspectos, ao encontro do que os estudantes consideram importante no percurso acadêmico, o que pode ser um diferencial no direcionamento de decisões para a concretização dos projetos de vida e profissionais afetos à execução curricular, bem como na satisfação do acadêmico e consequente permanência dele no percurso acadêmico.

End  
Bair  
UF:  
Tele



UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.369.921

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa com vistas à constituição de tese doutoral em Educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados de modo adequado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não restam pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1609470.pdf	03/10/2020 22:27:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoBrochuraInvestigador.pdf	03/10/2020 22:27:20	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEESTUDANTES.pdf	03/10/2020 22:25:24	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochurainvestigador.pdf	03/10/2020 22:24:22	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	03/10/2020 22:21:43	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	13/08/2020 19:52:26	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Declaração de Instituição e	termosassinados.pdf	13/08/2020 19:46:58	FABIANA KAODOINSKI	Aceito

End  
Bai  
UF:  
Tel

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.369.921

Infraestrutura	termosassinados.pdf	13/08/2020 19:46:58	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Detalhado Brochura Investigador.doc	13/08/2020 19:41:18	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa.odt	13/08/2020 19:40:05	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_investigador.odt	13/08/2020 19:38:15	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0001.pdf	13/08/2020 19:35:57	FABIANA KAODOINSKI	Aceito
Outros	Instrumento.odt	07/08/2020 23:55:56	FABIANA KAODOINSKI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS DO SUL, 29 de Outubro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Magda Bellini**  
**(Coordenador(a))**

Enc  
Bai  
UF:  
Tel