

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN

**EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES
ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR.**

ARARAQUARA
2024



SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN

**EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES
ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - *Campus*: Araraquara, para a obtenção do título de Grau acadêmico Dra. Em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

ARARAQUARA - SP

2024

P149e Paizan, Silena da Fonseca Pimentel
Experiências e formação no ensino superior: possibilidades
através de uma Educação Menor. / Silena da Fonseca Pimentel
Paizan. -Araraquara, 2024
103 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Denis Domeneghetti Badia

1. Ensinar e Aprender. 2. Deslocamento. 3. Rizoma. I. Título.

SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN

EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR.

Tese de Doutorado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Araraquara/SP, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

Data da Defesa: 05/12/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dra. Ligia de Almeida Durante Correa dos Reis
Supervisora de Ensino da Prefeitura de São Carlos/SP

Prof. Dra. Silvia Cristina Barbosa da Silva Bartalini
Centro de Educação/CE

Prof. Dra. Cesira Elisa de Fávani
Unidade de Gestão de Educação/ Prefeitura de Jundiaí/SP

Dedico esse trabalho aos meus filhos Cauê Pimentel Paizan e Gabriela Pimentel Paizan, por toda uma vida de amor compartilhada com vocês e com a educação escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as inúmeras possibilidades de experienciar que o processo de ensinar e aprender contínuos, me oportunizaram em suas infinitas vezes. Agradeço aos meus orientadores, o Professor Dr. Denis e a Professora Dra. Paula, que sempre estiveram prontos para me acolher, com sugestões, com atenção e com seus valiosos experienciamentos que certamente estão agregados em grande parte deste estudo. Agradeço à Professora Dra. Lígia, que com muita propriedade também contribuiu para a composição deste estudo. Agradeço meus colegas de profissão que, assim como eu, acreditam que o movimento da mudança é possível e que ele certamente começará do experienciar de cada sujeito dentro de seus anseios e verdades. Finalizo agradecendo a todos nós alunos, visto que somos os sujeitos diretamente referenciados neste estudo. Muito obrigada.

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. (Tomaz Tadeu da Silva, 2004,p.101).

RESUMO

Nosso estudo se inicia juntamente à história da educação brasileira e segue esse percurso cronológico buscando espaços de abertura para o experienciar dos sujeitos. Realizamos uma análise pós-crítica do currículo oferecido desde a docência jesuítica até os documentos oficiais, que regulamentam as diretrizes curriculares nacionais do ensino superior até o presente momento, utilizamos como embasamento teórico os estudos de Tomaz Tadeu da Silva. Notamos que a proposta da educação maior desconsidera o experienciar dos sujeitos, o que inviabiliza que eles se tornem de fato sujeitos de suas experiências durante o ensinar e aprender. A intenção é o ensinar e o aprender com sentido, que ancorados nos estudos de Jorge Larrosa Bondia e Gilles Deleuze atinjam as possibilidades de experienciar dentro da intenção de cada sujeito. Propomos um deslocamento, que partirá de uma educação menor que encontre o espaço de abertura dentro dos possíveis mundos que cada sujeito possa percorrer através de sua autonomia, ainda que já tenha percorrido sozinho dentro de si ou com o experienciar de outro sujeito, mas que o atinja e o transforme em máquina de guerra no tempo dos sujeitos, um espaço de resistência, no qual cada sujeito seja de fato o que queira ser e não apenas o que pode ser. Um rizoma, que se originou através de janelas abertas no caminho que cada sujeito percorre, entre a experiência e o sentido. Por conseguinte, buscamos a imanência dos sujeitos produzida no cotidiano presente das diferenças que será fruto da experiência e do sentido de cada ser.

Palavras chave: ensinar e aprender; deslocamento; rizoma.

ABSTRACT

Our study begins with the history of Brazilian education and follows this chronological path, seeking open spaces for the subjects' experience. We carried out a post-critical analysis of the curriculum offered from Jesuit teaching to the official documents, which regulate the national curricular guidelines for higher education until the present moment, using the studies of Tomaz Tadeu da Silva as a theoretical basis. We note that the proposal for greater education disregards the subjects' experiences, which makes it impossible for them to actually become subjects of their experiences during teaching and learning. The intention is to teach and learn with meaning, which, anchored in the studies of Jorge Larrosa Bondia and Gilles Deleuze, reach the possibilities of experiencing within the intention of each subject. We propose a shift, which will start from a minor education that finds the space of opening within the possible worlds that each subject can travel through their autonomy, even if they have already traveled alone within themselves or with the experience of another subject, but which they reach and transform it into a war machine in the subjects' time, a space of resistance, in which each subject is in fact what they want to be and not just what they can be. A rhizome, which originated through open windows on the path that each subject takes, between experience and meaning. Therefore, we seek the immanence of subjects produced in the present daily life of differences that will be the result of the experience and meaning of each being.

Key words: teaching and learning; displacement; rhizome.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político pedagógico

SUMÁRIO

1 - Introdução	12
2 - Experiência e emancipação.	29
3 - Qual é o espaço da experiência nos documentos oficiais para o ensino superior?	37
3.1 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito	54
3.2 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia.....	56
3.3 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem	56
3.4 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.....	57
3.5 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.....	58
3.6 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia	59
3.7 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia	60
3.8 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia Civil.	62
3.9 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia.	63
3.10 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia.....	64
3.11 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária	65
3.12 - Análise descritiva do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior dos anos de 2018, 2019 e 2020.....	67
3.13 - Análise descritiva do PNE, Plano Nacional de Educação.	72
3.14 - Análise documental do PNAD, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios/2019.....	75
4 - Trajetos: De uma educação maior para uma educação menor, como experiência.	81
5 - Conclusão.....	98

Referências	107
-------------------	-----

1 - INTRODUÇÃO

A História da Educação Brasileira está diretamente relacionada à influência da história do colonizador, porém os ideais libertários e progressistas atravessaram os mares nunca antes navegados e deram de encontro com o desconhecido. Novos comportamentos, novos credos, experiências diversas, porém desconhecidas da realidade europeia.

Sob esse panorama, inicia-se a História da Educação do Brasil Colônia, seguindo na tentativa de doutrinação nativa, desconsiderando as experiências vividas até então. Seria a anúnciação da educação mecânica e da educação tecnicista que estariam por vir?

Hoje, como pesquisadores das ciências sociais e humanas, somos conhecedores da educação colonial, e através dela entendemos que a História da Educação Brasileira teria um outro caminho o qual poderia ter seguido. Um caminho menos estranho para os sujeitos nativos da colônia, o caminho da História da educação como forma de expressão e prática da liberdade, a qual toma como ponto de partida sua significância para os sujeitos, a educação rizomática que propomos no decorrer deste estudo. Entretanto, a realidade da História da Educação no Brasil Colônia destoa e se distancia a passos largos dessa realidade, conforme podemos comprovar com o auxílio do fragmento abaixo:

O raciocínio era simples: para os colonizadores seria mais fácil submeter o índio e tomar suas terras se aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja; para os jesuítas seria mais fácil converter à fé católica e catequizar os índios se contassem com a ajuda das armas portuguesas. (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 69).

Com o auxílio das palavras de Piletti (2012, p. 69), percebemos algumas lacunas da História do Brasil, já que o ensinar se distancia do aprender e as aulas foram ministradas com bases dogmáticas, a princípio jesuíticas. O ensino era concebido em um direcionamento único que priorizava técnicas de memorização e correção constantes, assim como a realidade dos nativos era totalmente desconsiderada e, caso existisse alguma resistência às metodologias utilizadas, eram submetidos a castigos. Seguindo esse processo, o ensino secundário surge com o

modelo de ensino Ratio Studiorum, constituído por três matrizes: humanidades, filosofia e teologia. O ensino superior não era oferecido na colônia, apenas na metrópole.

As reformas pombalinas trouxeram novos ares para a História da Educação do Brasil, inicialmente a laicidade acompanhada de ideais iluministas silenciavam a educação jesuítica, propondo uma aproximação com a educação europeia, valorizando a função do Estado acompanhado de ideais liberais. Claramente a intenção das reformas propostas, seria a redução do poder da Igreja e o fortalecimento do Estado. A partir desses pressupostos, a história da educação brasileira, sob a intervenção direta de Marquês de Pombal, é direcionada para novos rumos. Seria a possibilidade da construção da educação com significância para os sujeitos? A educação que respeitasse os dialetos, as práticas e os rituais colonos? Estaria ali a origem da educação para todos?

A reforma propõe que a educação oferecida pelo Estado, além de pública, seja laica e dividida em dois estágios: Estudos menores e Estudos maiores nesse novo sistema. Já as aulas eram conhecidas como Aulas Régias e os professores desse período eram escolhidos pelo rei. Nos estudos menores, inicialmente conhecidos como aulas de ler, eram contempladas: leitura, escrita e noções básicas de matemática, aos poucos novos componentes curriculares eram acrescentados aos anteriores. Existiam, ainda, as conhecidas como aulas de humanidades, que contemplavam os componentes curriculares de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, gradativamente até mesmo a filosofia seria introduzida, subdividida entre filosofia moral e filosofia racional.

Em continuidade aos estudos menores, viriam os estudos maiores, porém esses seriam oferecidos nas universidades e, em sua maioria, para filhos da nobreza que estariam se consolidando em terras brasileiras. O salário dos docentes era garantido pelo rei através de impostos arrecadados com a venda de determinados produtos da colônia, como a aguardente, por exemplo. Entretanto, sob essas condições, muitos docentes necessitavam de obter formas alternativas de rendimento para garantir a manutenção da vida. Ao analisar esse novo panorama educacional do Brasil, conseguimos constatar – com tamanho desapontamento – que novamente a realidade cultural dos colonos fora desconsiderada no processo de ensinar e aprender e, ainda que a educação jesuítica tenha sido eliminada das terras recém invadidas, a nova empreitada da metrópole buscava fortalecer a economia colonial apenas para

garantir o monopólio colonizador, consolidando com mais propriedade a extração da matéria-prima necessária para o enriquecimento e manutenção da metrópole.

Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, realizou várias mudanças nos mais diversos setores da Coroa; alterações essas que afetam diretamente o Brasil. As reformas tinham por objetivo organizar a administração, a fim de avançar nos progressos industriais da Coroa, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a todos os ditames portugueses (OLIVEIRA et al, 2013, p.1).

Com base em nossas análises e como seres reflexivos, percebemos que desde os primórdios da educação brasileira, ainda no Brasil colônia, as experiências subjetivas eram desconsideradas no ensinar e aprender. Chegamos a acreditar que as reformas pombalinas marcariam um período de transformação na história da educação do Brasil, contudo, como vimos, as modificações não representaram espaços de abertura para os sujeitos, tampouco deram ouvidos aos sujeitos colonos. Sendo assim, somos levados a compreender que, desde os primórdios da educação brasileira, os sujeitos, tanto os indígenas quanto os colonos, de acordo com aquele momento da história, eram protagonistas do processo de adestramento proposto pela educação jesuítica que se consolidou com maior propriedade na Era Pombalina.

A vinda da família real para a colônia trouxe grandes modificações para nosso país, museus, bibliotecas e instituições de ensino superior passaram a fazer parte de nossa história. Contudo, com a necessidade de retornar à metrópole, a família real deixa seu filho, como príncipe regente da colônia. Sendo assim, o então D. Pedro I, em um ambicioso projeto, declara a antiga colônia como o Novo Império brasileiro independente da metrópole. Após o reconhecimento português, o Império Brasileiro buscava a consolidação através de alguns caminhos. Nesse período, foi criado um sistema nacional de educação pública, entretanto a autonomia econômica seria a medida prioritária e emergencial daquele período da história e novamente a educação para todos é silenciada por uma história de interesses comerciais e econômicos.

Com a criação da primeira Constituição do Brasil, a Constituição de 1824, notamos a instauração do ensino público gratuito e universal. Entretanto, em 1827, ocorre a criação da lei que determina que as primeiras letras ou ensino elementar seria oferecido pelas províncias e, nesse momento, vimos o surgimento do ensino mútuo ou método lancasteriano, que tinha por objetivo atender ao maior número de

alunos possível. Os conteúdos eram oferecidos igualmente a todos e os alunos com maior facilidade na compreensão dos conteúdos funcionariam como alunos monitores dos demais. Além disso, as instituições de ensino eram alocadas em instalações inapropriadas para essa finalidade e a formação docente era deficitária: os professores em sua maioria eram soldados a serviço do Império. Sobre constante vigilância, os alunos eram submetidos a técnicas rígidas de memorização e repetição “mecânica” de conceitos, ocorriam práticas de castigos físicos e morais, objetivando a imposição da ordem. Com o auxílio da citação abaixo, notamos que o método descreve até mesmo como deveria ser a disposição das salas de aula:

A melhor forma para a aula deve ser um quadrado longo. Todas as escrivaninhas farão frente para o topo da sala, de sorte que o mestre possa ver cada um dos estudantes; as escrivaninhas serão simples; e cada estudante se sentará com a cara para o topo da sala. Deverá haver um espaço entre cada escrivaninha para passagem dos estudantes, de sorte que os de uma possam sair sem perturbar os de outro [...] No topo da sala haverá uma plataforma elevada para a escrivaninha do mestre, como lugar mais conveniente para ver toda a aula de um só golpe de vista. (LANCASTER, 1823, p. 11).

Em suma, notamos que o objetivo do método lancasteriano, além de extremamente sistematizado e impositivo, seria atingir o maior número de estudantes em menor tempo. Com esse método, a nobreza se tornaria a elite econômica do país com tamanha facilidade, já aos pobres a situação de precariedade financeira e educacional se perpetuava através dos paradigmas de dominação e adestramento oferecidos pelo Estado. Com o auxílio das palavras de Lancaster (1823, p. 11), percebemos que o método aproxima o ensino com a ordem e a inspeção.

Como consequência do ensino anterior, o ensino secundário também seria responsabilidade das províncias, porém estaria nas mãos de particulares. O colégio D. Pedro II funcionava como norteador dos outros poucos colégios existentes na época. O currículo com bases humanistas introduziu o estudo de línguas modernas e sua duração seria em média de sete anos, os planos de estudos da Europa eram importados para o Império e oferecidos aos alunos dos Liceus, que eram as escolas da elite brasileira. Pontuamos que, nesse período, novamente não havia uma efetiva preocupação com a formação integral do aluno, tampouco com a erudição, o foco seria a preparação para o ingresso no ensino superior. Por isso, encontramos aqui a

justificativa para que essa fase do ensino naquele período seja considerada propedêutica.

Essa distorção fez com que o ensino secundário se desinteressasse da formação global dos alunos, tornando-se ainda mais propedêutico. Como agravante, os demais liceus provinciais precisavam adequar seus programas ao do colégio-padrão, inclusive usando os mesmos livros didáticos. Muitas vezes nem chegava a haver currículo nessas escolas, mas sim aulas avulsas das disciplinas que seriam objeto de exame. (ARANHA, 2006, p. 225).

Com o auxílio das palavras de Aranha (2006, p. 225), verificamos que de fato o ensino secundário seria fundamental para o ingresso nos cursos superiores, visto que buscava fornecer fundamentos através de um embasamento mais generalista para os exames preparatórios que funcionariam como a preparação necessária para o acesso à educação superior.

Nesse período, surgem ainda as escolas confessionais, que valorizavam a ideologia religiosa: existiam escolas de influência católica e escolas de influência protestante. Por conseguinte, notamos que, na educação do Brasil Império, muitos alunos concluíram apenas o ensino elementar, alguns permaneciam sem alfabetização. Observamos que a educação do Império pode ser caracterizada como uma educação para todos, porém todos da elite.

A República Velha foi tradicionalmente dividida em duas fases: República da Espada e República Oligárquica. No que tange ao ensino, seguiram-se inicialmente os moldes da educação do período Imperial privilegiando as elites no processo de ensinar e aprender. Sendo assim, a desigualdade estrutural na sociedade brasileira se estende ao período republicano, entretanto influências europeias como a teoria positivista, passam a fazer parte do período de modernização brasileiro, situação notória no novo panorama nacional que passaria a seguir os pressupostos do progresso como consequência da ordem. Seguindo os ideários positivistas, gradativamente o dogmatismo das igrejas seria substituído pelo conhecimento científico com bases experimentais e caracterizado por sua laicidade.

O positivismo de Comte chegou ao Brasil em meados do século XIX. As ideias positivistas encontraram boa receptividade entre muitos oficiais do exército. Com um currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo uma certa

aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo. (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 4).

As ideias positivistas foram bem aceitas pela elite acadêmica brasileira, essa proximidade e assimilação certamente é fruto da organização militar que conduziu boa parte da história do Brasil desde as empreitadas imperiais. Seriam necessárias modificações no panorama educacional brasileiro, objetivando a modernização e a valorização do conhecimento científico, em busca da consolidação de um país produtivo e, como consequência, fortificado.

As iniciativas das políticas públicas do Estado, voltadas para a escolarização do povo, foram orientadas a partir da necessidade de reinventar a escola como local para o surgimento de um projeto nacional integrador do povo aos desígnios da nação moderna, posto que, nesse momento, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como força propulsora do progresso da sociedade brasileira. (FARIA 2012, p. 252).

Seria possível esse processo de reinvenção? Entendemos sua necessidade latente, contudo temos que pontuar uma situação em meio a tantas outras já passadas e outras vindouras: a força propulsora do progresso da sociedade brasileira estaria de fato nos moldes modernos da teoria positivista, ou a força propulsora está dentro de cada sujeito ao atingir sua maioridade intelectual que partirá de sua autonomia. Sabemos que o ensinar e aprender oferecido poderá produzir a reinvenção proposta, todavia não podemos nos esquecer que esse processo iniciar-se-á dentro de cada sujeito, que localize um espaço para a sua reinvenção e, a partir de suas experiências subjetivas, construa seu mundo.

Contudo, as primeiras barreiras seriam o distanciamento entre as reformas propostas e sua aplicação no cenário nacional, pois não haviam instituições de ensino projetadas para essa finalidade. Consequentemente, a formação docente era deficitária, o número de licenciados insuficiente. Novamente notamos a lacuna entre o que se propõe e o que se tem. Somos consumidos pelas palavras de Darcy Ribeiro: “a crise na educação do Brasil não é crise, é projeto.” Quantos planos, estratégias e reformas educacionais vimos até a consolidação da primeira república no Brasil? Muitos, pontuamos alguns nesse estudo. Ainda temos alguns caminhos para percorrer dentro da história da educação do Brasil até chegarmos na consolidação de

documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares nacionais do Ensino Superior, documentos norteadores deste estudo. Contudo esse percurso é deveras angustiante, muitos caminhos e nenhum avanço, a onipotência nos domina, mas precisamos continuar nosso percurso, continuamos analisando a história da educação do Brasil.

Entre os ideários positivistas estaria a substituição da teologia e da metafísica por bases científicas fruto da modernização, objetivando a industrialização. Sendo assim, existiria a necessidade iminente de uma nova reestruturação educacional, o ensinar e aprender que acompanhasse a realidade positivista impulsionada pelo progresso.

Seguindo a tendência positivista, Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, valorizava o caráter racional e empírico do ensino positivista que ocuparia o lugar deixado pelas bases propedêuticas que preparavam os estudantes da elite para o ensino superior durante o Brasil Império. Apesar disso, as condições dos prédios escolares não eram adequadas aos professores, não foi oferecida capacitação. De maneira gradativa, a educação do Brasil república passa por discretas modificações que originam assim, a primeira grande reforma estabelecida na República Velha no ano de 1890: a Reforma Benjamin Constant que possuía como princípios norteadores a laicidade, a liberdade e a gratuidade do ensino primário. Constant estabelece ainda, novas bases para os ciclos subsequentes: o ensino secundário, teria duração de sete anos e o ensino superior seria reestruturado: politécnico, de medicina, de direito e militar.

Além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais. (CUNHA, 1986, p. 172-173).

Notamos que as reformas estabelecidas por Constant ampliam as possibilidades para que os sujeitos ingressem nos ensinos subsequentes, entretanto naquele período 75% da população brasileira não era alfabetizada. Como consequência da política educacional do Brasil Império, apenas os filhos das elites poderiam usufruir das reformas recém consolidadas. Na realidade, ainda que as alterações padronizassem currículos com uma série de novos componentes curriculares, que deveriam ser oferecidos, a reforma desconsiderou novamente a realidade dos estudantes brasileiros e, em suma, buscou implantar bases europeias

e estadunidenses sob o viés positivista em uma realidade e latifundiária que obedeceu os interesses da política dos coronéis. O desinteresse e a notoriedade das reformas estabelecidas por Constant passaram a ser vítimas de sucessivas críticas e, no ano de 1930, iniciou-se a nova República, na qual as elites agrárias deixam efetivamente de controlar o poder econômico do país, pois um novo presidente foi eleito, Getúlio Vargas, trazendo muitas reformas, políticas, econômicas e educacionais.

Nesse novo contexto, origina-se o movimento da Escola Nova, uma nova abordagem pedagógica no Brasil, que novamente segue a tendência europeia e estadunidense, com abordagem o ensinar e o aprender seriam contextualizados com a realidade dos estudantes. Sob essa perspectiva, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi escrito por Fernando de Azevedo em conjunto com outros 26 intelectuais da educação brasileira, entre eles Anísio Teixeira. Esse documento estabelece os pressupostos da educação pública, gratuita e obrigatória para todos. Sob influência do pensamento de John Dewey, o manifesto defende a aproximação entre o trabalho, a escola e a vida, buscando, assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, a reconstrução nacional que considera como ponto de partida a vida dos sujeitos estudantes.

A educação brasileira que até então estava dividida entre ricos e pobres, na qual os pobres estariam fadados ao ensino primário, combinado com o ensino profissional, e a elite ao ensino secundário propedêutico com continuidade no ensino superior, muitas vezes fora do país. Os projetos e reformas educacionais existentes na História da Educação do Brasil até 1930, podem ser caracterizados como parciais e, até mesmo, seletivos e excludentes, visto que em sua maioria, estariam representando o interesse da menor parcela da população brasileira, a elite.

A princípio visualizamos o Manifesto dos Pioneiros como o espaço que buscamos desde o início desse estudo. O espaço de abertura para os sujeitos estudantes, ricos ou pobres, o espaço de todos com a laicidade que deverá caracterizar o aprender e ensinar. Sabemos que, a princípio, esse processo representou um desafio em sua articulação, perante a hegemonia dogmática e econômica. Entretanto, será necessário pontuar que a educação para todos é de fato basilar, porém não podemos nos esquecer da qualidade.

Em uma sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada pelo profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalhos essenciais à democracia. (TEIXEIRA, 1994, p. 101).

Ao analisar a citação de Teixeira (1994), chegamos a questionar o idealismo presente nos princípios propostos pelo Manifesto: existiria de fato uma sociedade democrática e com consciência de classe? A sociedade brasileira recebeu essa formação intelectual nas políticas educacionais anteriores? Sabemos que não, entendemos que a educação para todos, poderá ser um instrumento de transformação, contudo como veremos no decorrer desse estudo, a educação será a máquina de guerra. Mas estejamos alertas: quem controla a máquina nesse momento da história? As relações industriais, a livre concorrência, a industrialização em um país que busca ascensão e prestígio no mercado globalizado.

A elite claramente estaria controlando o poder, o Brasil marcado pela desigualdade social, seria possível uma educação para todos, partindo de realidades tão distintas? Com o auxílio das palavras de Lemme, confirmamos nossas impressões sobre o Manifesto de 1932, “pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (2004b, p. 178). Não seria essa a realidade da sociedade brasileira, mas sim a notoriedade da heterogeneidade e da hierarquização fruto das relações sociais de produção.

É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação. (MANIFESTO de 1932, 2006, p.202).

Entretanto, ainda que o Manifesto não tenha atingido a toda população com homogeneidade, entendemos que ele representou um sinal de alerta aos sujeitos, sinalizou um novo caminho, talvez um dos percursos pelos quais poderemos seguir rumo a educação com significância subjetiva, a educação que dá voz aos sujeitos ao apresentar seus direitos. Por conseguinte, somos levados a concluir que não apenas

neste momento, mas acreditamos que em toda a história da educação do Brasil, para que ocorra a reforma efetiva da educação, inicialmente será necessária a reforma social que considere não apenas os discursos, mas também as práticas culturais dos sujeitos.

A Segunda República, inicialmente marcada pelo governo populista de Getúlio Vargas, foi um período de ímpeto reformista que encontrou como obstaculizadores na extensão territorial e na heterogeneidade do povo brasileiro. Os projetos educacionais desenvolvidos nesse período se caracterizam pela presença marcante do nacionalismo. As primeiras reformas organizaram o ensino básico, em dois ciclos: fundamental, de cinco anos e médio, de dois anos e preparatório para o vestibular.

Seguindo o caráter ufanista, as reformas educacionais valorizavam a formação dos sujeitos estudantes, utilizando o empirismo como instrumento de fortalecimento da identidade nacional. Com a Reforma de Capanema, ocorreu a reestruturação das escolas normais em ginásial (atual 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e colegial (dividido entre clássico e científico, com o objetivo de preparar o aluno para cursos clássicos das universidades), essas escolas ficariam conhecidas como escolas-padrão. As Reformas de Capanema criaram ainda, outras modalidades de ensino, os cursos preparatórios para o mercado de trabalho, conhecidos como cursos técnicos. Sendo assim a Reforma Capanema, estimulou a perpetuação da desigualdade social entre os estudantes brasileiros, visto que os filhos da elite iriam para os colégios-padrão e as classes menos privilegiadas economicamente iriam para o ensino técnico que seguiria os moldes da nacionalização, sendo inseridos em um menor espaço de tempo no mercado de trabalho.

Em 1964, foi instaurada a Ditadura Militar no Brasil e, com a pretensão do estabelecimento da reestruturação econômica do país, a educação seguiu esses pressupostos. Por isso, seria oferecida de maneira mecânica, priorizando técnicas alienantes de modelamento tanto físico quanto racional, objetivando o avanço capitalista. A repressão em relação às ideias contrárias ao sistema era clara e instituída juridicamente. Conforme podemos verificar: “É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (BRASIL, 1964, p. 75). Foi criado, ainda, o componente curricular Educação Moral e Cívica, com o objetivo de formalizar as matrizes ideológicas propostas pelo Estado Ditatorial. O componente curricular Filosofia foi retirado

radicalmente dos currículos. Claramente, a educação seria repressiva e rígida, impossibilitando qualquer contextualização ou questionamento por parte dos sujeitos estudantes. Novamente, o estilo propedêutico reaparece como alternativa aos estudos dos estudantes da elite, rumo ao ensino superior. Para a população em geral, restariam, obrigações, deveres e um ensino tecnicista. Aranha (2006) nos oferece uma aproximação com a história da educação brasileira naquele período, conforme a citação abaixo:

No Brasil, a tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970, e prejudicou sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, porque, para o controle das atividades, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. Evidentemente, essa tendência ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite a rígida separação entre concepção e execução do trabalho. (ARANHA, 2006, p.315).

De maneira desmedida, a relação entre o ensinar e o aprender distanciaram-se significativamente. Como medida emergencial, contra o analfabetismo dos jovens e adultos, na década de 70, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos, MOBRAL. Ainda assim, grande parte da população, cerca de 25%, permanecia sem alfabetização na década de 1980. Sendo assim, a história da educação no Período Militar, a exemplo de outros períodos, porém com o atenuante ditatorial, novamente fracassa em seu processo de ampliação, tanto para o ingresso das elites rumo ao ensino superior, quanto para a população em geral que em sua maioria não possuía ao menos o acesso à educação básica. Novamente o projeto da educação para todos era uma falácia, que se solidifica na história da educação brasileira como um gradativo processo decadente de desvalorização de direitos subjetivos.

O processo de redemocratização brasileiro, que se inicia nos anos 80 com o fim da Ditadura Militar, apresenta-se como uma possibilidade de abertura também para a história da educação do Brasil, existiria a possibilidade de substituição da educação tecnicista e a consolidação da educação democrática. Entendemos ser pertinente apresentar – neste momento de nosso estudo – a ausência dos investimentos na formação docente em nosso país, em muitos momentos, a docência

era realizadas por militares, em outros momentos as licenciaturas não encontravam espaço para se estabelecerem, a decadência se estende ainda aos prédios onde as instituições de ensino se localizavam. Devido a isso, somos levados novamente ao questionamento já apresentados nas entrelinhas deste estudo. A História da educação brasileira poderá ser caracterizada por projetos desenvolvimentistas e heterogêneos ou por projetos fadados ao desmonte e a homogeneização fruto de embasamentos que foram efetivos em outros ares, em outros continentes, em países com realidades infinitamente distantes da realidade brasileira?

A Constituição Cidadã, a Constituição Federal de 1988, representa um marco no processo de redemocratização brasileira. Anteriormente vimos, que os direitos tanto dos trabalhadores quanto dos estudantes estavam reprimidos, esse processo de revitalização tanto legal quanto humano foi e continua acontecer de maneira gradativa e cíclica. O artigo 208, da Constituição, reafirma a necessidade da educação pública e gratuita e estende os níveis de ensino para o ensino noturno. Estabelece ainda a obrigatoriedade do acompanhamento da frequência dos alunos, valorizando assim, o direito à educação.

Na década de 90, em paralelo à Constituição Cidadã, ocorre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que estabelece princípios norteadores para questões tanto da infância quanto da adolescência. Ainda em relação aos artigos da Constituição Cidadã, será interessante pontuar o Artigo 57, que busca contextualizar a realidade em busca de melhorias: “Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990). Notamos que, de fato, ainda que gradativamente, a História da Educação Brasileira caminha de encontro a um novo processo, um processo diferente dos anteriores, mas que não oferece espaço para as diferenças.

Na década de 90, ocorre a criação da Lei 9394/96, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa lei passará a ser a nova norteadora das políticas educacionais brasileiras, tanto públicas quanto privadas, e se inicia com o princípio da educação de qualidade para todos como direito universal, apresenta a escola como um espaço democrático que se relaciona diretamente com a sociedade e com o trabalho. Ademais, valoriza os profissionais da educação, abordando inclusive aspectos de sua formação. Na educação pública, estabelece os deveres da União,

dos Estados e do Município. Além do apresentado, a LDB funciona como norteadora de outros documentos oficiais, sempre relacionados com a educação, mas atendendo a especificidade necessária.

O artigo 21º da LDB, estabelece que a educação escolar é composta de dois níveis: I- educação básica, formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio e II- ensino superior. O nível I deverá ser oferecido obrigatoriamente pelo Estado em todas as suas modalidades, sendo a escolarização garantida até mesmo aos estudantes que não frequentaram o ensino fundamental ou médio na idade prevista. Já o nível II é uma modalidade de ensino não obrigatória, mas que grande parte da população frequenta devido a importância dada pela realidade social e econômica, logo, a obrigatoriedade legal inexistente, existe a obrigação subjetiva.

Nesse sentido, iremos ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior, documento oficial que foi criado com o embasamento da LDB e organizado e parametrizado pelo Conselho Nacional de Educação, que norteia currículos e estabelece parâmetros para as formações oferecidas nas instituições de ensino superior. No decorrer deste estudo, analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos 10 cursos superiores com o maior número de matriculados. Esses dados foram retirados das sinopses estatísticas do Censo de Ensino Superior 2021.

Contudo, ainda que tenhamos percorrido um longo caminho até a consolidação das DCN, não poderemos deixar de pontuar que a história da educação brasileira, poderá ser sinteticamente resumida como a história da desconstrução e do silenciamento dos estudantes através de sucessivas práticas de modelamento. Não sejamos genéricos, o surgimento da Nova Escola como fruto da empreitada do Manifesto dos Pioneiros da Educação, talvez possa ser considerado como um dos maiores espaços de abertura que os estudantes poderiam ter encontrado dentro da nossa história de adestramento da educação brasileira. As palavras se avolumam e nos angustiam: não será de fato interessante ter a crise na educação brasileira? Em nenhum momento da trajetória que percorremos, encontramos a consolidação da abertura para o subjetivo, para o experienciar.

O currículo é apresentado como um documento pronto, que sistematiza a identidade de sujeitos, entretanto, que esse processo se complexifica e faz com que os sujeitos estejam submetidos a componentes curriculares que priorizam o tecnicismo e a práxis, que embrutecem e silenciam as impressões e as ideias, homogeneizando uma sociedade em busca do cumprimento de metas. Por isso,

vemos claramente que o ensino oferecido é decorrente dessa situação. São altos os índices de evasão e desinteresse, desde a rede básica de ensino ao ensino superior, o que se constata por meio da análise de documentos oficiais apresentados no decorrer deste estudo.

Propomos a valorização da diferença, porém por onde começaremos? Por enxergá-la, de nesse momento ir ao encontro de o conceito experiência. Buscamos esse alicerce em Jorge Larrosa (2019, p.18), que escreve sobre o conceito de experiência mostrando caminhos onde a experiência poderá atingir os sujeitos e estimular a valorização da autonomia. Talvez através de um processo de imersão, no qual os sujeitos deverão olhar para si, seja possível que os indivíduos escolham, enxerguem a si próprios em meio a homogeneidade que foi construída. Caminhamos em busca de espaços de experiência, de deslocamentos que se iniciem nos sujeitos e deem abertura para novos mundos, mundos onde os sujeitos sejam de fato sujeitos de suas experiências.

A sociedade contemporânea parece sobreviver sem muitos alicerces. Como construí-los? Ou mesmo reconstruí-los? As disciplinas de ciências humanas, focalizando a relação homem-sociedade, poderão ser uma alternativa possível nesse processo gradativo de ressurgência para o experienciar? A escola tem esse potencial emancipatório? Nela existe o espaço para o experienciar, para o resgate e para o cultivo. Aliás, essa deveria ser a função da escola, em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Segundo Larrosa (2019,) caberá a escola funcionar como “aquela em que qualquer um pode aprender qualquer coisa”, pois o “homem é um construtor de mundos”. Nesse processo de construção, será necessário a valorização dos sujeitos dentro de sua subjetivação, dentro de sua autonomia. Socialmente, vê-se que os caminhos para isso se distanciam. Por outro lado, na escola esse caminho se estreita e, novamente, torna-se possível. Porém, como notamos ao analisar a história da educação do Brasil, temos uma escola impositiva, vertical e conservadora, a qual limita os sujeitos, os distanciando de seus caminhos. O caminho está pronto, as rotas estão traçadas, caberá a eles se adequar.

Desde a rede básica ao ensino superior, a padronização de componentes curriculares não corresponde à diversidade dos sujeitos. Aos professores resta a adequação a normatização, prazos e metas em meio a salários defasados.

Conseqüentemente, a escola, passa a ser vista como vilã, distanciada dos sujeitos e das novas gerações, como ideológica, como molde de gerações que não encontraram sua significância, enfim, como um espaço de distanciamentos de sujeitos consigo mesmos.

Não queremos caminhos prontos, queremos que cada sujeito crie seu percurso e acreditamos que as ciências humanas, ilustradas por componentes curriculares como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história e suas vertentes poderão ser facilitadoras dessa busca, desse caminho de aproximar os sujeitos de seus mundos. A filosofia apresentando as possibilidades de reflexão aos sujeitos, fomentando o exercício do pensar com o direcionamento científico. A sociologia, analisando as relações entre sujeitos que ilustram a realidade social e suas peculiaridades. A antropologia, oferecendo através da análise multicultural os caminhos para a postura relativista e até mesmo as possibilidades de novos caminhos que abandonem práticas etnocêntricas. A história apresentando a relação cronológica do homem com o tempo, buscando situar o homem no mundo e seu universo de relações. Mas, observamos que as ciências humanas gradativamente perdem espaço em meio a educação escolar, posto que as horas atividades passam por reduções significativas das cargas horárias.

Onde estarão as experiências, fruto da relação sujeito no mundo? Onde estão as ciências humanas? Onde estarão os sujeitos da experiência? Talvez, perdidos dentro de si, adormecidos ou silenciados por um ensinar e aprender tecnicista, que prega o processo em detrimento de experiências subjetivas. Que difícil é dar sentido ao novo, a mudança nos causa medo, porém o repouso nos amortece.

Sabemos que, para que as aproximações entre os sujeitos e os componentes curriculares aconteçam precisamos de tempo, de espaços para o novo, espaços onde seja possível dar sentido as informações. Propomos um espaço para o talvez, um espaço onde o sujeito perceba o alicerce para o novo, na realidade esse espaço já existe, está dentro de cada um como fruto da relação experiência/sentido, essa será sua raiz, sua sustentação para o questionamento que se iniciou no talvez e se deslocou em busca de novas possibilidades. Com o auxílio das pesquisas na área da botânica, entendemos que esse conceito existe e recebe o nome de rizoma. Esse deu origem a cada sujeito desafiador que poderá ganhar forças se deslocando rumo às

possibilidades de experiência. Por conseguinte, o rizoma é a janela da experiência, o espaço e o sentido para o novo.

A experiência dos sujeitos encontra pouco espaço para se concretizar pois as ciências humanas se concretizam na suspensão do tempo. Seria possível dizer que, em alguns momentos, quanto mais os alunos se apreendem pela lógica experimento menos experienciam. Essa é uma premissa nas graduações, nas quais muitos alunos desistem dos cursos que estão matriculados pela falta de identificação com o currículo. Talvez a maior falta de identificação seja consigo, com sua intuição, com seu mundo. Com o auxílio do estudo de Maar, entendemos a necessidade de “pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim será possível fixar alternativas históricas como base na emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento da ilustração da razão.” (MAAR, 1995. p, 12).

Dessa forma, este estudo tem como problema central pensar: como valorizar as experiências dos sujeitos graduandos perante o avanço da educação como uma prática política com fins direcionados por metas desconexas da realidade social?

Encontramos dessa maneira a justificativa que norteia este estudo, a incompatibilidade entre a realidade dos cursos superiores e a formação humanística com a base experiencial dos sujeitos.

Diante disso, nos objetivos gerais buscamos evidenciar a relevância da formação humana que tem sido esquecida nos cursos superiores, pois os investimentos e mesmos documentos oficiais, estão consolidados em formações técnicas, que resultam no empobrecimento humanístico dos graduandos.

Nos objetivos específicos, encontramos com a análise dos dados em documentos oficiais, informações que comprovam o ensino técnico e o aumento nos índices de desistência e evasão nos cursos superiores.

Nesse sentido, a primeira seção será dedicada à apresentação da base teórica, do alicerce, que acreditamos ser o diferencial no aprender e ensinar: a experiência dos sujeitos e sua relevância para a emancipação. Já a segunda seção, em continuidade à primeira, apresentará análises qualitativas e descritivas das diretrizes curriculares nacionais dos seguintes cursos superiores: Direito, Psicologia,

Enfermagem, Administração, Medicina, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Civil, Farmácia, Pedagogia e Medicina Veterinária, esses cursos foram escolhidos como parte integrante deste estudo pois, de acordo com os sítios virtuais do MEC e as Sinopses Estatísticas do Censo de Ensino Superior 2021, foram os cursos superiores com o maior número de matriculados de acordo com as informações obtidas no ano de 2022 no sítio virtual do INEP, foi escolhido ainda o curso de Medicina Veterinária, o curso mais procurado no município de Andradina/SP, onde este estudo foi desenvolvido. Nesse constructo, será possível observar a redução progressiva das cargas horárias das disciplinas de ciências humanas nos cursos superiores e o consequente distanciamento experiencial dos sujeitos, visto que os ementários curriculares das graduações oferecem a primazia do ensinar e aprender tecnicista descontextualizados de sujeitos e seus experienciadores.

Numa perspectiva metodológica, a terceira seção apresentará os instrumentos da pesquisa qualitativa descritiva, que foi realizada através de documentos oficiais dos quais foram extraídas, tabelas, gráficos e dados que fomentam as informações para realizar este estudo, a fim de mostrar os entraves vivenciados por sujeitos em seu percurso formativo. Com isso, é possível constatar que o ensinar e aprender realizado em níveis superiores dificulta a edificação humana – ainda que em áreas de ciências humanas –, uma vez que afasta o sujeito de experiências humanizadoras. A partir disso, por meio da problematização e da reflexão, é possível o apontamento de um caminho através da educação menor que possibilita aberturas para o experienciar dos sujeitos graduandos através de rizomas. Por fim, na conclusão, reflete-se sobre outros caminhos para o ensinar e o aprender que utilizam como ponto de partida a experiência do sujeito sobre si, facilitada pela “formação” que as ciências humanas podem promover.

2 – EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO.

Este estudo surgiu como fruto da experiência, como sujeitos educadores e sujeitos da educação, nossa realidade é fruto da troca constante, da busca por novos caminhos, da crença em novos horizontes e da esperança por dias melhores. Assim, anseia-se que o aprender e o ensinar não sejam apenas a rotina de sujeitos que cumprem determinações legais, de muitos sujeitos vazios de si, sujeitos de muitos experimentos e poucas experiências.

Queremos a sensibilidade, a delicadeza do olhar, queremos o espaço de passagem para o conhecer, queremos o prazer, a satisfação de compartilhar, a troca verdadeira, o aprender e o ensinar com significância para todos os envolvidos nesse processo dialético em que somos sujeitos.

Para entender ou mesmo buscar a experiência, é preciso se desvencilhar de verdades e de informações excessivas. Pensamos ser complexo caracterizar o conceito de experiência. Talvez seja o ato do sujeito olhar para si, olhar para dentro de si e buscar compreender qual a relevância do momento para si. Percebemos um exercício fenomenológico, no qual abrimos espaço para nossa liberdade. Podemos correr um risco. Pode ser perigoso. Mas, devemos estar abertos, sem pressa, sem regras, buscando a significância e o sentido do que acontece dentro de nós. Segundo Larrosa (2019):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2019, p. 18).

Um mesmo momento quando compartilhado por várias pessoas, poderá receber várias interpretações ou mesmo nenhuma. Não existem regras, cada sujeito usa sua intuição, sua verdade para construir aquela representação do momento que foi compartilhado. Recorremos novamente a Larrosa (2019):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,

suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2019, p.25).

Talvez, hoje, não percebamos a importância do experienciar em nosso dia a dia, a escassez de tempo faz com que não notemos os pequenos detalhes, muitas vezes não temos tempo, somos escravos do tempo. Muitas vezes, não nos abrimos para que as experiências ocorram, percebemos apenas ausências. A ausência do querer, a ausência do ser, a ausência do tempo, a ausência das trocas. Somos ausentes de nós mesmos e não nos atentamos a isso. Cumprimos o que nos é determinado e não sabemos o que queremos, não sabemos o porquê estamos fazendo. Somos determinados, nos deixamos determinar. E não nos conscientizamos disso.

Somos seres no mundo, porém nos distanciamos de nosso próprio mundo, nos deixamos levar, sentimos prazer na condução. Novamente, com o auxílio de Larrosa (2019) buscamos minimizar nossa angústia.

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2019, p.27).

Assim, começamos – e acreditamos nisso – a dar sentido ao que foi lido, somos os “ex-istentes”, o minuto passado não retornará, contudo, em minha memória, ele existiu, em minha memória sei como estava, o que estava sentindo e o que aquele momento representou para mim ou não. Ainda que não tenha representado um bom momento, aconteceu. E caberá ao sujeito reconstruí-lo dentro de seu mundo.

Através das contribuições de Kant (1987) e do conceito de esclarecimento, é palatável a aproximação a possíveis definições do uso da experiência dos sujeitos. Com Kant, utilizaremos a reflexão filosófica subjetiva e não a aceitação de verdades pré-estabelecidas.

Que todo o nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assinalar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos que se chama experiência? Segundo o tempo, portanto, nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo ele começa com ela. Embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que a nossa própria faculdade de conhecimento (apenas provocada por impressões sensíveis) fornece de si mesma, cujo aditamento não distinguimos daquela matéria-prima antes que um longo exercício nos tenha tornado atentos a ele e nos tenha tornado aptos à sua abstração (KANT, 1987, p. 1.).

Assim como nós, Kant (1987) busca um saber concreto abrangente, que claramente depende diretamente da atitude do sujeito, sejam das impressões ou das experiências, relacionando-se às intenções do sujeito. Para Kant, o conhecimento está além do racionalismo e mesmo do empirismo, pois o conhecimento depende da vontade, da intenção do sujeito. Esclarece, ainda, que a própria experiência, por si só, não teria valor se desvinculada da intenção do sujeito. Por conseguinte, "a própria experiência é um modo de conhecimento que requer entendimento" (KANT, 1987, p. 37).

Contudo, Kant utiliza o questionamento, traço característico da reflexão filosófica e para sua concretude, cria três perguntas fundamentais que caracterizam sua metodologia: "1. Que posso saber? 2. O que devo fazer? 3. Que me é dado esperar?" (KANT, 1988, p.833).

Conseguimos pontuar, com o auxílio de Kant (1987), a relevância da experiência. O conhecer será, então, fruto da relação do sujeito com o mundo, de sua intenção. Contudo, a maneira como cada sujeito conhece ou mesmo se terá ou não ousadia para conhecer dependerá da experiência de cada sujeito e da articulação que realiza entre o que se tem e o que se deseja.

Visualizamos, com esse exercício filosófico, conduzido pelas palavras de Kant (1985), um caminho para o uso público da razão. Porém, quando o sujeito permanece

em repouso, não se relacionando com o conhecimento, Kant denomina de menoridade. Estamos menores, ausentes de nossas experiências, parafraseando Larrosa nos recordamos que, o excesso de informações silencia as experiências. Em um exercício filosófico, nos enxergamos em tantas realidades vividas e não experienciadas, somos levados a permanecer menores.

Retomando Larrosa (1999), percebemos que o conceito de menoridade criado por Kant poderá ser entendido pela ausência do experienciar do sujeito. Em algumas vezes, o sujeito foi apenas espectador do conhecimento ou esse conhecimento não lhe trouxe relevância. Talvez pela pressa, pelo distanciamento, pela ausência de sensibilidade, os sujeitos permaneçam aprisionados em seus mundos, escondidos de si mesmos. Vivemos em um mundo de possibilidades, porém nenhuma interessa ao sujeito da experiência, nenhuma compensa o tempo e sua escassez. Temos pressa. Mas, não sabemos para quê. Talvez a pressa de esperar o nada. Estamos prisioneiros. Sentimos nossa ausência. Somos ausentes de nós mesmos.

Permanecemos na menoridade, parece tão cômodo ser menor. Para um indivíduo que se acostumou com a condição de menoridade, a saída desta não é fácil, nem impossível. (KANT 1985, p. 102).

Nosso desafio é a fuga da menoridade, talvez o abandono gradativo, em pequenos momentos que poderão se avolumar. Com o auxílio de Kant, percebemos que um dos caminhos poderá ser, caso o sujeito deseje, a utilização da razão dentro da realidade social, dentro da aproximação com outros mundos, em contato com outras menoridades que, talvez, juntas se reforcem mutuamente. Portanto, entendemos que, através da liberdade, encontraremos o direcionamento necessário para o uso da razão e, por conseguinte, para o esclarecimento. Essa busca rumo ao esclarecimento será a emancipação, que como vimos depende claramente da intenção de cada sujeito.

Diante do esclarecimento kantiano, o qual perpassa o uso público da razão para superação da dependência da orientação externa, entende-se um papel educacional – aliado à experiência – para além da transmissão técnica de saberes. Assim, queremos o encontro dos sujeitos com seu mundo, nessa trajetória encontramos novamente a relevância da experiência, percebemos que o sujeito que experiencia se reconhece. Com esse reconhecimento, entende a importância de si.

No ensaio *Educação e emancipação* (1995), Adorno escreve: “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto- inculpável minoridade”. E nos propõem a reflexão a escola de hoje, a escola das democracias, promove a reflexão? Somos levados a acreditar que de fato não estamos sendo educados, na escola, para a emancipação. Nesse constructo, a ciência sofre um processo constante de fraturas, em função dos mecanismos de controle denominados neste estudo como Educação Maior.

Hoje, a autoridade caracteriza o ensinar e o aprender, não apenas na história da educação do Brasil, mas a níveis internacionais, silencia as autonomias. Segundo Adorno (1995, pg. 180) “A emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo burguês (...)”.

De fato, é um processo desafiados de construção, nossa organização social desfavorece essa construção, vivemos na sociedade das homogeneidades, ser diferença é desafiador. Novamente encontramos em Adorno (1995, pg. 181) as palavras que reforçam nosso estudo:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual real conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, pg. 181).

Utilizar a autonomia em benefício de si utilizando para isso suas narrativas pessoais, que serão de fato as experiências. Esse será o exercício da autonomia dos sujeitos, a maioria proposta por Kant como fruto do esclarecimento. Vimos, desde a introdução deste estudo, que vivemos na sociedade do controle, a educação e seu processo de aproximação com os sujeitos através do ensinar e aprender muitas vezes não oferece esse espaço, o espaço para o exercício da emancipação, onde a autonomia silencie as heteronomias em um processo cíclico rumo aos possíveis e mesmos impossíveis, exercícios de emancipação.

Entretanto, nossa emancipação está condicionada à estrutura da realidade social, buscamos esse encontro, sabemos que existem muitos caminhos, muitas passagens desconhecidas que poderão afastar ainda mais os sujeitos de suas experiências e, conseqüentemente, de seu mundo.

Encontramos, com a reflexão acima, a sinalização de que a relação sujeito e mundo será fundamental em nosso caminhar rumo ao esclarecimento. Precisaremos estar abertos ao desconhecido, porém o momento de passagem será único, cada sujeito será o detentor de seu momento. Cada experiência terá seu momento, quanto mais atentos estivermos, maiores serão as possibilidades de experienciarmos.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2019, p. 27).

Larrosa (2019), com o auxílio de Heidegger (1987), sinaliza que a experiência é transformação, porém uma transformação sofrível que poderá chegar sem avisar, a qualquer momento. Nesse caso, ela invade o sujeito, domina até mesmo a razão. Nesse momento, o sujeito não será agente do processo, será um sentimento involuntário, que aconteceu no sujeito, o qual provoca tensão e leva ao questionamento que se quer permanecer nele ou se prefere se libertar. A escolha é angustiante, porém encantadora. É involuntária, mas depende de aceitação.

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2019, p. 29).

Por conseguinte, entendemos que nosso objetivo nesse momento ficará mais claro. A experiência do sujeito, de acordo com Larrosa, é transformação, é abertura, é formação e esse processo de travessia será singular, passional, dependerá de cada sujeito e de sua relação tanto com seu mundo quanto com outros mundos, ainda que oportunamente conhecidos ou não. Já a maneira pela qual lidamos e mesmo agimos, caso julgemos necessário, com esse processo será a emancipação.

O direcionamento do sujeito singular, rumo às suas experiências, utilizará ainda, seu desejo dentro de sua existência e o seu sentido dentro de todo esse processo dialético. Entendemos, assim, com o embasamento de Larrosa, que a experiência será estabelecida através da relação da formação com a paixão, ambas fundamentadas em pressupostos éticos. Percebemos a significância desse processo, no qual a relevância de novos mundos, de novos acontecimentos e do estabelecimento de relações intersubjetivas que poderão sinalizar a continuidade das experiências, ou o surgimento da experiência adormecida ou o desafio do novo experimentar.

Continuaremos nossa busca, queremos que os sujeitos experienciem e que essa experiência os fortaleça. Por isso, lembramos que a experiência também será influenciada pelas relações sociais, em diferentes contextos, em muitas realidades, porém singular a cada sujeito. Cada sujeito em sua passagem dentro de seu devir, sem modelamentos ou amarras.

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (ZOURACICHVILI, 2004, p. 52).

O devir não se identifica em número, gênero ou conteúdo, é a ação autônoma que se concretiza, sem especificidades ou conteúdo, é intencional surge com a consequência da subjetividade, entendemos que o experimentar também acompanhará essa historicidade em um percurso percorrido por cada sujeito.

Contudo, lembramos que, assim como o aprender e o ensinar, o devir e a experiência não se transferem, não são premeditadas. O devir e a experiência são movimentos, são os caminhos do vir a ser.

Estamos abertos para as experiências? Nossa realidade social oferece tempo para essa abertura? Talvez iniciaremos um processo angustiante para alguns, mas de fato estamos afogados pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho, pelo excedente de informações sem relevância, pela falta de conhecimento que possuo sobre mim. Não me conheço, em alguns momentos pareço não estar aqui.

Apenas seguimos! Seguimos informações, alarmes, rotinas, buzinas, índices e metas. Impostas, na grande maioria das vezes, por pessoas que desconheço, por mundos muito distantes dos meus, mundos talvez, desabitados.

Contudo, ainda que as palavras muitas vezes nos apequenem, encontramos a possibilidade que fortalece esse estudo em Adorno (1995, pg. 183): A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Esse será nosso caminho, na realidade compreendemos que deveremos seguir novos rumos, realizar de fato deslocamentos para que as experiências sejam narradas e mesmo compartilhadas pelos sujeitos durante o ensinar e aprender. Seremos resistentes e percorreremos o caminho da contradição, caminharemos através da Educação Menor.

3- QUAL É O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO SUPERIOR?

Nosso cenário será o ensino superior, modalidade de ensino não obrigatória, a qual é frequentada por sujeitos, em média, a partir dos 17 anos de idade. A princípio, entendemos que, nessa faixa etária, certamente possuem uma maior maturidade intelectual do que nas etapas de ensino anteriores, nomeadas de educação básica.

Somos levados a compreender que essa possível maturidade, que foi lapidada através de múltiplos saberes, dentro do universo cultural que frequentou, poderá influenciar a escolha do curso superior que o sujeito deseja se matricular. Porém, vivemos em uma sociedade veloz, em um mundo onde o tempo se tornou a moeda de maior valor, onde os sujeitos buscam espaço para desenvolver sua maturidade. Não encontramos espaço para conhecermos nossas experiências, tampouco para compartilhar a experiências de outros sujeitos. Alguns de nós talvez apenas vivam mecanicamente, ao ritmo descompassado de uma sociedade competitiva, massificante, vazia de pensamentos e robusta de paradigmas que são representados por palavras, sinais, símbolos e opiniões desconexas dos sujeitos.

Sob esse contexto globalizado, vemos surgir novos cursos superiores que atendam à necessidade do mercado, alguns cursos superiores passam a ser oferecidos na modalidade à distância, a princípio representando maior praticidade aos sujeitos, visto que cada sujeito poderá adequar o ensino à distância à escassez de tempo de seu mundo. Entretanto, como estão o ensinar e o aprender? Sim, estamos nos referindo ao ensino superior, mas o ensinar e aprender são processuais, passam por etapas que findam e dão espaço para novas etapas, seriam aprenderes continuados, mais específicos, com maior rigor científico e, como consequência, valorizando a pesquisa acadêmica.

O tempo e sua escassez fazem com que vivamos mecanicamente, seguindo os caminhos percorridos por outros sujeitos, involuntariamente seguimos o caminho mais populoso, está subentendido que se apresenta a maior procura é o melhor caminho a ser seguido e, assim, muitas vezes são escolhidos os cursos superiores, em outros tempos, talvez os tempos onde a escassez do próprio tempo não fosse tão intensa as escolhas fossem melhor analisadas, refletidas previamente.

Porém, hoje, ao escolher seu curso superior, a grande maioria dos sujeitos verifica a necessidade daquela profissão no mercado de trabalho, a rentabilidade, o status que aquela profissão oferece. Percebemos uma crise na articulação entre trabalho, formação e sujeitos. Existem situações em que a escolha destoa até mesmo das habilidades pessoais e mesmo subjetivas dos sujeitos. O curso escolhido, muitas vezes, não representa significância ou familiaridade para os sujeitos. Mas, ainda assim, é objeto de escolha em função da necessidade do mercado. Isso repercute, como veremos adiante, em um grande número de notas insuficientes, desinteresse e, como consequência, a evasão.

O ensino superior hoje é uma obrigação subjetiva imposta pelo mercado e pela própria sociedade. A educação da elite não está em crise, esse processo formativo foi privilegiado desde as primeiras investidas da corte portuguesa nas terras invadidas, naquele momento já existiam escolas da elite e muitas vezes elas estariam fora de nosso país. A educação do povo – tecnicista – é a educação paradigmática, e nela encontramos a crise desde a sua consolidação.

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente. (MAAR, 1995, p.19).

Reafirmamos as palavras de Maar, estamos vivendo uma crise, uma crise propositalmente construída com base no silenciamento de sujeitos, com a utilização de técnicas de adestramento e dominação, uma crise na qual não encontramos espaço para sermos sujeitos de nossas experiências, uma crise onde somos conduzidos por caminhos que desconhecemos. Não somos informados, somos “formados”, homogeneizados vivemos uma crise em que os interesses são construídos longe dos sujeitos, nesse processo se perdeu o sentido do mundo. Assistimos à construção de nossos caminhos, caminhos de uma educação maior, construída para todos, porém sem prática de significação para nós sujeitos.

Contudo, ainda que o mercado domine a escolha dos sujeitos e se sobreponha até mesmo as experiências que não sabemos se realmente aconteceram, notamos que no decorrer das graduações as matrizes curriculares contemplam disciplinas que

também seguem a égide do mercado. Logo, as disciplinas da área de ciências humanas perdem gradativamente espaço dentro do ensino superior, visto que a concepção formativa dessa Educação Maior privilegia o tecnicismo.

Entendemos que essas disciplinas poderiam aproximar os cursos às realidades dos sujeitos, visto que o ensino das ciências humanas envolve áreas do conhecimento voltadas ao estudo do homem. Notamos que essas disciplinas podem ser consideradas facilitadoras na relação dos sujeitos com os mundos: seja mundo do trabalho, seja mundo de outros sujeitos e até mesmo o mundo do próprio sujeito.

Porém, ainda que muitas disciplinas sejam fundamentais para a formação do graduando dentro da realidade de cada curso, as disciplinas das ciências humanas são fundamentais para o sujeito, para que ele se reconheça e entenda a sua importância na profissão que escolheu. Essa premissa poderá ser entendida independentemente do curso que o sujeito esteja matriculado.

Parafraseando Larrosa (2018), não se pensa porque se quer, mas porque algo nos faz pensar. Os ensinamentos superiores quase não abrem espaço para o pensamento. Nossos sujeitos matriculados nos ensinamentos superiores quase não encontram espaço para o pensamento, apenas cumprem as cargas horárias propostas por cada matriz curricular e, ao concluírem os cursos, caso de fato concluam, muitas vezes não encontram sua significância como egressos. Novamente surge o questionamento que mobiliza este estudo: qual a importância das ciências humanas na formação do sujeito?

Os sujeitos não tomam posse do pensar, não conseguem dar forma ao que lhes foi oferecido durante o aprender e mesmo durante o ensinar. Entendemos que as disciplinas de ciências humanas poderão funcionar como eixos de relações entre os sujeitos e as graduações. Nesse contexto, a proximidade com o experienciar poderá ser privilegiada, pois seria um espaço de abertura para os sujeitos experienciarem dentro de suas respectivas graduações. A experiência seria o repensar.

A experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção de nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo. (LARROSA, 2018, p. 22).

Com o auxílio das palavras de Larossa, retomamos a relevância do experienciar, esse processo pode ser considerado até mesmo uma pausa para os sujeitos. Seria o espaço do ouvir, do se colocar, do reconstruir com significância para o sujeito o que está sendo oferecido, o espaço onde os sujeitos dariam sentido ao conhecimento recém-adquirido. Esse espaço poderá ocorrer dentro das aulas de ciências humanas, haja vista que é possível experienciar dentro de outras áreas do conhecimento. Contudo, essa especificidade recai sobre o ser e sua relação com o mundo, objeto de estudo da ciência fenomenológica desenvolvida dentro do componente curricular filosofia – ciência que poderá ser entendida, partindo de seu sentido etimológico originário da língua grega, como “amizade pela sabedoria”. Torna-se muito pertinente recorrer às palavras de Abbagnano (2007).

A disparidade da Filosofia tem por reflexo, obviamente disparidade de significações, de Filosofia, o que não impede de reconhecer nelas algumas constantes. Destas, a que mais se presta a relacionar e articular diferentes significados desse termo é a definição contida no Eutidemo de Platão: Filosofia é o uso do saber em proveito do homem. (Abbagnano, 2007, p. 514).

Não obstante, existe a necessidade de um momento, de um espaço oportuno para que esse processo gradativo de saberes seja proveitoso. Por proveitosos entendemos a conexão que cada sujeito fará com o novo conteúdo, a aproximação com ele e sua tradução para consigo. Somos levados a pensar que esse momento poderá ser oportunizado pelas ciências humanas, pelo encontro do conteúdo com cada sujeito, podendo provocar experiências nos sujeitos, resgatar memórias, criar novas experiências através de práticas dialógicas, nas quais o conteúdo estudado fale com cada sujeito. Desse modo, o conhecimento é adquirido intencionalmente, com intuito de efetivar práticas e exercícios profissionais significativos para todos os envolvidos.

Buscamos que os sujeitos se encontrem dentro de si e que, munidos de sua cosmovisão, desbravem novos mundos, conquistem o desconhecido e que, quando concluírem suas graduações, sejam conscientes da relevância do seu exercício profissional para a abertura de novos mundos.

Muitas informações são compartilhadas dentro de vários semestres de cursos acumulados, porém que elaboração estaremos fazendo com as informações adquiridas? Recorremos novamente a Larrosa (2002) e percebemos que o conhecimento excessivo passa a obstaculizar a experiência e dá lugar ao surgimento do experimento:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti experiência. (LARROSA, 2002, p. 21).

Notamos que a experiência de fato está cada vez mais rara, o saber da experiência atinge de fato os sujeitos? Ou somos os sujeitos do experimento? Experimentamos tudo, mas nada nos acontece de fato. Nada nos toca. Não queremos métodos ou novos paradigmas que nos afastam ainda mais do nosso processo, mas sim caminhos e novamente encontramos auxílio nas palavras de Larrosa (2002).

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. (LARROSA, 2002, p.21).

Com certa angústia, percebemos que a experiência não possui forma, regra ou cor. Ela existe dentro de sua completude, e caberá aos sujeitos estarem abertos para interpretá-la ou não. Este é o mistério da interpretação: o que aquela palavra representou para o sujeito? Qual a relação dialógica mantida entre sujeito e objeto do saber?

Encontrar espaço para a realização desse processo ímpar, que poderá representar grande significância nesse rito de passagem. Entendemos que, de fato, será um desafio experienciar a cada novo conhecimento, porém sinalizamos que esse contato com a experiência de cada sujeito deverá certamente ser oportunizado dentro das graduações. Sabemos que esse ensinar e aprender emancipatório poderá funcionar como um poderoso alicerce para os sujeitos perante mundos desconhecidos. Será um espaço de abertura, que pode ser entendido com a heteronomia.

Propomos aulas dialógicas, atividades contextualizadas entre a teoria e a prática, o acompanhamento da realidade profissional, a participação em eventos científicos, palestras, rodas de conversas, enfim, as possibilidades são muitas. Entretanto, ainda assim, a emancipação será a premissa que poderá sinalizar sua abertura para o novo, sua aceitação. Sob a influência adorniana, somos levados a entender a educação como sinônimo de emancipação.

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculada a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. (MAAR, 1995, pg.15).

Desafiador pensar que muitos sujeitos, talvez a grande maioria deles, não possua consciência da relevância da experiência para seu desenvolvimento – não apenas profissional, mas também pessoal. Como evoluir ou se desenvolver profissionalmente se não tenho consciência de mim, de meus anseios, de minhas certezas? A emancipação e a experiência caminham juntas: sem uma não existe a outra. Como posso buscar novos rumos ou valorizar os rumos pelos quais passei se não tenho consciência do presente e do quanto esse momento poderá representar a abertura para novos momentos?

Para esse exercício subjetivo, precisamos da existência da possibilidade, de escuta, de diálogo, de compartilhamentos, de construção, de reconstrução. Novamente nos deparamos com a barreira alienante e massificadora das metas impostas. Para mensurar o ensino de qualidade, o que de fato entendemos como qualidade? Os números que quantificam os sujeitos e os transformam em dízimas periódicas infinitas? Quantos números cabem em cada sujeito? Quais números serão necessários para que os sujeitos atinjam as metas pré-estabelecidas para fazerem jus aos conceitos considerados satisfatórios?

[...] a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós a escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada

a dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar a experiência. (LARROSA, 2019, p.55-56).

Nossa pesquisa encontra um entrave nesse momento, estamos falando de sujeitos, buscamos suas experiências, enquanto nossas graduações oferecem informações que não priorizam os sujeitos. Ainda, os sujeitos, quando concluem as graduações, não se enxergam dentro delas, estão informados, porém “formados” pela necessidade atual que impõem metas, que quer maiores quantidades, mas não entende que somos humanos, que somos sujeitos de nossas experiências, gostaríamos de ser. Nesse ínterim, encontramos uma ambivalência que acompanha e adormece as experiências dos sujeitos: estamos matriculados nas graduações, a princípio nos familiarizamos com esse curso, queremos acreditar que sim, mas, no decorrer da graduação, as informações se avolumam e a cada semestre mais se distanciam de nós. A familiarização nesse momento inexistente. Devemos seguir?

Segundo Adorno (1995), a experiência será a relação dialética entre: o sujeito, o mundo e sua autonomia, que poderá ser entendida como a formação da consciência. O autor sugere a educação para a autonomia, como sendo fruto da relação entre experiência e pensamento:

Pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151).

Encontramos nesse contexto a dificuldade do “tornar-se experiente”. Nosso trabalho consiste em sinalizar a relevância da experiência, contudo com a consciência do que é oferecido nas graduações, “forma”, modela e minimiza sujeitos e os distancia até mesmo de seus mundos. Nesse contexto, a experiência, fruto de nossa busca incessante, se descaracteriza e dá espaço para a formação conteudista que não

“informa”, porque é o processo de semiformação, preconizado por Adorno. Isso porque a “semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

No ensino superior, vemos uma formação que capacita e não faz sentido. Nossas experiências, caso existam, não encontram espaço dentro das metas, somos levados a deixá-las adormecidas, em repouso. Por conseguinte, no ensino superior, as ciências humanas perdem gradativamente espaço dentro das matrizes curriculares. Percebemos uma crise do processo formativo e educacional nas graduações.

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. (MAAR, 1995, p.19)

Essa crise no processo educacional é denominada por Adorno de semiformação. No ensino superior vemos uma formação que apenas capacita. Nela, muitas vezes não é possível o experienciar, a autonomia está substituída por metas a serem cumpridas dentro de um determinado espaço de tempo, único para todos. Os acadêmicos são diferentes. No entanto, o processo educacional não considera a experiência individual. Somos tratados da mesma maneira, seguimos os mesmos currículos e ementários, em muitos momentos estamos desconexos. Não sou ouvido, ninguém é de fato. Somos diferentes, mas não temos espaço para compartilhar nossa diferença. Silêncio.

Dentro de suas graduações, somos levados a cumprir metas, levados a mundos desconhecidos apenas como espectadores, seguindo o ritmo alucinante das novas informações, inúmeras, infinitas. O conhecimento evolui ao ritmo da tecnologia, e os sujeitos permanecem dentro dessa corrida dinâmica, empobrecida de experiências, porém enriquecida pelo excesso de mundos, o mundo dos sujeitos? Não, nunca! Não parem para pensar! Não temos tempo para isso!

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem

sujeitos refletidos na história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (MAAR, 1995, p. 12).

Os sujeitos que frequentam as graduações, estão sendo formados com padrões impostos por uma realidade coisificante, que condiciona os sujeitos a mundos cada vez mais distantes dos sujeitos. Não faz sentido. Formação, massificação, menoridade e barbárie são incompatíveis com educação.

Sabemos que as transformações são inevitáveis, vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual caminhamos no ritmo das novas informações e, em alguns momentos, não conseguimos acompanhá-las. As informações se avolumam, demandam ressignificações e tornam-se um desafio.

As Instituições de Ensino Superior, supervisionadas pelo Ministério da Educação (MEC), buscam acompanhar essa demanda organizando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que poderão ser caracterizadas como: “reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade” (Brasil, 1997), ou seja, partindo desses pressupostos, somos levados a compreender que esses documentos oficiais foram estabelecidos para aproximar as matrizes curriculares das realidades sociais. Contudo, o questionamento é inevitável: essa aproximação acontece de fato?

Este estudo buscará essa resposta, existirá de fato algum documento oficial fruto da Educação Maior que atenda à demanda da realidade da sociedade contemporânea? Em nosso estudo esse será um questionamento constante, a princípio, buscaremos evidências empíricas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada graduação. Salientamos que essas diretrizes obedecem a normatizações federais estabelecidas por instituições governamentais diretamente relacionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC. Este documento busca padronizar os currículos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior tendo como premissa currículos disciplinares que deverão obrigatoriamente ser oferecidos dentro da realidade de cada Instituição de Ensino Superior que oferece as respectivas graduações.

Entendemos ser necessário pontuar a legislação que possibilita que esse documento seja consolidado: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, segundo a qual compete às universidades, no exercício de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos”, cabendo, particularmente aos docentes, a responsabilidade de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

A organização e parametrização das DCNs foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei nº. 9.131/95. Dessa forma, estabelece-se que caberá ao conselho: “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 1995).

No exercício de suas funções, o CNE emitiu o Parecer nº. 776/1997 que estabelece “a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas” (Brasil, 1997a: 2).

Nosso estudo semeia o experienciar, porém a realidade se distancia dessa perspectiva. Encontramos cursos superiores que possuem até doze semestres, como Medicina, Medicina Veterinária, Enfermagem, Odontologia entre outros. No entanto, dentro das matrizes curriculares compostas por componentes, ementários e, por consequência, cargas horárias, pouca relevância as disciplinas de ciências humanas, as quais são fragmentadas e totalmente descaracterizadas. Temos ainda a disciplina de Introdução às Ciências Sociais oferecida dentro das matrizes curriculares de alguns cursos superiores, a qual na realidade é composta pela disciplina de Sociologia, pela disciplina de Política e pela disciplina de Antropologia e todo o conteúdo é oferecido em apenas uma aula semanal, compondo a necessidade da carga horária de 40 horas. Lembramos que os cursos superiores, em sua maioria, são compostos com no mínimo 4.000 horas, de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Como entender de fato a significância dessas três disciplinas condensadas dessa maneira em um espaço tão curto de tempo? Teremos espaço para sermos de fato sujeitos de nossas experiências e talvez sujeitos do conhecimento ou permaneceremos como sujeitos do experimento?

Utilizamos, como fonte de dados, os sítios virtuais do MEC e as Sinopses Estatísticas do Censo de Ensino Superior 2021, dos dez cursos superiores com as maiores quantidades de graduandos e analisamos ainda a Diretriz Curricular Nacional do curso de Medicina Veterinária. Esses dados foram divulgados no início de novembro do ano de 2022 pelo Inep (Brasil, 2022).

Existem cursos superiores que têm sido procurados com maior frequência pelos sujeitos e, dentre esses cursos, o curso de Direito aparece em destaque com uma média de 617 mil estudantes. Em segundo lugar, aparece o curso de Psicologia com uma média de 261,8 mil estudantes. Em terceiro lugar, aparece o curso de Enfermagem com uma média de 243,5 mil estudantes. Em quarto lugar, aparece o curso de Administração com uma média de 195,7 mil estudantes. Em quinto lugar, aparece o curso de Medicina com uma média de 158 mil estudantes. Em sexto lugar, aparece o curso de Fisioterapia com 136,4 mil estudantes. Em sétimo lugar, aparece o curso de Odontologia com 125,3 mil estudantes. Em oitavo lugar, aparece o curso de Engenharia Civil com 117,0 mil estudantes. Em nono lugar, aparece o curso de Farmácia com 105 mil estudantes e em décimo lugar aparece o curso de Pedagogia com 103,3 mil estudantes.

Para fomentar nossos estudos, analisaremos individualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso superior que fora listado anteriormente e analisaremos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina Veterinária, visto que ainda que esse estudo esteja sendo desenvolvido contando com o embasamento motriz da pesquisa bibliográfica, a realidade de campo onde está sendo desenvolvido também influenciou e direcionou esta pesquisa acadêmica, que acontece em sua maioria em Andradina, município caracterizado como Terra do Rei do Gado, localizado a cerca de 650 km da cidade de São Paulo. Em função da grande produção de gado de corte, que são comercializados até mesmo por grandes exportadores, viabiliza-se a grande procura de matrículas para o curso de Medicina Veterinária nessa localidade.

Sendo assim, começemos: as Diretrizes Curriculares Nacionais serão os primeiros documentos orientadores para a composição desse estudo. Dentre as orientações para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, os seguintes conceitos estão listados: perfil desejado do egresso, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação

modular dos cursos, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais serão orientadoras para a composição dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso superior.

Desses conceitos, analisaremos, neste estudo, o perfil do egresso, as competências e habilidades desejadas e os conteúdos curriculares. Contudo, pontuamos, inicialmente em nossas análises, os Pareceres que deram origem ao documento, acompanhados de sua indicação numérica devidamente registrada junto ao Ministério da Educação e do ano de sua publicação.

Partindo dessas informações, buscaremos caracterizar cada um dos conceitos que serão analisados, buscaremos suas interpretações para aproximar os leitores dos conceitos presentes nos documentos oficiais, facilitando, assim, a compreensão deste estudo.

Segundo Abbagnano (2007, p. 881), o perfil será entendido como o mesmo para qualquer qualidade sensível e para qualquer figura parcial. Essa é a situação necessária das coisas, que tem validade universal. Percebemos que o termo perfil, nesse momento, passa a sinalizar um conceito genérico e homogeneizador. Já de acordo com o dicionário Oxford Languages, egresso será entendido como aquele que não mais pertence a um grupo, que se retirou, que se afastou. Sendo assim, podemos concluir que o conceito perfil do egresso representa, de forma genérica, a característica dos sujeitos que concluíram determinada graduação, tomando como embasamento as normatizações dos documentos oficiais.

Buscaremos agora, a caracterização e aproximação com o conceito habilidades, em evidência dentro dos documentos oficiais. Segundo o dicionário Aurélio, habilidade significa: qualidade daquele que é hábil: capacidade, inteligência, destreza, astúcia. Sendo assim, somos levados a compreender que, de acordo com os documentos oficiais, a habilidade pode ser entendida como a facilidade que os sujeitos adquirem para realizar alguma demanda referente ao curso superior que frequentou.

O conceito de competências, de acordo com o dicionário Aurélio, significa: direito, faculdade legal que um funcionário ou tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão. Suficiência fundada em aptidão.

O conceito conteúdo, de acordo com o Dicionário Aurélio, representa o que está contido no interior de algo, ocupando parcial ou completamente seu espaço. Ainda de acordo com o mesmo dicionário, o conceito curricular poderá ser entendido como o conjunto das disciplinas de um curso, fruto da relação das características pessoais, escolares ou acadêmicas, e dos trabalhos realizados por alguém.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os conteúdos disciplinares farão a abordagem de conteúdos referentes a cada graduação, utilizando, para a adequação da carga horária, as metodologias e as bibliografias, a fim de obter o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso.

Entretanto, faremos uma pausa para refletir sobre as informações levantadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais estarão de fato atendendo a especificidade curricular necessária para que os sujeitos experienciem? Buscaremos em Tomaz Tadeu da Silva a definição de currículo que acreditamos que ofereça o espaço para os sujeitos serem de fato sujeitos de suas experiências.

A princípio, o conceito de currículo está indiretamente relacionado a um conjunto de informações que devem ser cumpridas. De acordo com a introdução deste estudo, percebemos que os acontecimentos históricos repercutem diretamente na composição do currículo. Notamos que, dentro da História do Brasil, aconteceram várias investidas com o intuito de padronizar este documento, porém essa padronização, em sua maioria, obedece aos interesses do Estado, do Mercado, da Elite, e se distancia a passos largos do interesse dos sujeitos, esses que de fato serão os diretamente atingidos pelos currículos.

Os currículos passam a ser consolidados em documentos oficiais que funcionam como norteadores do ensinar e aprender, entretanto novamente salientamos que esses documentos não representam a abertura para o experienciar dos sujeitos, mas sim sua desconstrução e a deterioração das diferenças, ou, como veremos, a total desconsideração delas.

Salientamos que o nosso estudo nos oferece o embasamento para caracterizar o currículo que foi oferecido aos sujeitos dentro da história do Brasil não como uma construção existencial, mas sim como uma construção política que caminha com o conceito de diversidade, porém não compreende a intensidade das diferenças.

Como se configura uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença mas que buscassem problematizá-las. (SILVA, 2004, p.74).

Conhecer, mas não compreender: assistimos a nosso processo de ensino através da realidade dos documentos oficiais que sistematizam o ensinar e o aprender, Quais as possibilidades de experienciar perante algo que não oferece espaço para sua existência, para sua autonomia intelectual? Desafiador é transcender dentro de uma ideologia de saberes estigmatizados e desconexos de nossa realidade.

Para Silva (2005), o currículo pode ser entendido como um discurso político, e as teorias do currículo são compostas por afirmativas e orientações, que devem ser seguidas. Essas teorias que enfatizam conceitos estão divididas em: tradicionais, que seriam neutras em si, apresentam alternativas de estabelecimento de processos de ensinar e aprender; críticas, que seriam contrárias à neutralidade de qualquer teoria curricular, como vimos, o currículo é uma construção política; pós-críticas, que seriam as que questionam a representatividade das teorias curriculares perante as diferenças.(SILVA, 2005, p.17).

Nosso estudo questiona a relação entre os currículos e a sociedade, entre os currículos e nós sujeitos, existe espaço para dar significado a esse currículo de fato? Encontramos em Silva (1999), um complemento direcionador deste estudo. O currículo, oferecido aos sujeitos através dos documentos oficiais, assume um papel constitutivo, mas não necessariamente representa uma prática de significação para os sujeitos. A perspectiva do currículo como uma prática de significação compreende os sistemas de relações e estruturas de significados que se organizam e se apresentam como marcas linguísticas materiais, como textos. (SILVA, 1999).

Sendo assim, para Silva (1996, p. 23), o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

No livro ***Documento de identidade***, Silva (2007) realiza um trabalho basilar no campo das teorias curriculares. O autor classifica, como já mencionado, as teorias

curriculares em três: tradicional, crítica e pós-crítica. Buscaremos aproximar esse embasamento teórico à cronologia da história da educação brasileira, visto que as composições curriculares também passam por significativas alterações acompanhando as relações dos sujeitos com o espaço/tempo.

Inicialmente o currículo tradicional estaria voltado à capacitação de mão de obra qualificada, com o objetivo de atender à necessidade da economia. Sob a influência direta da teoria de Dewey, o currículo progressista valoriza a democratização do ensino, que passa a ocupar o lugar de destaque que já foi ocupado pela economia. No livro *The child and the curriculum*, publicado em 1902, Dewey escreve que o currículo deve enriquecer principalmente os interesses e as experiências de crianças e jovens, deixando claro sua proposta de desvinculação, ainda que gradativa, entre sujeitos e economia.

Novamente sobre a influência materialista e histórica, as análises curriculares adquirem um novo viés – o viés crítico – que se consolida no Brasil a partir da década de 70. A análise curricular tradicional passa a sofrer questionamentos desde a sua elaboração até sua consolidação e exercício junto aos sujeitos. As palavras de Silva (2011, p.30) nos brindam, “as teorias tradicionais eram teorias de aprovação, ajustamento e adaptação”, as teorias críticas eram “de desconfiança, indagação e mudança radical”.

Temos novos olhares para o currículo, agora o olhar do questionamento, que confronta as ideologias dominantes nas entrelinhas curriculares, o pragmatismo e as práticas adestradoras de convencimento que sinalizam as desigualdades sociais, entretanto não apresentam soluções para essas disparidades, que minimizam sujeitos armazenados em sua autonomia silenciada. Esse olhar crítico para o currículo nos possibilita perceber que o seu objetivo canaliza para a manutenção da ordem social, na qual a classe dominante dita as regras que deverão ser obedecidas. As regras serão os documentos oficiais que neste estudo são representados pelos currículos e ementários oferecidos nos cursos superiores aos sujeitos graduandos, sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes

dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

Ao analisar criticamente os currículos, percebemos que existe a possibilidade da mudança, mas, para que isso ocorra, partindo de documentos oficiais e atinja a todos os sujeitos em sua completude, as possibilidades de crescimento deverão ser distintas, já que é impossível um crescimento significativo que possui embasamento na homogeneização dos sujeitos. Não somos iguais, somos diferentes, possuímos realidades distintas em toda a diversidade de nossas existências, nossa igualdade onde estará? Na economia? Não! Na ausência de oportunidades e de espaço para nos encontrarmos dentro de nós mesmos.

Dentro da perspectiva de análise curricular, temos ainda a análise pós-crítica, que entende o currículo como objeto de combate à realidade sufocante da homogeneização, bem como compreende que os interesses dos sujeitos não poderão ser desconsiderados para a composição desse documento, pois apenas a partir dessa alteração existe a possibilidade da mudança social. Entendemos que assim esse documento seria de fato constitutivo de sujeitos e de possibilidades de significâncias e experienciáveis: um currículo que seja construído por diferentes, mas que possua de fato o intuito de construir dentro de cada singularidade subjetiva. Seria utopia acreditar que é possível? Nosso estudo oferece algumas possibilidades para esses deslocamentos.

As teorias curriculares pós-críticas surgem entre a década de 70 e 80 e são diretamente influenciadas pelo culturalismo apresentado pelas regionalidades de grupos minoritários, que questionavam a ideologia dominante presente nas entrelinhas dos documentos oficiais e a composição do currículo universitário. Esse movimento recebe o nome de multiculturalismo.

Parafraseando Silva 2009, compreendemos que o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (SILVA, 2009, p. 85).

Novamente conseguimos pontuar a proximidade entre os acontecimentos históricos e a composição dos documentos oficiais. Ainda que esses desagradem os interesses da parcela dominante das economias nacionais, a classe menos favorecida, considerada nesse momento como minorias, encontra através de sua

representatividade um espaço para sua valorização e reconhecimento. Esse sentimento impulsiona este estudo em busca do currículo para as diferenças.

A diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais. (SILVA, 2009, p. 89).

Dessa maneira caracterizamos a teoria curricular que este estudo propõe, a teoria curricular pós-crítica, com o embasamento no multiculturalismo e em toda a diversidade que lhe caracteriza, envolvendo desde as análises existencialistas até as análises fenomenológicas, evidenciando, porém, como ponto de partida os sujeitos enquanto sujeitos da experiência.

Sendo assim, analisaremos os documentos oficiais dos cursos mais procurados, com o objetivo de conhecer a composição curricular de diferentes cursos, compostos por diferentes áreas do conhecimento, focalizando a presença das disciplinas das ciências humanas que poderão representar espaços de abertura para o experienciar.

Em continuidade a essas análises, buscaremos informações em outros documentos oficiais, documentos que retratam a realidade de alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior. Esses documentos são provenientes de dados obtidos no Ministério da Educação. Em um primeiro momento, realizamos o estudo do documento intitulado: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior¹.

Esse documento é produzido anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, com o objetivo de oferecer informações referentes ao sistema brasileiro de educação superior. Essas informações são coletadas no cadastro do Sistema e-MEC, que recebe os registros das Instituições de Ensino Superior a nível nacional. Destaca-se que esse preenchimento é obrigatório para todas as Instituições, sejam públicas ou privadas.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-da-educacao-superior-2019>, acesso em 09/11/2023.

Em continuidade a nossa pesquisa documental, realizamos, ainda, o estudo das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)², um documento decenal consolidado pela Lei 13.005/2014 fruto da aplicação e fiscalização de diferentes esferas federativas nas Instituições de Ensino Superior.

Notamos novamente a presença do INEP, Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, realizando o monitoramento dessas metas a cada dois anos com o objetivo de sinalizar o progresso ou não das ações desenvolvidas rumo às metas a serem atingidas. Essas metas foram estabelecidas em virtude de os índices obtidos demonstrarem a necessidade progressiva da adequação de políticas públicas que atendam à demanda da universalização do ensino, ainda que a população brasileira seja composta por realidades tão distintas.

Sequencialmente, em nossa pesquisa documental, analisamos os dados obtidos pela agência do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), que divulgou no dia 15/07/2020 a PNAD³ (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios), no ano de 2019. Em suma, o objetivo do estudo realizado foi a análise conjuntural sobre tendências e flutuações da força de trabalho que se demonstram ser estruturas relevantes para a compreensão da realidade social brasileira. Entre os aspectos analíticos abordados, utilizamos, como referência nesse estudo, a condição de estudo a que estão submetidas as pessoas de 18 a 24 anos de idade, evidenciando os aspectos da educação profissional da qual fazem parte as seguintes categorias de ensino: a graduação tecnológica, cursos técnicos e cursos de qualificação profissional (graduações).

3.1 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito⁴.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 635/2018 e, no início do documento, são

² Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>, acesso em 09/11/2023.

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?t=destaques>, acesso em 22/11/2023.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>, acesso em 19/10/2023.

oferecidos pré-requisitos, que deverão obrigatoriamente constar no Projeto Político e Pedagógico do Curso. Dentre esses encontramos: os conteúdos curriculares básicos, a carga horária mínima a ser cumprida em referência às atividades didático-formativas e a valorização e articulação entre a graduação e a pós-graduação através de atividades de extensão com ênfase na pesquisa acadêmico-científica. O documento sinaliza ainda a relevância da articulação entre teoria e prática através de metodologias ativas.

O perfil desejado do egresso pressupõe sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e uma visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, bem como favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

A grade curricular é composta por três eixos interligados de formação. Assim, o primeiro, considerado pelo documento como eixo fundamental, estabelece como obrigatórios os componentes curriculares de filosofia, sociologia, economia, ciência política, psicologia, antropologia e ética. O segundo, considerado pelo documento como eixo de formação profissional, estabelece como obrigatórios os componentes curriculares de introdução ao direito, direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual. Por fim, o terceiro, considerado pelo documento como eixo de formação prática, estabelece como obrigatórios: estágio curricular supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

Observamos que as disciplinas de ciências humanas serão oferecidas já no primeiro eixo de disciplinas obrigatórias do curso e, nesse curso em específico, todas as disciplinas, respeitando suas particularidades, poderão ser consideradas como pertencentes à área das ciências humanas.

3.2 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia⁵.

Essas diretrizes foram estabelecidas com fundamento nos Pareceres CNE/CES nos 1.314/2001, 72/2002, e 62/2004, e no Parecer CNE/CES nº 338/2009. Em suma, esse documento sintetiza e normatiza nacionalmente os princípios orientadores desse curso superior. É notório que o Curso Superior em Psicologia prioriza a formação de profissionais tanto para a atuação clínica quanto para a pesquisa científica, porém, em ambas as modalidades, preconizava a formação do profissional visando à compreensão das realidades biológicas e sociais com o intuito na promoção da qualidade de vida junto ao meio social, respeitando aspectos psíquicos, éticos e mesmo políticos.

O perfil desejado do egresso será pautado na formação conjunta que estará articulada com as competências e habilidades da área de atuação escolhida. Essa graduação oferece diferentes possibilidades de inserção profissional, como Bacharel em Psicologia, Professor de Psicologia e Psicólogo.

Nos documentos do curso de Psicologia, consta que o profissional será formado pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, pois a formação do Psicólogo deve incluir ênfases curriculares de aprofundamento. A grade curricular do curso de Psicologia é composta pelos seguintes eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos e históricos, fenômenos e processos psicológicos básicos, fundamentos metodológicos, procedimentos para a investigação científica e para a prática profissional, interfaces com campos afins do conhecimento, práticas profissionais. Observamos que, em sua maioria, as disciplinas que compõem a matriz curricular desse curso superior, assim como no curso de Direito, são das ciências humanas.

3.3 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem⁶.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>, acesso em 19/11/2023.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>, acesso em 19/11/2023.

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CES/CNE 583/2001, em referência às áreas de conhecimento que integram a saúde. No início do documento, é traçado o perfil esperado pelo egresso. Entre as principais características mencionadas, encontramos a relevância do profissional generalista, humanístico, crítico e reflexivo.

Entre as competências gerais dos profissionais da Enfermagem, o documento elenca competências e habilidades que deverão orientar a dinâmica desse profissional diretamente relacionado a manutenção e promoção da saúde humana, destacando-se atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento; e educação permanente.

Nos documentos do curso de Enfermagem, constam as bases biológicas e sociais da Enfermagem. Entre as bases biológicas e da saúde, encontram-se os tópicos de estudo que incluem os componentes de Morfologia, Fisiologia, Farmacologia, Patologia, Biologia Molecular e Celular, Nutrição, Saúde Coletiva e Saúde Ambiental. Entre as bases sociais de estudo, incluem-se conteúdos de antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Educação e Comunicação. Novamente, assim como nos documentos oficiais analisados anteriormente, percebemos a presença das disciplinas das ciências humanas dentro das matrizes curriculares do curso de Enfermagem.

3.4 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração⁷.

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 438/2020, de início o documento descreve o conjunto de saberes que caracteriza o perfil dos egressos do curso. Nele, destacam-se: expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos, competências, habilidades e atitudes que incluam as capacidades

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/154111-pces438-20-1/file>, acesso em 22/11/2023.

fundamentais descritas nas Diretrizes e coerência entre o ambiente profissional e acadêmico.

Ademais, sinalizam-se as competências gerais do administrador e pontuam-se as ações desejáveis, as quais serão fomentadas por dimensões sociais, ambientais, econômicas e sociais. Ainda em relação às competências, sinaliza-se a necessidade constante da análise de problemas sob diferentes dimensões, entre elas são citadas as dimensões: humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira. Salienta-se, ademais, a necessidade da prática da empatia na resolução de conflitos, com o objetivo de construir grupos colaborativos de trabalho.

Nos documentos do curso de Administração, consta que o profissional será formado através da integração de conhecimentos fundamentais ao administrador, da abordagem de problemas e oportunidades de forma sistêmica, da análise e resolução de problemas, da aplicação de técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades, do uso da prontidão tecnológica e pensamento computacional, gerenciamento de recursos, relacionamento interpessoal, comunicação eficaz, aprendizagem autônoma. Sendo assim, percebemos que a matriz curricular desse curso de graduação contempla, dentro de suas especificidades, uma grande abertura para os componentes curriculares das áreas das ciências humanas, priorizando disciplinas que devem oportunizar o relacionamento entre os graduandos e o meio social.

3.5 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina⁸.

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 116/2014, assim como no demais pareceres, no início do documento, encontramos o perfil do egresso da referida graduação, entre as características pontuadas como basilares desse profissional estão a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, priorizando princípios éticos no processo saúde-doença.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>, acesso em 19/11/2023.

Entre as competências gerais desse profissional, o documento apresenta: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. Entre as habilidades específicas para essa área de formação, o documento estabelece: promover estilo de vida saudável, atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, comunicação adequada, informar e educar pacientes, realizar anamnese para a construção clínica do diagnóstico, dominar conhecimentos biopsicosocioambiental, diagnosticar e tratar doenças do ser humano, reconhecer limitações e realizar encaminhamentos quando necessário, otimizar o uso de recursos propedêuticos, valorizar a evidência científica, utilizar adequadamente recursos semiológicos e terapêuticos com o devido embasamento científico, reconhecer a saúde como direito, atuar na proteção e promoção da saúde e na prevenção de doenças, realizar procedimentos clínicos e cirúrgicos de urgência, conhecer os princípios da metodologia científica, lidar criticamente com a dinâmica do mercado, atuar no sistema hierarquizado de saúde, cuidar da própria saúde física e mental, considerar a relação custo-benefício nas decisões médicas, atuar em equipe multiprofissional e manter-se atualizado com a legislação pertinente à saúde.

Nos documentos do curso de Medicina, constam como conteúdos curriculares essenciais, como o conhecimento de bases moleculares e celulares, compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, éticos e legais no processo saúde-doença, abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, compreensão e domínio da propedêutica médica, diagnóstico- prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acomete o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos. Entre os conteúdos curriculares acima mencionados, percebemos que a compreensão de determinantes sociais, comportamentais, psicológicos, éticos e legais no processo saúde-doença representam claramente disciplinas que pertencem às ciências humanas.

3.6 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia⁹.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CE5042002.pdf>, acesso em 19/11/2023.

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 1210/2001, sendo perfil do egresso do curso estabelecido de que o Fisioterapeuta possua formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual.

Entre as competências e habilidades gerais que caracterizam os formandos nessa graduação, estão atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, bem como educação permanente. Já entre as competências e habilidades específicas desta área de formação, o documento estabelece ações, destacando-se respeitar os princípios éticos, atuar em todos os níveis de atenção à saúde, atuar multiprofissionalmente, reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida, contribuir para a manutenção da saúde, realizar consultas, avaliações e reavaliações dos pacientes colhendo dados, elaborar criticamente o diagnóstico cinético funcional e a intervenção fisioterapêutica, exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social, desempenhar atividades de planejamento, organização e gestão de serviços de saúde públicos ou privados, emitir laudos, pareceres, atestados e relatórios, prestar esclarecimentos, manter a confidencialidade das informações, encaminhar o paciente a outros profissionais quando necessário, manter o controle sobre a eficácia de recursos tecnológicos pertinentes à atuação fisioterapêutica, conhecer métodos e técnicas de elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos, conhecer aspectos históricos, filosóficos e metodológicos da Fisioterapia e seus diferentes modelos de intervenção.

Nos documentos oficiais, constam, como conteúdos essenciais na graduação de Fisioterapia, conhecimentos de ciências biológicas e da saúde, ciências sociais e humanas, conhecimentos biotecnológicos, conhecimentos fisioterapêuticos. Outrossim, encontramos a presença das ciências humanas nos conteúdos de ciências sociais e humanas.

3.7 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia ¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191741-rces003-21/file>, acesso em 19/11/2023.

Essas diretrizes foram instituídas pelo Parecer CNE/CES nº 803, de 5 de dezembro de 2018. O perfil do egresso do curso deverá incluir as seguintes características: postura generalista, humanística e ética, proativo e empreendedor, comunicativo, crítico e reflexivo, consciente e participativo frente às políticas sociais.

Entre as competências e habilidades gerais que envolvem os formandos dessa área de atuação, ressaltam-se atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, gestão em saúde e educação permanente. Já entre as competências e habilidades específicas, a graduação em Odontologia tem o objetivo de formar o cirurgião dentista para exercer a Odontologia de forma articulada com o contexto social, conhecer e respeitar o código de ética odontológica, desenvolver ações de promoção, prevenção, reabilitação, manutenção e vigilância da saúde, coletar, registrar, organizar, analisar e interpretar dados e informações clínicas e epidemiológicas relevantes para a identificação das normalidade e para a construção do diagnóstico, aplicar os princípios de biossegurança na prática odontológica, executar procedimentos odontológicos com vistas à prevenção, participar de investigações científicas, aplicar os fundamentos da epidemiologia e do conhecimento da comunidade, trabalhar em equipe interprofissional e de saúde bucal, planejar e desenvolver atenção odontológica individual e coletiva, assim como supervisionar as atividades do técnico em saúde bucal.

Nos documentos iniciais, constam, como conteúdos essenciais na graduação de Odontologia, conteúdos que contemplem as ciências biológicas e saúde, ciências odontológicas e ciências humanas e sociais. Entre os conteúdos das ciências biológicas e saúde, estarão os conteúdos teórico e prático da área bioquímica, molecular, morfológica e celular e tecidual de processos normais e alterados. Entre os conteúdos das ciências odontológicas, estarão a compreensão e o domínio da propedêutica clínica, da clínica odontológica integrada, das técnicas e habilidades para a interceptação e tratamento de doenças bucais, da prescrição clínica racional da terapêutica medicamentosa em Odontologia, da abordagem de emergência, da composição e das propriedades químicas, físicas e biológicas dos materiais empregados em Odontologia, do manuseio de aparelhos de radiação, dos princípios de segurança e ergonomia na prática odontológica, dos conceitos de perícias odontológicas, do atendimento clínico e ambulatorial de pessoas com necessidades

especiais, da gestão e planejamento organizacional e profissional dos serviços da saúde. Por outro lado, entre os conteúdos das ciências humanas e sociais, estarão envolvidos conteúdos teóricos e práticos que envolvam as diversas relações entre indivíduo/sociedade, a saúde coletiva, as políticas de educação e sustentabilidade ambiental, as bases referenciais psicológicas e humanísticas, a educação em saúde perante as novas tecnologias de informação e o conhecimento e a aplicação do método científico.

3.8 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia Civil¹¹.

Essas diretrizes foram instituídas pelo Parecer CNE/CES nº 1/2019 e estabelecem como perfil do egresso as seguintes características: visão holística e humanística, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético, além de estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e desenvolver novas tecnologias.

Entre as competências gerais nessa área de formação, o documento estabelece que o profissional dessa área de formação deverá ser capaz de utilizar técnicas desejáveis, formular, de maneira ampla e sistêmica, questões relativas à engenharia com o uso da criatividade, compreender fenômenos físicos e químicos, por meio de modelos simbólicos ou físicos, conceber, projetar e analisar sistemas, implantar, supervisionar e controlar as soluções das engenharias, comunicar-se eficazmente, trabalhar e liderar equipes multidisciplinares, reconhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos da profissão e aprender de forma autônoma a lidar com situações e contextos complexos.

Nos documentos oficiais, constam, como componentes curriculares obrigatórios, Administração e Economia, Algoritmos e Programação, Ciências dos Materiais, Ciências do Ambiente, Eletricidade, Estatística, Expressão Gráfica, Fenômenos de Transporte, Física, Informática, Matemática, Mecânica dos Sólidos, Metodologia Científica e Tecnológica e Química. Entre as disciplinas mencionadas,

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192, acesso em 19/11/2023.

percebemos claramente a ausência de disciplinas de ciências humanas, que talvez possam ser oportunizadas dentro da matriz curricular da Administração, entretanto salientamos que, segundo o documento analisado, não existe essa obrigatoriedade.

3.9 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia¹².

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CES/CNE 248/2017 e, assim como nas demais diretrizes, o documento, logo no início, sinaliza o perfil do egresso, o que abrange formação centrada nos fármacos, nos medicamentos e na assistência farmacêutica, como a manipulação de fármacos, análises clínicas e toxicológicas de alimentos, tendo como premissa o cuidado com a saúde dos indivíduos que compõem a sociedade.

Entre as competências e habilidades desta área de formação, encontramos eixos estruturantes, tais como cuidado em saúde, tecnologia e inovação em saúde, gestão em saúde. Como cuidados em saúde, o documento estabelece o conjunto de ações e de serviços ofertados ao indivíduo, à família e à comunidade requer ainda, o desenvolvimento de competências para identificar e analisar as necessidades de saúde do indivíduo, da família e da comunidade, o que envolve: acolhimento do indivíduo, verificação das necessidades, realização da anamnese farmacêutica e registro das informações referentes ao cuidado em saúde, bem como em trabalhos de pesquisa. A tecnologia e inovação em saúde compreende a pesquisa, desenvolvimento, inovação e produção para garantir a qualidade de processos e serviços à comunidade. Já a gestão em saúde requer a identificação, o registro de problemas e as necessidades da saúde.

Entre os componentes curriculares nesta área de formação, encontramos, de acordo com o documento oficial, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências

¹² Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74371-rces006-17-pdf/file>, acesso em 20/11/2023.

exatas, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências farmacêuticas. O documento estabelece ainda que 50% por cento da carga horária do curso deverá corresponder às ciências farmacêuticas. Em suma, percebemos que existe a presença das disciplinas de ciências humanas dentro da obrigatoriedade legal que determina a matriz curricular deste curso de graduação.

3.10 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia¹³.

Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nos 5/2005. Nesse sentido, como perfil do egresso desse curso superior, o documento sinaliza a necessidade de formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso.

Entre as competências, destacamos as dimensões de atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária, compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos, demonstrar a consciência da diversidade, desenvolver o trabalho em equipe, participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração e implementação do projeto pedagógico, realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre os alunos e sua realidade sociocultural, utilizar instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais, encaminhar os resultados de suas avaliações às instâncias competentes. Em relação às habilidades, encontramos a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que deverá se fundamentar na interdisciplinaridade, bem como contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf, acesso em 20/11/2023.

Em relação aos componentes curriculares que compõem essa área de graduação, encontramos a referência à necessidade da formação comum da docência para a Educação Básica, atendendo às necessidades locais e regionais. Isso envolve ainda educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especializadas, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação dos remanescentes dos quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. A organização curricular do curso oferecerá o núcleo de estudos básicos – que deverá valorizar a multiculturalidade da sociedade brasileira –, o núcleo de estudos integradores – que proporcionará o enriquecimento curricular através de metodologias diversificadas de ensino – e o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado à análise e composição de projetos políticos e pedagógicos institucionais. Sendo assim, podemos concluir que essa graduação oferece em sua totalidade disciplinas das áreas das ciências humanas em sua matriz curricular de acordo com os documentos oficiais analisados.

3.11 – Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária ¹⁴.

Essas diretrizes foram estabelecidas, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 70/2019, estabelecendo que o perfil do egresso de Medicina Veterinária, com formação generalista, humanística, crítica e reflexiva, apto a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação às atividades inerentes ao exercício profissional no âmbito de seus campos específicos de atuação em saúde animal, saúde pública e saúde ambiental. Além disso, estabelece-se a clínica veterinária, medicina veterinária preventiva, inspeção e tecnologia de produtos de origem animal, zootecnia, produção e reprodução animal. Numa perspectiva ampla, observam-se as habilidades de ter conhecimento dos fatos sociais, culturais e políticos; de economia e de administração, bem como a capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e de análise de dados e informações, além dos conhecimentos essenciais de Medicina Veterinária, para a

¹⁴ Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/120701-rces003-19/file>, acesso em 20/11/2023.

identificação e resolução de problemas visando à sustentabilidade e o bem-estar animal.

Entre as competências e habilidades, encontramos para essa área de formação, ações como respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício profissional, avaliar grau de bem-estar animal a partir de indicadores comportamentais e fisiológicos e de protocolos específicos, desenvolver, orientar e executar e interpretar exames clínicos e laboratoriais, identificar e classificar fatores etiológicos, instituir diagnóstico, prognóstico, tratamento e medidas profiláticas, planejar, elaborar e executar, avaliar e gerenciar projetos, desenvolver, programar e orientar e aplicar técnicas eficientes e eficazes de criação, planejar e avaliar programas de saúde animal, planejar e avaliar a inspeção sanitária e tecnológica de produtos de origem animal, planejar e avaliar unidades de criação de animais para a experimentação, planejar e gerenciar unidades de produção de medicamentos, elaborar e participar de projetos na área da biotecnologia da reprodução, planejar e gerenciar unidades de serviços médico veterinários e agroindustriais, realizar perícias e laudos técnicos em todos os campos da medicina veterinária, planejar e participar de projetos e programas agropecuários e do agronegócio, exercer a profissão articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social, conhecer métodos de busca da informação, elaboração de trabalhos técnicos, acadêmicos e científicos e divulgação de resultados, assimilar e aplicar mudanças conceituais considerando os aspectos da inovação, avaliar e responder com senso crítico as informações no processo de formação e no seu exercício profissional, participar no planejamento, execução, gerenciamento e avaliação de programas de análises e ações para a promoção e preservação da saúde única, avaliar programas de análises de risco envolvendo possíveis agravos à saúde animal, prevenir, identificar, controlar e erradicar doenças emergentes e reemergentes com vistas à atuação no serviço veterinário oficial e privado.

Em relação aos componentes curriculares que compõem essa área de graduação, os conteúdos devem contemplar as ciências biológicas e da saúde; ciências humanas e sociais; ciência da medicina veterinária, incluindo conteúdos teóricos e práticos. Sendo assim, essa graduação oferece, dentro de sua matriz curricular, os componentes das áreas das ciências humanas.

3.12- Análise descritiva do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior dos anos de 2018¹⁵, 2019¹⁶ e 2020¹⁷.

Com a análise de dados desses documentos, verificamos, inicialmente, a relação entre o número de alunos que ingressaram, matricularam-se e concluíram o Ensino Superior entre os anos de 2018, 2019 e 2020. Os dados referentes ao Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, que representam o ano de 2018, serão analisados juntamente aos anos de 2019 e 2020, visto que naquela edição não havia a disponibilização dos dados através da amostragem de gráficos organizados em tabelas comparativas. Entretanto, essas informações foram disponibilizadas posteriormente nas edições de 2019 e 2020, edições mais recentes dos referidos documentos. Essas informações estão disponibilizadas no Gráfico 1 e no Gráfico 2.

¹⁵ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf, acesso em 22/11/2023.

¹⁶ Disponível

em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf, acesso em 22/11/2023.

¹⁷ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf, acesso em 22/11/2023.

Gráfico 1

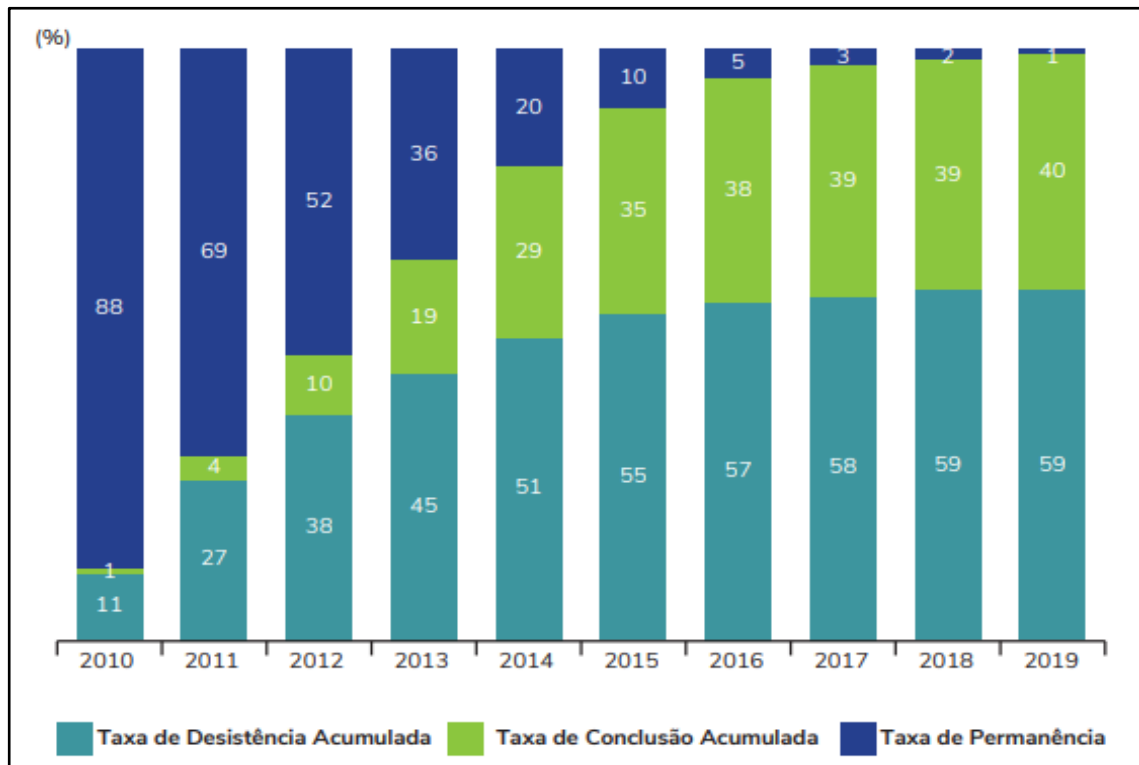


Figura 1- Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação 2010/2019. Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2019, (INEP 2019).

Gráfico 2

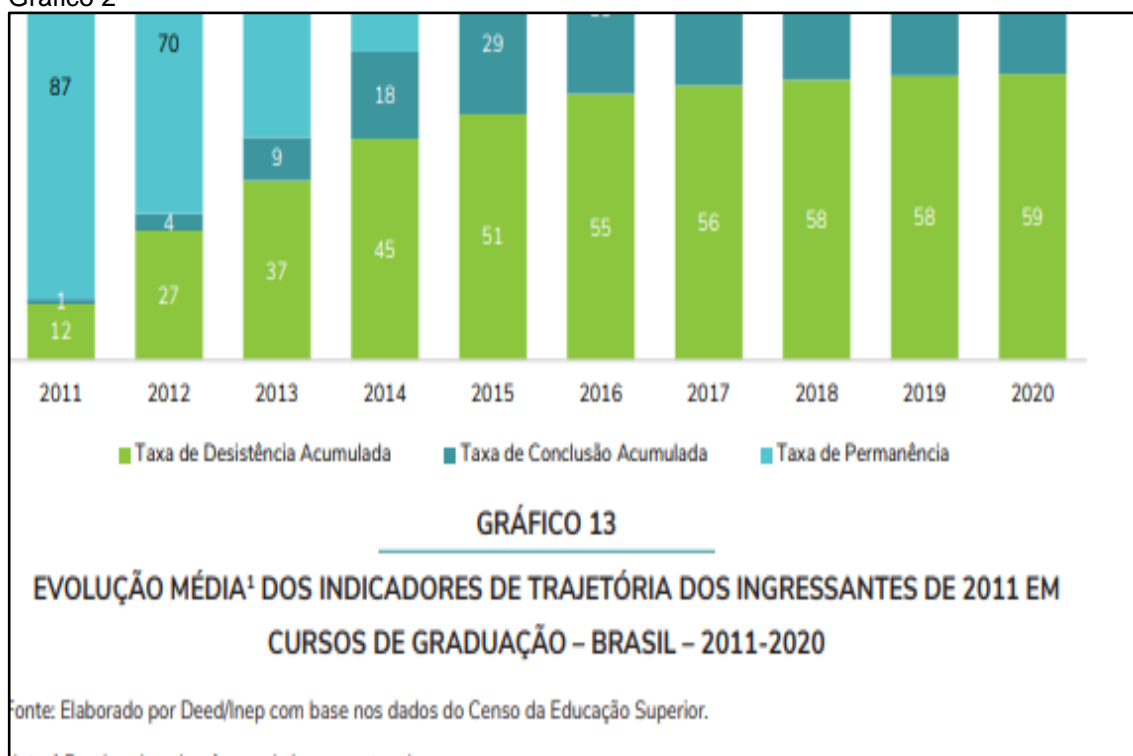


Figura 2- Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação 2011/2020. Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2020, (INEP 2020).

Com base nas informações disponibilizadas nos gráficos 1 e 2, percebemos de maneira expressiva o aumento significativo do número de desistência acumulada, sendo que o maior avanço ocorreu entre os anos de 2011 e 2012. Contudo, ainda que os percentuais tenham regredido, é notório o aumento das taxas de desistência. Salientamos ainda que, por mais que as taxas de conclusão também tenham evoluído, elas se apresentam inferiores aos índices de desistência acumulada.

Em continuidade às análises realizadas nos documentos oficiais, verificamos nas três edições o número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa.

Tabela 1

Categoria Administrativa	Total	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.537	199	230	2.068	40
Pública	299	107	13	139	40
Federal	110	63	2	5	40
Estadual	128	40	2	86	n.a.
Municipal	61	4	9	48	n.a.
Privada	2.238	92	217	1.929	n.a.

Figura 3- Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica, segundo categoria administrativa. Fonte: Censo da Educação Superior, 2018 (INEP, 2018).

Tabela 2

Categoria administrativa	Total geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.608	198	294	2.076	40
Pública	302	108	11	143	40
Federal	110	63	1	6	40
Estadual	132	40	1	91	n.a.
Municipal	60	5	9	46	n.a.
Privada	2.306	90	283	1.933	n.a.

Figura 4- Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica, segundo categoria administrativa. Fonte: Censo da Educação Superior, 2019 (INEP, 2019).

Tabela 3

ANO	TOTAL GERAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA				
		PÚBLICA				PRIVADA
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
2017	2.448	296	109	124	63	2.152
2018	2.537	299	110	128	61	2.238
2019	2.608	302	110	132	60	2.306
2020	2.457	304	118	129	57	2.153

Figura 5- Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica, segundo categoria administrativa. Fonte: Censo da Educação Superior, 2020 (INEP, 2020).

Com a análise referente aos dados das tabelas 1, 2 e 3, percebemos uma diminuição no Total Geral de Instituições de Educação Superior, tanto na categoria pública quanto na categoria privada, mas a diminuição de cursos foi ainda maior entre os anos de 2019 e 2020. Notamos, ainda, de acordo com os dados da tabela 3, que o número de Instituições de Educação Superior, desde o ano de 2014 ao ano de 2019, apresentava um aumento gradativo, porém esse cenário se modifica no ano de 2020.

Tabela 4

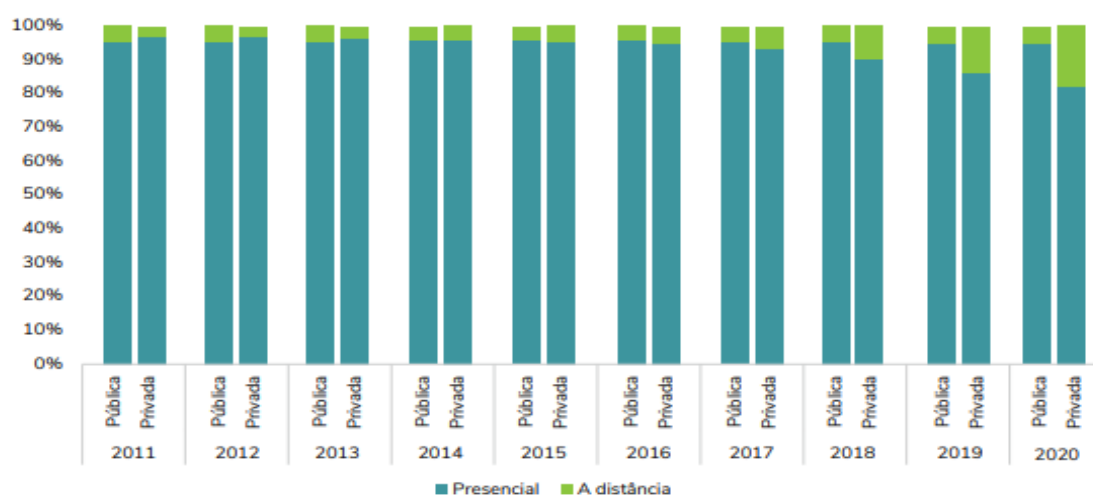


Figura 6- Proporção do número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e categoria administrativa. Brasil 2011-2020. Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (INEP, 2020).

Com a análise da tabela 4, percebemos que, a partir do ano de 2018, existe um aumento gradativo dos cursos superiores oferecidos na modalidade à distância, em especial na categoria administrativa privada. Como consequência, sinalizamos a diminuição nos cursos superiores oferecidos na modalidade presencial.

Concluindo a análise preliminar dos primeiros documentos, conseguimos traçar um panorama da realidade das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Existem altas taxas de desistência e essas taxas aumentam gradativamente no decorrer dos anos. A desistência ocorre tanto nas Instituições da Rede Pública, quanto nas Instituições de Redes Privadas de Ensino, fator que certamente influenciou a diminuição de instituições de ensino superior em ambas as modalidades de ensino. Notamos ainda que a modalidade à distância é uma nova tendência entre os cursos superiores, contudo, mesmo com essa nova modalidade de ensino, ainda não aconteceu uma redução nas taxas de desistência.

3.13- Análise descritiva do PNE, Plano Nacional de Educação.

Partiremos do princípio de que a educação é para todos e, para essa afirmativa, temos o amparo legal, do artigo 205, da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, para pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, buscando a efetivação tanto desta como de outras leis que sinalizam a obrigação estatal. Nesse ínterim, foi criado o PNE, objetivando orientar os percursos formativos.

O PNE é um documento que foi aprovado pela lei nº13.005/2014 em cumprimento ao artigo nº214 da Constituição Federal. Esse documento orienta as políticas educacionais brasileiras e, em uma análise prévia, percebemos que os direitos sociais recebem uma atenção especial no documento, principalmente com a presença dos conceitos: “valor” e “qualidade”.

Notamos, como educadores filosofantes, que ambos os conceitos destoam totalmente do ensinar e aprender. É possível mensurar a aprendizagem de um educando e compará-lo a outro? Somos iguais, possuímos as mesmas experiências e vivemos as mesmas realidades?

E o conceito “qualidade”? Qualidade para nós pesquisadores da educação é a mesma para os administradores de políticas públicas? O mesmo conceito para empresários e comerciantes que seguem a égide mercadológica do capital, que apequena e silencia os sujeitos? Falar em educação com índices ou metas é tratar os aprendizes como ferramentas animadas, como diria Platão ao se referir aos escravos daquele período da história. Isso, de forma ampla, é algo que nos produz tamanho desconforto.

A Educação é dever do Estado, de acordo com o artigo 208, da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã. Além da lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 2º, também evidencia o compromisso do Estado:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2).

Sendo assim, cabe ao Estado à adoção de políticas públicas que atendam a essa demanda que lhe compete juridicamente. Seguindo essa normatização, foi criado o PNE, com o objetivo de traçar metas para elevar os índices que medem a educação do país. A princípio, notamos que esse documento adota índices e exames padronizados que valorizam o pragmatismo e, em sua extensão, buscam culpabilizar o docente pela realidade educacional deficiente demonstrada nos índices até então obtidos.

Percebemos que, ainda que o documento tenha sido reformulado seguindo orientações fruto de conferências, pesquisas e análise da comunidade acadêmica educacional do país, grande parte das alterações foram aprovadas por deputados, representantes do legislativo, que desconhecem tanto documentos oficiais quanto a realidade educacional do país. Mas, em contrapartida, aprovam ou não as modificações propostas, podendo ainda alterar o documento de acordo com o que considera adequado dentro de sua realidade, distinta do ensinar e aprender de fato. Durante a análise, percebemos que, em sua redação final, o documento apresenta a educação apenas como um requisito a ser cumprido para que o aluno esteja apto para

o mercado de trabalho e, para atingir essa “meta”, o documento utiliza como embasamento experiências de países de outros continentes.

Como educadores e mesmo educandos que somos e seremos sempre, percebemos que a educação está muito além do mercado de trabalho, pois, caso o educando encontre de fato sua experiência e se utilize dela como referência para o uso de sua autonomia, o mercado de trabalho será apenas mais um dos fatores que nortearão esse educando dentro de seu processo de aprender e ensinar a si mesmo e a outros sujeitos através de sua narrativa.

No documento, existem muitos pontos de relevância, como a necessidade da valorização do trabalho docente e a necessidade de aumento no investimento em educação no país. Esses pontos, juntamente a outros dez, dentro do documento, são denominados: metas.

O conceito, por si só, já inferioriza sua aplicação e abrangência. Entendemos metas como números prontos, previamente estabelecidos, que deverão ser atingidos. Entretanto, sabemos que não estamos falando apenas de números, mas sim de sujeitos. Nesse sentido, desconsidera-se a realidade de um dos maiores países do mundo, maior desde sua extensão territorial até sua diversidade humano/cultural.

Porém, nosso estudo focaliza o Ensino Superior e o documento analisado apresenta uma meta específica para a educação superior: a Meta 12, que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL,2014).

Em vários momentos deste estudo, sinaliza-se que a educação é um dever do Estado. Por isso, é notório que quanto maior o número de alunos frequentes – tanto na rede básica de ensino quanto no ensino superior – melhores serão as condições de vida da população, culminando para um equilíbrio econômico e diminuição da desigualdade social. Contudo, em nenhum momento as metas oferecem caminhos para sua concretização.

Sabemos que o documento evidencia a educação como um direito do cidadão, porém a consolidação dessa garantia inexistente, visto que grande parte da população

em idade escolar não concluiu nem a rede básica de ensino. Assim como muitas outras propostas e metas trazidas pelo documento, como exemplo, podemos citar que o documento propõe, que em 2024, 10% do PIB seja aplicado em educação, sendo que no ano de 2015, apenas 6,6% do PIB foi utilizado com essa finalidade. Nesse momento, será interessante recordarmos a realidade econômica do país, que certamente funcionará com um poderoso dificultador de algumas das metas a serem atingidas.

3.14- Análise documental do PNAD, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios/2019.

Em continuidade a análise dos documentos oficiais, veremos agora os dados obtidos pela agência do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), que divulgou no dia 15/07/2020 a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios), no ano de 2019.

O objetivo desse documento seria a análise conjuntural sobre tendências e flutuações da força de trabalho que demonstram ser estruturas relevantes para a compreensão da realidade social brasileira. Entre os aspectos analíticos abordados, utilizamos como referência, nesse estudo, a condição de estudo a que estão submetidas as pessoas de 18 a 24 anos de idade, evidenciando os aspectos da educação profissional da qual fazem parte as seguintes categorias de ensino: a graduação tecnológica, cursos técnicos e cursos de qualificação profissional (graduações).

Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019

	até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Total	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18
Homem	9	7,7	13,6	17,4	18	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento; Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios Contínua 2019.

Com a análise da tabela acima, é possível sinalizar que, a partir dos 16 anos de idade, inicia-se um processo progressivo de evasão escolar, como consequência, entendemos, que grande parte dos jovens não concluem a educação básica. Com atenção especial, a Região Sudeste do país apresenta os maiores índices de abandono na faixa etária de 16 anos de idade. Entretanto, analisando a faixa etária de 19 anos ou mais, percebemos que a região brasileira que apresenta os maiores índices de abandono é a Norte. Salientamos que as maiores evasões acontecem entre mulheres. A pesquisa IBOPE analisou, ainda, os principais motivos de evasão. Com isso, foram observados dois motivos principais: 39,1% dos jovens abandonam a escola pela necessidade de trabalhar e 29,2% dos jovens abandonam a escola porque não têm interesse. Entre os homens, 50% abandonam, pois precisam trabalhar e 33% abandonam, porque não possuem interesse. Entre as mulheres, o principal motivo do abandono é a falta de interesse – com 24,1% –, seguido de gravidez e trabalho – com 23,8%.

A necessidade de auxiliar na renda familiar é notória em muitas famílias, tanto em função da situação econômica do país quanto devido à pandemia resultante do COVID-19. Nosso estudo não possui a finalidade de aprofundar causas, desenvolvimento ou mesmo consequências desse evento que ceifou um número

alarmante de cerca de 700 mil vítimas no Brasil. Mas, entendemos e sentimos, dentro de nossos lares, que muitas famílias foram atingidas diretamente, seja por perdas de familiares, seja pelo desemprego ou mesmo pelo medo de serem contaminados. Vivemos o caos, com o auxílio das palavras de Camus, na obra **A peste**, talvez possamos entender parte dessa sensação de desatino. Nessas palavras, Camus (2019), não se refere a pandemia do COVID-19, mas se refere à peste que assolou Constantinopla, onde, segundo o autor, 10 mil pessoas morriam por dia.

Os flagelos, na verdade, são uma coisa comum, mas é difícil acreditar neles quando se abatem sobre nós. Houve no mundo igual número de pestes e de guerras. [...] Quando estoura uma guerra, as pessoas dizem: “Não vai durar muito, seria estúpido”. Sem dúvida, uma guerra é uma tolice, o que não a impede de durar. A tolice insiste sempre, e nós a compreenderíamos se não pensássemos sempre em nós. Nossos concidadãos, a esse respeito, eram como todo mundo: pensavam em si próprios. [...] Continuavam a fazer negócios, preparavam viagens e tinham opiniões. Como poderiam ter pensado na peste que suprime o futuro, os deslocamentos e as discussões? Julgavam-se livres e jamais alguém seria livre enquanto houver flagelos. (CAMUS, 2019, p. 288).

Esta pesquisa realiza, nesse momento, a análise da sociedade atual, caracterizada pela contemporaneidade. Os flagelados do hoje são os flageledos que abandonam suas graduações ou nem chegam a elas, seja pela escassez econômica, seja pela escassez de valores, de verdades, de experiências. Perdidos dentro de seus mundos, soterrados por metas que deverão ser atingidas, correndo contra o tempo, barbarizados dentro da realidade ideológica do consumo. A propósito, do consumo em excesso, o consumo que apequena e aprisiona os sujeitos em seres homogêneos, que quando “formados”, deverão ser caracterizados pelo mesmo perfil, o perfil do egresso do curso superior, construído sem que sua autonomia encontrasse espaço para despontar dentro de um volume massivo de componentes curriculares muitas vezes desconexos dos próprios sujeitos.

As esperanças do gênero humano parecem estar mais distantes de sua realização hoje do que nas hesitantes épocas em que elas foram formuladas pela primeira vez pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o

horizonte do pensamento da atividade do homem, sua autonomia como um indivíduo, sua capacidade de resistir ao crescente aparato de manipulação de massa, seu poder de imaginação, seu juízo independente, são aparentemente reduzidos. (HORKHEIMER, 2015, p. 9).

Entendemos que as instituições de ensino – desde a rede básica até o ensino superior – deveriam ser vistas como a possibilidade da mudança, como o ambiente que agrega, acolhe, promove perspectivas, oferece caminhos e possibilidades de transformação caso os sujeitos desejem, porém infelizmente essa visão não é uma premissa. Na realidade grande parte dos sujeitos frequentam as instituições de ensino apenas devido à uma obrigatoriedade subjetiva imposta pela realidade social.

No ensino superior, no qual a obrigatoriedade inexistente, alguns sujeitos não encontram relevância, não visualizam as possibilidades que as graduações poderão lhes oferecer. Devido a isso, não enxergam as instituições de ensino como necessidade para mudança, conquanto sabemos que as dificuldades entre a conciliação da rotina de trabalho com a rotina de estudos nas graduações é um grande obstaculizador. Porém, vimos, nas análises de documentos oficiais, que muitos não possuem interesse, o que aumenta progressivamente o número de pessoas que abandonam sua formação e migram para o mercado de trabalho sem a devida capacitação, já que muitos desconhecem seus direitos enquanto cidadãos, chegam a ser escravizados em jornadas exaustivas de trabalho ou em condições insalubres. Essa infelizmente é a realidade de grande parte da população brasileira e mundial, que aceita postos de trabalho alienantes e envoltos na ideologia do capital.

Contudo, ainda que os índices apresentem um grande número de jovens sem a conclusão do ensino básico e, como consequência disso, fora do ensino superior por fatores sinalizados anteriormente, percebemos que, quando esses sujeitos conseguem encontrar uma razão, um motivo ou mesmo um estímulo exterior ou que parta de si para se matriculem nos cursos superiores, o desafio permanece ou, na realidade, muitas vezes se agrava.

Partindo desse pressuposto, será possível traçar um paralelo histórico da educação que se configura em um modelo tecnicista desde o governo militar, que suprimiu das matrizes curriculares disciplinas que valorizavam a formação humanística, objetivando a expansão do ensino a níveis quantitativos e se afastando

progressivamente da qualidade da educação oferecida, seria o exercício de expandir sem qualificar.

A “nova” Constituição, a Constituição Militar desobriga o Estado do investimento mínimo de 12 por cento na educação em detrimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. A formação docente, naquele momento da história, também passa por sucessivas restrições com o surgimento das licenciaturas curtas que se resumiam a graduações restritas a dois anos e meio de formação nas instituições de ensino superior.

O governo concedeu abertura para as instituições de ensino superior privadas entrarem no universo educacional, consolidando de maneira massiva a política neoliberal embasada na precarização do trabalho docente e como consequência um rebaixamento cultural culminado pela queda na qualidade do ensino, em especial na rede pública.

Perante essa situação, avolumam-se a quantidade de conhecimentos transmitidos, entretanto, muitas vezes se avolumam também a insignificância e a irrelevância desses para os sujeitos. Algo que se assemelha ao panorama atual e que se confirma com a análise que realizamos nos documentos oficiais.

Contraditoriamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que fomentam e poderiam articular os cursos superiores aos graduandos, apresentam-se como novos entraves aos sujeitos, posto que não oferecem espaço para o experienciar, mesmo que ofereçam espaços para as disciplinas das ciências humanas. Acerca disso, buscamos demonstrar neste estudo que as Ciências Humanas poderiam funcionar como espaço para o experienciar. Mas isso não acontece, pois nos documentos oficiais não existe espaço para a experiência, existem ideologias prontas, metas e perfis construídos e caberá a cada egresso de cada graduação se adequar dentro da carga horária do curso, ao que lhe será oferecido. Teremos desistência dentro dos cursos superiores? Certamente, a falta de identificação com o curso escolhido pode de fato acontecer, a escassez de tempo, certamente é um obstaculizador, porém entendemos que existe a necessidade de um processo gradativo de conhecimento de si e de sua relação com a graduação. Esse processo será oportunizado pelas disciplinas consideradas propedêuticas nos cursos superiores, as quais pertencem às

ciências humanas. É necessário este espaço para a experiência e para o uso da autonomia.

Entendemos que, nas instituições de ensino superior, as disciplinas de ciências humanas poderão facilitar esse processo de conscientização, originário de um processo emancipatório, que resultará da relação do sujeito com o mundo, posto que sua vivência será o primeiro passo para nosso caminhar, considerando suas experiências. Para isso, buscamos essas aproximações entre sujeitos e graduações, queremos a autonomia de cada sujeito, dentro de sua subjetividade. Essa construção aproximará os sujeitos da realidade do curso escolhido, e esse será nosso foco. Buscamos a educação com significância, aquela que fala com os sujeitos, que se apresenta como um fluxo contínuo de relações subjetivas e seus mais inusitados caminhos.

4 - TRAJETOS: DE UMA EDUCAÇÃO MAIOR PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR, COMO EXPERIÊNCIA.

Encontramos muitas informações nos documentos analisados e, através deles, será possível traçar o fio condutor deste estudo. Como nosso referencial foi vasto, iremos compilar as informações obtidas de forma gradativa, buscaremos, dentro dos documentos oficiais analisados, possíveis silenciadores da experiência. A fim de atingir tal anseio, a indagação central será: existiu de fato um momento único em que as experiências foram aniquiladas ou esse processo aconteceu de maneira gradativa, sendo os sentimentos e as emoções decantados do ensinar e do aprender?

Partiremos das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais. Logo, percebemos que, entre as matrizes curriculares obrigatórias analisadas, a grande maioria delas faz referência ao ensino das ciências humanas, com exceção do curso de Engenharia Civil. Porém, em nenhuma delas existe a carga horária mínima obrigatória para a distribuição das disciplinas, situação muito diferente do estágio curricular obrigatório presente também em todos os cursos superiores, com a devida carga horária a ser cumprida, como pré-requisito para a conclusão da graduação. Nisso, notamos que essa ausência de carga horária por componente curricular faz com que algumas disciplinas sejam suprimidas, compactadas e muitas vezes tão fragmentadas a ponto de ser impossível a contextualização do graduando com o curso. Por conseguinte, as disciplinas passam despercebidas e não tocam os graduandos de fato, haja vista que apenas se avolumam em um acúmulo de informações aparentemente sem relação com os sujeitos que servirão apenas para cumprir a determinação legal necessária para o cumprimento da graduação. É notória a percepção de que a concepção formativa tecnicista, oferecida através das DCNs, desprestigia a formação humanística.

O fato de não existir a carga horária mínima necessária para as disciplinas de ciências humanas, disciplinas que nosso estudo considera como propedêuticas para o preparo do sujeito para si e para o mundo, fragiliza o ensinar a aprender. Ainda que muitas diretrizes proponham que o perfil do egresso do curso seja a postura ética e pluralista, entendemos ser realmente um grande desafio a compreensão do conceito ética e ainda o seu exercício dentro de um grande volume de componentes

curriculares, já que as cargas horárias distanciam cada vez mais os sujeitos das propriedades humanas.

Relembramos novamente as palavras de Larrosa e o quanto o excesso de informações, aliado a falta de tempo, faz com que as experiências se transformem em experimentos, nos quais nós sujeitos somos levados a agir tecnicamente, pois somos testados em avaliações externas que quantificam os sujeitos e as soluções já estão prontas. Assim, há uma completa limitação e distorção do rendimento que cada sujeito poderá adquirir caso siga a ideologia que estabelece a competência e a habilidade que o egresso deverá possuir após a conclusão de cada graduação. Não encontramos espaço para o experimentar nas matrizes curriculares dos cursos superiores, o que a análise das diretrizes curriculares nacionais confirma.

Notamos, em seguida, a presença dos conceitos, competências e habilidades nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A princípio, sabemos que o ensino por competências se caracteriza pela metodologia que prioriza o protagonismo do aluno, assim como a interdisciplinaridade através de projetos colaborativos. Com o auxílio das palavras de Gauthier (2015), entendemos o conceito em questão:

A educação baseada em competências (EBC) é um modelo de aprendizagem que dá mais importância à proficiência que ao tempo em sala de aula. Ela avalia o progresso do aluno em detrimento do tempo necessário para a aprendizagem. (GAUTHIER, 2015)

Por um lado, os documentos oferecem as características do egresso competente, todavia não oferecem os caminhos para atingir esse objetivo. Em alguns momentos, as Diretrizes apresentam a relevância de metodologias ativas que entendemos, que seriam o caminho para o ensino por competências. Porém, as competências aparecem como metas e características que cada egresso daquela determinada graduação deverá possuir. Em continuidade à nossa análise, reforçamos nosso questionamento, qual a significância de fato do conceito habilidade? Estar hábil, a princípio, significa ser eficaz, mostrar eficiência no exercício de nossas funções. Será possível quantificar o quanto de eficiência produz cada sujeito? Ou existe o modelo de eficiência e esse deverá ser cumprido? Apenas assim o egresso do curso

possuirá o perfil traçado por esses documentos norteadores dos cursos superiores do país.

Ao concluir a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, percebemos uma grande lacuna entre o que está estabelecido como patamares obrigatórios esperados pelos egressos dentro da característica de cada graduação e de fato o que cada egresso pode adquirir nessa trajetória.

Não basta a possibilidade. A superação da dúvida exige ação. A ação exige, deveras, a sabedoria calcada em uma formação humanística para além da técnica. Talvez, sem um deslocamento ou vários deslocamentos, a transformação por meio da educação torne-se somente uma possibilidade distante.

Com Deleuze, compreendemos que a educação poderá ser vista como um conjunto de deslocamentos. Sabemos que a trajetória de Deleuze não focaliza o ensinar e aprender, mas sim as *filosofâncias* que acompanham os sujeitos no decorrer de suas trajetórias, os acontecimentos e suas memórias. Não obstante, alguns desses deslocamentos ocorrem sem que os sujeitos percebam, uma vez que dispositivos de gerenciamento e controle são oferecidos através de uma “Educação Menos”, objetivando sociedades de controle.

Em nossas leituras, encontramos muitos caminhos, não para modificar os documentos oficiais, ainda que gostaríamos muito de fazê-lo. Porém, caminharemos por um caminho oferecido por Silvio Gallo, na coleção ***Pensadores e Educação***. Nesse caminho Gallo, com o embasamento de referências deleuzianas, propõe a imanência da educação. Reafirmaremos com esse caminho, as palavras de Adorno, que finalizaram a seção anterior deste estudo, o caminho para a resistência.

Não podemos apenas pensar sobre a educação, devemos viver a educação, senti-la dentro de nós, dentro de cada sujeito aprendente e algumas vezes ensinantes que somos. Onde estão de fato os problemas da educação? Nos documentos oficiais analisados neste estudo? Quem são os sujeitos que oferecem esses documentos a outros sujeitos? Mais do que aplicar documentos oficiais em busca de resultados, precisamos com urgência pensar na Educação como um processo filosófico de construção e reconstrução de significâncias e saberes. Certamente correremos perigo, sabemos disso. Não seremos inócuos, não queremos isso. Queremos a reconstrução em busca da maioria intelectual, sabemos que precisaremos desse

embasamento. Para Guattari (1985), os equipamentos coletivos não são apenas as instituições, os escritórios, as circulações, as transmissões de ordens e de informações, mas também, e principalmente, uma modelagem de atitudes e de rituais de submissão impostos por meio de múltiplos componentes semióticos.

Porém, temos uma educação já concebida, a qual é oferecida pelos documentos oficiais e não temos como nos desvencilhar dessas amarras. Calma, sejamos pacientes. Vejamos onde estará a educação para os sujeitos, a educação da possibilidade da construção?

Novamente em Gallo (2008), encontramos um direcionamento e esse se iniciará apontando para uma “educação” que se fragmenta em duas realidades: a educação maior e a educação menor. Falaremos sobre cada uma delas:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2008, p. 64).

A educação maior será a educação oferecida pelos documentos oficiais, a educação que analisamos no segundo capítulo desta seção, a educação dos projetos e dos paradigmas a serem seguidos, a educação em série produzida por máquinas de poder, a educação das políticas públicas pré-estabelecidas com valores ideológicos que objetivam o “sucesso”. Essa não é dos sujeitos que conduzem a história, mas o sucesso das Instituições, sejam elas Públicas ou Privadas.

Anteriormente, nos referimos a duas realidades e, neste momento, falaremos da segunda realidade: a educação menor, pois acreditamos que aqui está nosso ponto de transformação. A educação que não apenas “enxerga” os sujeitos, mas que se origina em seu processo imanente:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas

impostas; salas de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e resistência. (GALLO, 2008, p. 65).

A educação menor será um processo de construção de possibilidades, de valorização da singularização, de construção de mundos, de reencontro. O momento de dar voz ao talvez .Gallo (2008), nos oferece três características desse processo.

A desterritorialização, na qual o aprender e ensinar está além de qualquer instrumento de controle e dominação, criando possibilidades de aprender inusitadas, que não são previamente estabelecidas, mas que são criadas ao serem quebradas as ideologias. Será o deslocamento, onde o menor encontrou espaço para sua construção e, para isso, existiu essa possibilidade, dentro das salas de aula, o professor poderá facilitar esse processo. Será o deslocamento do poder. Esse que anteriormente seria pré-concebido por Instituições Públicas ou Privadas e repercutiria diretamente nos sujeitos, surgirá originalmente no sujeito e será fruto de suas relações com o mundo.

Como não lembrar da obra o *Mestre Ignorante*, de Rancière (2002), na qual o professor Jacotot seria capaz de criar possibilidades de ensinar e aprender mesmo não falando a mesma língua que seus alunos, tornando-se o mestre emancipador. Pensamos ser necessária uma breve apresentação dessa obra, pois a contribuição é inegável.

Nessa obra, Rancière (2002), com tamanha maestria, nos apresenta Joseph Jacotot, um professor de origem francesa que, passando por mais uma das surpresas da vida, recebe uma turma de alunos que não falam seu idioma. Sabiamente, Jacotot cria novas possibilidades de aprendizagens e, nesse percurso, valoriza a emancipação intelectual de seus alunos. A premissa de Jacotot partiria da certeza de que todas as pessoas possuem igualdades de inteligências e, sendo assim, toda produção humana poderá ser interpretada, sem a obrigatoriedade de uma explicação.

Nesse método, Jacotot questiona métodos tradicionais de ensino que conduzem os alunos como aprendizes. A autoeducação proposta por Jacotot seria a capacidade que todos possuem de se instruir a si próprios.

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância entre aprender e compreender. O explicador é aquele que estabelece e abole a distância, que a implanta e a reduz por meio de sua palavra (RANCIÈRE, 2002, p. 13).

Certamente somos levados ao questionamento: será um método polêmico? Entendemos que sim, porém esse poderá ser o método que se desprende das amarras ideológicas e muitas vezes obstaculizadoras, fruto da educação maior, sinalizadas por Gallo (2008).

Rancière (2002) nos brinda com a ideia de que é possível ensinar aquilo que ignoramos. Não caberá ao professor a exclusividade de ensinar. Segundo o autor, à medida que o aprendiz se interessa pelo conteúdo e passa a ser questionado sobre ele, seu interesse aumenta e o aprendiz vai se construindo como aprendente. Para tanto, ele só lhes ordenou que atravessassem uma floresta da qual ele ignorava as saídas. (Rancière, 2002, p. 19).

Cada aprendiz desbrava dentro de suas possibilidades e anseios. Ao mestre caberá o estímulo questionador. Com certa ousadia, chegaríamos a perceber certa aproximação com o método socrático que envolve a ironia, o perguntar fingindo ignorar e a maiêutica (parto de ideias). Nesse processo de busca que envolve a valorização das autonomias, serão necessários elementos para a sua composição, o conhecimento adquirido pelo aluno em diálogo com seu ensinar e aprender seria o autoconhecimento. Entretanto, esse processo encontra entraves – muitas vezes autoritários – culminando em limitações estruturais que retiram o caráter coletivo dos sujeitos, enfraquecendo-os gradativamente.

Retomando nosso embasamento em Gallo (2008), com a leitura de Rancière (2002), na obra **O mestre ignorante**, compreendemos a abrangência do conceito desterritorializar. Talvez seja necessário aqui um apelo, não apenas compreendemos como buscamos sua função, queremos sua ação. Propomos nesse momento o ensinar e aprender desterritorializado, pois que não será possível prosseguir sem ele.

Novamente em Gallo (2008), encontramos outra característica da educação menor, buscaremos também exemplificá-la para facilitar tanto a nossa aproximação quanto a aproximação do presente leitor ao conceito. Nesse ínterim, surge a discussão acerca de ramificação política.

A princípio, não nos parece algo muito distante, sabemos que a política é a ciência que estuda relações de poder, contudo quem estará no poder de fato? Na educação menor, nós estaremos no poder, resistindo e militando a nosso favor, abrindo espaço através das relações diretas entre os indivíduos. Estaremos reunindo forças e construindo espaços de resistência, espaços que começaram no Estado menor, mas que certamente irão repercutir no Estado maior.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a construção de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzzo” (GALLO, 2008, p. 68).

Percebemos com o auxílio das palavras de Gallo (2008), a presença do conceito de rizoma. Para sua interpretação, cabe menção ao embasamento encontrado na obra de Deleuze e Guattari (1995):

Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.31/32).

Precipualmente, o termo rizoma foi retirado da botânica e se refere à estrutura de uma determinada planta que se ramifica em qualquer ponto e se reconstitui de maneira muitas vezes disforme e dispersa. Partindo desse princípio, os autores criam o conceito rizoma, focalizando nas relações entre pessoas e mundos, percebendo a

multiplicidade de relações que poderão produzir imprevisíveis conexões em um infinito de direções. Seguindo o modelo rizomático botânico, não existe um centro específico, ou uma raiz única que origina todas as demais. Existe a complexidade constante, arriscaríamos a dizer que o rizoma poderá ser caracterizado como o devir que se contrapõe ao estático.

O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.31).

Quantas possibilidades. Diríamos que entre todas e nenhuma, dependeremos da dimensão e da singularidade, já que, sem amarras ou modelos, utilizaremos a premissa da heterogeneidade e suas conexões. Continuaremos apresentando as características e possibilidades da educação menor, a fim de podermos ser revolucionários, encontrando agora o valor coletivo. Esta é a revolução que faz sentido em nossos dias: a revolução da educação. Contudo, todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (Gallo, 2008, p.69).

Toda possibilidade de mudança, como já dissemos, abre-se para o perigo e ele será constante. Mas, não conseguiremos seguir ou mesmo encontrar nossa possibilidade de deslocamento sem esse enfrentamento. Onde de fato estará a educação menor? Nas salas de aula e no devir entre professores e alunos? Na abertura para o novo, para o questionamento de cada sujeito. Esse é o deslocamento que buscamos. O deslocamento do olhar consciente, temeroso, mas em busca da possibilidade dialética do ensinar e aprender com significância para os sujeitos. Aprendemos que a educação menor apenas acontecerá através do experimento da militância. Com o embasamento proposto por Gallo (2002, p. 170), compreendemos que “hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam”.

Somos levados a compreender que o professor possui grande importância na criação desse deslocamento rumo às possibilidades na educação menor. Ousaria dizer que menor apenas por não representar o interesse do Estado dominante, mas educação menor envolve infinitas vezes maiores significâncias para os sujeitos. Esse educar será fruto do de deslocamentos, levando ao processo humanístico tão escasso na Era Moderna.

Nosso deslocamento agora passará a analisar o professor e como esse sujeito se configura dentro da educação menor. Todavia, não podemos nos esquecer que existe a educação maior e, tendo em vista que ela sistematiza e estabelece normas ao aprender e ensinar, os docentes estão sujeitos a essa realidade. Deleuze propõe a devolução de nossas vozes através da Educação Menor:

A univocidade do ser significa que ele é Voz, que ele se diz em um só e mesmo “sentido” de tudo aquilo que se diz. Aquilo que se diz não é, em absoluto, o mesmo. Mas ele é o mesmo para tudo aquilo de que se diz. Ele ocorre, pois, como um acontecimento único para tudo o que ocorre às coisas mais diversas, *Eventum tantum (...)*, a afirmação do acaso em uma vez, o único lançar para todos os lances, uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar. (DELEUZE, 1998, p.185).

Encontramos nosso embasamento, a educação menor, que poderá acontecer não apenas nos ensinos superiores, que estão referenciados neste estudo, mas em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Mesmo assim, caberá a esse sujeito a condução desse processo, podendo criar possibilidades de abertura para seus alunos. Nesse sentido, como não aplaudir o mestre Jacotot? Será possível reviver aquela proposta?

Gallo (2008) nos apresenta dois exemplos distintos de professor: o professor profeta e o professor militante. Tentaremos caracterizar cada um deles, enquanto acreditamos que, nesse momento, nosso leitor já esteja entendendo que nosso estudo busca espaços para o experienciar subjetivo e certamente o aprender e ensinar, sendo a presença professor militante um fator facilitador.

No entanto, sejamos cautelosos, porque a militância excessiva poderá conduzir nossos alunos à educação maior e também poderá silenciar nossos sujeitos e, assim, homogeneizá-los. Nesse processo, será desafiador tanto para o professor quanto para

o aluno. Mas, apenas através desse deslocamento, alcançaremos nossa busca. Por isso, é central a clareza dos objetivos estabelecidos nessa relação de ensinar e aprender. Isso se manifesta, no mais das vezes, por meio de questionamentos como: o que buscamos? O que esperamos? Onde pretendemos chegar?

O professor profeta seria o mestre, que diz o que deve ser feito, aquele detentor do saber absoluto. Sabemos que esse seria o sujeito seguidor dos parâmetros da educação maior, mas que enxerga a possibilidade da mudança, criticando o presente e entendendo que poderão existir outros caminhos. Enfim, apresenta-se consciente de seu papel e mesmo da relevância de seu ofício.

Em contrapartida, temos também o professor militante, que não apenas anuncia a possibilidade de mudança, mas traz essa mudança para a sua realidade e para a realidade de seu ofício, produzindo a possibilidade do novo. Esse poderá ser o caminho da construção, tendo em vista que seu ofício se materializa em meio às relações sociais e econômicas com seus alunos, produzindo a construção coletiva de saberes e de novas verdades. Esse professor será o vetor das possibilidades de deslocamentos em busca da libertação e nesses espaços aprende e ensina a existir.

A educação menor está nas ações do dia a dia, naquela relação de poder entre os sujeitos que acontece dentro das salas de aula, isto é, seria uma micropolítica fruto da intensa relação entre diferentes rizomas.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2003, p. 64).

Somos levados a compreender a educação menor como fruto dos deslocamentos, como uma nova situação, na qual a sala de aula será um espaço de experiência do pensamento. Pensamos dentro de nosso tempo, por diferentes ângulos, partindo de nossos próprios anseios. Compreendemos que caberá ao professor militante, compartilhar com seus alunos a miséria em que vivemos. Não

apenas a financeira, ainda que muitas vezes ela infelizmente seja a realidade de muitos de nós, mas, principalmente, a miséria de direitos, a miséria de querer e a miséria de ser sujeito que desconhece as experiências. Esse será o nosso caminho rumo ao ensinar e aprender que possibilite o pensamento a partir do entendimento do tempo presente. Com o auxílio de Larrosa (2019), lembramos que:

A impossibilidade de elaborar as experiências, de lhes dar um sentido próprio acaba por silenciá-las. E se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E portanto não podem se transmitir. (LARROSA, 2019, p. 50).

Como encontramos a possibilidade do ensinar e aprender com significância, dentro das salas de aulas e conduzidos pelos professores militantes, buscaremos apresentar caminhos, algumas direções que poderão nortear outros processos, representar novas narrativas para os sujeitos.

Compreendemos que o distanciamento parte de cada sujeito, os fatores externos se avolumaram e dificultaram essa aproximação, mas, com o auxílio de Gallo, entendemos que, hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Contaremos com o professor militante, contudo onde começaremos? Começaremos por cada sujeito e utilizaremos as definições de Deleuze para compreender os conceitos maior/menor que utilizaremos em nosso estudo:

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Entendemos que não utilizaremos os conceitos de maior ou menor com os princípios de quantificação, mas como princípios diferentes no que tange a interesses e concepções sociais, políticas e como consequência de ambas concepções humanas. O deslocamento acontecerá dentro de cada ser, envolvendo a maneira como ele se relaciona com o meio. Pensamos em um processo fenomenológico, fruto das relações entre sujeitos e mundos, entretanto ele começará na imanência. A interioridade será ponto de partida destino à exterioridade, a fim de se alcançar o experienciar educacional.

Refletindo sobre os sujeitos e a totalidade que os compõem, chegamos ao conceito de imanência, tão abrangente e singular ao mesmo tempo. Nesse momento, tentaremos aproximar os leitores da significância do conceito.

A imanência poderá ser entendida como a característica do sujeito dentro de sua completude, envolvendo tanto nossas possíveis certezas quanto nossas possíveis dúvidas. Essas que fazem com que permaneçamos na busca incessante pelo inatingível. Nisso, sabemos que cada sujeito sabe o tamanho e a intensidade de sua busca, como conduzi-la, onde se quer chegar ou mesmo se afastar da resposta. Esse percurso, dentro de si, dentro do interior de cada sujeito, poderá ser entendido como imanência.

Em muitos momentos vemos a valorização do “ir além” e o quanto esse processo poderá ser valioso para cada sujeito. Entretanto, será possível mensurar a relevância da imanência? Não queremos números, não queremos resultados, mas apenas a consumação do processo, a possibilidade da produção, da produção do diferente, da produção do novo, da produção que comece pelo sujeito.

Percebemos que a imanência e a experiência possuem uma linha de proximidade, já que ambas nos acontecem muitas vezes involuntárias, intencionais, chegando a serem consideradas até mesmo passionais. Recorremos novamente às palavras de Larrosa (2019, p.68) para fidelizar nossas impressões e apaziguar nossos corações:

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo

do que não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós como singular. (LARROSA, 2019, p. 68).

Sensibilidade, talvez, seja a palavra que sintetize os conceitos que apresentamos. Estamos abertos a sermos sensíveis? A contemporaneidade nos oferece essa possibilidade? Que difícil, que angustiante essa sensação de querer e não poder se buscar e não conseguir encontrar.

Será possível ir além? Ainda mais distante: como relacionar-se com o mundo estando distante de si mesmo? Como atingir o outro se não consigo me atingir a mim mesmo? Novamente Larrosa (2019, p.71) nos acolhe com palavras:

Necessitamos de uma linguagem para a conversação. Não para o debate, ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversação. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem não pode ser a nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos (LARROSA, 2019, p.71).

Retomamos palavras anteriores e reafirmamos a necessidade dos deslocamentos. Primeiramente, o deslocamento para o imanente que buscará elaborar o sentido ou a ausência dele, seguindo as palavras de Larrosa. Esse deslocamento será o espaço que cada sujeito deverá deixar para que de fato as coisas aconteçam. Um deslocamento para dentro do sujeito, objetivando encontrar seu momento, deixando que ele chegue, esperando o processo. Após esse deslocamento para dentro de si, o sujeito poderá buscar o “ir além”, em sua relação com o mundo exterior, refletindo sobre algo que lhe aconteça ou mesmo algo que não lhe produza relevância alguma. Logo, percebemos a importância da linguagem, da comunicação, do ouvir e do falar, com intuito de que o deslocamento se concretize.

Será angustiante esse processo, muitas vezes já pontuamos que causará tremores, medo, mas estar aberto às possibilidades e a utilizar para isso a força da sensibilidade será, ao mesmo tempo, um processo temeroso e prazeroso. Será o

prazer da descoberta, teremos desafios, e não será fácil. Mas, em muitos momentos, desde a nossa infância de fato, ouvimos dizer que quanto maior o desafio, maior será o sentimento de satisfação com a conquista. Que conquista será essa? A conquista dos sujeitos imanentes rumo à significância de suas graduações, então seremos sujeitos do “ir além”? Alguns de nós certamente sim, contudo, não podemos homogeneizar, pois estaríamos fadados ao erro. Anteriormente, vimos a importância do professor militante. Entretanto, nesse momento, queremos parar, retroceder nos estudos, relembrar nossa pesquisa junto a seus conceitos e aplicações e confessar que precisamos desse momento.

Faremos uma pausa nessas aproximações entre imanências e experiências para relembrarmos a questão do deslocamento. Seria possível ilustrar que o sujeito imanente que também realiza seu deslocamento, como vimos, a princípio, para dentro de si e após esse processo, caso considere pertinente, para dentro de mundos.

Sob a influência de Deleuze, Gallo nos apresenta no ofício do professor militante a educação como máquina de guerra. Aqui sugerimos certa atenção, talvez essas palavras não tenham nos atingido dentro da perspectiva dos autores mencionados anteriormente. Como pesquisadores que somos, acreditamos na importância do devir fruto do constante questionamento. A educação poderá se aproximar da máquina de guerra?

Sim, vivemos tempos difíceis, realmente muitas vezes precisamos nos blindar para não sermos levados pela onda da homogeneização. Como é difícil falar e ser ouvido, é tão mais simples não falar, apenas ouvir. É um desafio, pois gera certo desgaste sim ser máquina de guerra. Mas precisamos dessa transformação, e ela só poderá acontecer na educação menor com o embasamento da diferença. Por conseguinte, a máquina de guerra é o devir do ensinar e aprender que acontecerá no tempo de cada sujeito, no tempo que não espera ninguém, do tempo escasso, do tempo extinto.

Sim! Propomos a educação como máquina de guerra no tempo dos sujeitos, mas não a máquina movida pelo tempo do mundo, mas sim pelo tempo da diferença. Quantos sentimentos bons, reunidos nessas palavras, chegam a produzir a mágica fascinante do sentir a educação. Dessa forma, podemos sair desse sentimento que coisifica, massivo e alienante. Encontramos nosso caminho.

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação, por isto, justamente, este método da formação crítica é negativo: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela contradição e da resistência (...). O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. (ADORNO, 1995, p. 25).

Nem todos os egressos de cursos superiores transcendem. Nós já fizemos isso um dia, passamos por matrizes curriculares, ementários e muitos documentos oficiais que dificultavam gradativamente nossa experiência, nossa autonomia, nossa imanência. Muitas vezes estávamos inertes, essa postura incômoda que nos levaria a procrastinação já fez e faz parte de nossa realidade, muitas vezes permanecemos nela. Porém, somos levados a compreender que passamos dia a dia por ela. Como é desafiador sair de nossos lares em busca do novo? Quantos tremores sentimos perante os desconhecidos de novos mundos?

Infinitos! Quantas dificuldades já encontramos e continuaremos a encontrar? Não conseguiremos pontuar, na verdade esse não será nosso objetivo, porém, retomando novamente a análise dos documentos oficiais, nos deparamos com os dados obtidos através da análise descritiva do Resumo Técnico do Censo de Educação Superior. Nesse documento oficial, percebemos um aumento significativo na procura pelos Cursos Superiores. Com o passar dos anos, entretanto a permanência nos cursos e mesmo sua conclusão não acompanham esse crescimento. Em continuidade às nossas análises, vimos muitos fatores que culminam nessa situação.

Entretanto, algo que nos chama atenção é o desinteresse, que assola toda uma sociedade. A sociedade de graduandos, a sociedade de alunos do ensino médio, a sociedade de alunos do ensino fundamental I e II. Onde os sujeitos perderam o encanto da descoberta? Onde o brilho dá lugar ao obscuro e à ausência de sentimentos, a educação poderá sim ser máquina de guerra do tempo dos sujeitos.

Máquina subjetiva, porque cada sujeito sabe o caminho que percorreu. Talvez não tenhamos a propriedade para afirmar onde se iniciou nosso processo de silenciamento, mas temos nosso próprio tempo. Somos e estamos nele. Temos tempo para isso. Como não nos recordarmos da música da banda Legião Urbana, sucesso nos anos 80, mas ainda tão atual:

Todos os dias quando acordo
 Não tenho mais
 O tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias
 Antes de dormir
 Lembro e esqueço
 Como foi o dia
 Sempre em frente
 Não temos tempo a perder

Nosso suor sagrado
 É bem mais belo
 Que esse sangue amargo
 E tão sério
 E selvagem! Selvagem!
 Selvagem!

Veja o sol
 Dessa manhã tão cinza
 A tempestade que chega
 É da cor dos teus olhos
 Castanhos

Então me abraça forte
 E diz mais uma vez
 Que já estamos
 Distantes de tudo
 Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo

Não tenho medo do escuro
 Mas deixe as luzes
 Acesas agora
 O que foi escondido
 É o que se escondeu
 E o que foi prometido
 Ninguém prometeu
 Nem foi tempo perdido
 Somos tão jovens

Tão jovens! Tão jovens!

(RUSSO, 1986).

Como não refletir sobre a passagem do tempo de cada um ao ouvir essa música? Percebemos que a letra realiza um chamamento para a vida. Partindo de seus axiomas, o autor possui a consciência de que o tempo está passando. Porém, caberá ao sujeito a valorização do momento, pois o tempo não volta e, ainda que o tempo que passou tenha sido um tempo de experiências não tão boas, elas poderão fundamentar novas experiências, já que ainda teremos muito tempo para aproveitá-las. Nossas luzes estão acesas.

Como já dissemos em outro momento nesse estudo, somos um universo de possibilidades e, enquanto educadores, acreditamos que o ensinar e aprender poderá ser entendido como uma das maiores, somos professores militantes, acreditamos na possibilidade do novo.

O professor(a) militante cria as condições para que um campo de possibilidades se instaure. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva (GALLO, 2013, p. 61).

Seguimos no chamamento realizado por Gallo (2013), continuamos percorrendo esse caminho de deslocamentos e descobertas, militaremos em nosso exercício filosofante de ensinar e aprender e, somente assim, seguiremos em busca de possibilidades para as experiências.

5- CONCLUSÃO

Ao reunir todas as informações que fomentaram este estudo, ao ler e reler, experienciamos um sentimento de descoberta, o qual de fato nos atinge e nos impulsiona a continuar. Acreditamos que esse é o espaço que podemos oferecer ao nosso leitor: a completude de toda essa busca.

Assim, surgiu este estudo, surgiu de um incômodo, um incômodo docente que se iniciou há alguns anos durante o ensinar e aprender no Ensino Superior. Inicialmente um processo seletivo oferece vagas para docentes das áreas das ciências humanas, nos cursos de Medicina Veterinária e Serviço Social em uma determinada instituição de ensino muito bem conceituada naquele município, visto que a instituição possui uma tradição de mais de 40 anos nesta modalidade de ensino.

Após a aprovação no processo seletivo, o docente conhece os ementários curriculares de cada disciplina que ministrará em conjunto com suas respectivas cargas horárias – a combinação parece fascinante. A princípio, no curso de Medicina Veterinária lhe foram oferecidos os componentes curriculares de política, antropologia e sociologia com uma carga horária de 160 horas semestrais, que resultaria em quatro aulas semanais em média. No curso de Serviço Social, fora oferecida a disciplina de antropologia geral, com 80 horas semestrais, em média duas aulas semanais.

E ali começa uma relação linda de experiências coletivas: quantas trocas seriam oportunizadas naquelas aulas, o ensinar e aprender acontecia de múltiplas maneiras, nas aulas de antropologia e sociologia semanalmente ocorriam aulas extramuros da instituição. Os alunos e docentes faziam visitas periódicas a asilos, creches, abrigos que acolhiam crianças que estariam sobre a guarda do Ministério Público. As visitas eram previamente agendadas e na realidade se criaram laços entre os acolhidos, os alunos e o docente. Quantas experiências lindas, quantas trocas de saberes, aquelas aulas ganharam a significância dentro de cada sujeito, aquele momento era esperado semanalmente. Os alunos de Medicina Veterinária, em parceria com o docente de sociologia e em parceria com o docente de Bem-estar Animal, criaram o projeto de Zooterapia. Agora além de alunos e equipe docente realizarem as visitas, iam também os pets. A instituição chegava a oferecer um ônibus que levaria toda a equipe para os destinos tão esperados. Outros municípios faziam a requisição das visitas, aos poucos aqueles momentos foram ganhando abertura, o

que deu origem inclusive a um projeto extracurricular que hoje compõem parte da matriz curricular da instituição.

Muitas outras situações ilustraram aquele ensinar e aprender: viagens com visitas a museus na cidade de SP, viagens a Brasília, visitas a fazendas da região, que contam um pouco da história local e de suas tradições, visitas à aldeia indígena localizada a cerca de duas horas do município sede da instituição. Além das atividades extramuros, aconteciam aulas teóricas na sede da instituição, práticas dialógicas eram promovidas através de seminários, rodas de leitura, estudo de casos. No laboratório de informática, eram analisadas bases de dados com informações do município e dos municípios vizinhos, buscando traçar as realidades sociais de cada região para elaboração de planos de ação. Enfim, somos levados a acreditar que as oportunidades de experienciar daqueles sujeitos nas situações citadas foram favorecidas. Certamente parafraseando Larrosa, sem pressa dentro do tempo de cada sujeito, pois conforme citado previamente na seção anterior: “temos nosso próprio tempo”. E o nosso tempo nunca foi perdido: naqueles momentos as luzes estariam acesas, para facilitar o encontro dos sujeitos com seus experienciadores.

Contudo, seguindo uma realidade desconexa de qualquer sujeito da experiência, com o passar dos anos, ocorreram reduções drásticas nas cargas horárias daqueles componentes curriculares. As 160 horas foram reduzidas para 40 no curso de Medicina Veterinária. Os componentes curriculares foram condensados em um único componente: Fundamentos das Ciências Sociais. Sucessivamente ocorreu a redução das cargas horárias de grande parte das disciplinas de ciências humanas naquela Instituição de Ensino Superior

Toda aquela construção de experienciadores estaria em ruínas e, assim, surge este estudo em busca de justificativas, junto aos documentos oficiais, que expliquem essa situação. Aqui começa nossa busca. A princípio dentro da História do Brasil, buscamos traçar um panorama histórico da educação em busca do experienciar, oportunizado pelo processo de ensinar e aprender. Que desafiador foi percorrer toda essa trajetória, inicialmente mergulhamos na história da educação do Brasil, em busca talvez do que nem nós mesmos sabíamos, somos levados a compreender que as situações de silenciamentos foram infinitas. Realmente conseguimos afirmar que ela se iniciou no desembarque dos colonizadores em nossas Terras.

Nesse progresso, descontínuo de recomeços, consolidou-se a história da educação brasileira, com sujeitos sentados sempre ordenadamente, os quais assistiam às orientações que deveriam ser seguidas. Em alguns momentos haviam exigências mais radicais, algumas culminavam em atos violentos e poucos foram os espaços de abertura. Pouco se notou a diversidade e um povo que não pode construir sua história, que viveu a história de sucesso de outros sujeitos, sujeitos de outros continentes. Mas, aqui os finais não eram semelhantes.

Continuamos nossa busca através dos caminhos da Educação Maior, analisamos detalhadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos 10 cursos superiores com o maior número de matriculados de acordo com o Censo da Educação Superior e notamos que aqueles documentos sistematizadores dos cursos oferecidos em nosso país em nenhum momento consideram a realidade de nossos sujeitos. Vimos, ainda, que as disciplinas de ciências humanas estão contempladas como obrigatórias nestes documentos, contudo não existe a obrigatoriedade legal de suas cargas horárias, certamente pelo fato dessas disciplinas caminharem na contradição do tecnicismo. Por conseguinte, entendemos que não existem espaços para o experienciar dentro dos documentos oficiais, entretanto os documentos não são determinantes e continuaremos nossa busca.

Ao analisar o Resumo Técnico do Censo de Educação Superior no triênio: 2018, 2019 e 2020, notamos uma progressiva evolução no número de ingressantes nas graduações. Entretanto, a taxa de permanência do ingressantes que no ano de 2010 seria de 88%, passa no ano de 2019 para 1%, sabemos que a situação pandêmica que assolou mundialmente a população naquele ano foi um de grande contribuição para intensificar esses índices tão alarmantes. Em continuidade a nossas análises, notamos que o número de instituições de Ensino Superior acompanhou a tendência da análise anterior e foi sinalizado uma redução no número de Instituições de Ensino entre os anos de 2011 a 2020. É importante pontuar que essa redução envolve em sua maioria instituições da Rede Privada de Ensino Superior.

Buscamos muitas possibilidades para talvez minimizar nosso incômodo e nos deparamos com o Plano Nacional de Educação, que estabelece a educação como um dever do Estado e também da família. Porém, será possível de fato atingir a toda a diversidade brasileira em sua completude? Uma lei magna poderá sinalizar todo o percurso percorrido através do aprender e do ensinar que deverão formalizar as

matrizes curriculares das infinitas instituições de ensino brasileiras. Compreendemos ser pertinente pontuar que este documento estabelece metas a serem atingidas, metas quantificadas através de avaliações externas, as quais utilizam como paradigma a realidade de outros países, países desconexos da realidade do nosso país. As metas estão determinadas, deverão ser cumpridas. Através de quais caminhos? Números não são sinônimos de pessoas? Quais as práticas de significação que esses números representam para os sujeitos? Somos tratados como sujeitos do experimento. Poderá um experimento oferecer maior teorização do que a realidade social? Qual o grau de propriedade que terá um referencial teórico único perante a materialidade histórico-dialética de uma sociedade tão heterogênea?

Caminhamos mais um pouco e localizamos um documento oficial que consegue de sobremaneira ilustrar essa busca realizada por nosso estudo. O documento é a PNAD, um documento criado pelo IBGE que foi divulgado no dia 15/07/2020, esse documento que representa a pesquisa nacional por amostras de domicílio, no caso no ano de 2019, analisa o perfil das pessoas entre 14 e 29 anos e seu grau de instrução. Pontuamos que a região com o maior número de pessoas que abandona os estudos aos 19 anos ou mais é a região norte e, sendo assim, essa é a região com as menores procuras pelas Instituições de Ensino Superior. Sinalizamos ainda que os sujeitos pontuam como um dos maiores motivadores de sua evasão escolar e falta de interesse. Ao relacionar essas informações uma certa tristeza nos assola, a aproximação com nosso estudo é inevitável, pois esses sujeitos não tiveram seu experienciar oportunizados durante o ensinar e aprender. A evasão culmina na quebra do processo autônomo da imanência, é a desconstrução gradativa. Talvez seja esse o panorama esperado, realmente retomamos as palavras de Darcy Ribeiro agora ainda com maior propriedade. Se perdeu o sentido do mundo, assim é possível a manutenção das desigualdades através de políticas públicas homogêneas. Estamos vivendo uma crise na educação e nesse momento parafraseamos Darcy Ribeiro, a desigualdade no Brasil é um projeto.

Um projeto de desconstrução de sujeitos, de experiências e de autonomias. Será impossível uma solução? Ao analisar os documentos oficiais, inicialmente também somos silenciados, porém, ao recorrer a nossas experiências e buscar em nossa autonomia um processo imanente que realize um deslocamento, nos deparamos com a realidade de cada sujeito.

Enxergamos o processo de ensinar e aprender como aquele processo dialético, que poderá dar sentido a intencionalidade dos sujeitos. Buscaremos outra alternativa, pensando na infinitude de possibilidades que as experiências podem oferecer.

Deixaremos em repouso os documentos oficiais que fomentam a educação maior, Adorno nos oferece as palavras que na realidade estavam dentro de nós, porém estavam silenciadas, talvez pelo volume de informações, talvez pela escassez do tempo. Buscamos a educação da contradição, a educação da resistência e, com ela, colocaremos em evidência as experiências que fomentam a educação menor, aquela que acontece dentro de cada sujeito, em um processo tão ímpar que chega a ser secreto. Apenas cada sujeito saberá que memórias serão retomadas perante cada situação, que experiência poderá ser produzida ou não. É um momento singular, mas que possui grandezas infinitamente superiores a momentos coletivos que não produzem significância, porém, ainda que o momento seja singular, precisaremos de um ponto de partida para concretizar nossos estudos.

Nosso foco sempre será o ensinar e aprender e como os sujeitos se posicionam em relação a ele. Talvez a palavra que reúna grande parte informações levantadas por este estudo seja a palavra currículo, e como ele se relacionou durante o ensinar e aprender com sujeitos, experiências e autonomias. Retomando a primeira seção deste estudo, conseguimos afirmar parafraseando Larrosa, que a experiência é algo que nos passa, entretanto nos toca e nos apresenta sentidos. Já a autonomia – que, assim como a experiência, depende diretamente do sujeito para que aconteça –, é fruto da intensidade do salto que cada sujeito dará, qual a curiosidade que cada sujeito percorrerá em sua busca resistindo mesmo se contrapondo as amarras da Educação Maior.

Fomentamos nossa busca, talvez nossa autonomia de fato, com o impulso encontrado nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva. Ainda que o estudioso tenha dividido as teorias curriculares em três: tradicional, crítica e pós-crítica, nos identificamos com a pós crítica, aquela que abre o espaço para a discussão da diferença no campo curricular. Buscamos o currículo como a significação cultural, em uma construção dinâmica, que acompanha a realidade social.

Gallo, em seus estudos deleuzeanos, oferece-nos essa possibilidade de experienciar através do ensinar e aprender, produzindo assim a Educação Menor.

Aquela que ocorre nas salas de aulas, nas situações vivenciadas entre docentes e alunos, que acolhe as diferenças e de fato enxerga sujeitos.

Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância (GALLO, 2013, p. 67).

Em um exercício filosófico, somos levados a relembrar os momentos citados nas atividades extramuros e mesmo nas aulas teóricas que ocorriam dentre da Instituição de Ensino Superior previamente citadas. Ali certamente aconteciam os deslocamentos que originavam a Educação Menor. E por que esses deslocamentos não podem continuar acontecendo? Sim, eles acontecerão! Como em um manifesto, em um verdadeiro projeto de militância.

Hoje creio há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. A figura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte 'direta', que cada um de nós deve vivenciar até o limite (...) Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta - ou seja, a do intelectual- está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como Seio Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma 'biopolítico', que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos e organizacionais, sociais, políticos e afetivos ... (NEGRI, 2001, p. 23-24).

Sabidamente, Negri 2001 nos direciona novamente ao caminho que tanto buscamos, nosso ensinar e aprender não será uma via única de saberes que se inicia no professor profeta e se canaliza diretamente nos alunos. Seremos os professores e alunos militantes, que exercitam sua relação de poder com consciência junto ao meio social. Aqueles que buscam a transformação a partir do exercício de ser diferença. Assim, poderemos mostrar caminhos para que os outros sujeitos, que compartilham a mesma situação conosco, também encontrem suas experiências e iniciem seu processo de deslocamento, utilizando sua autonomia imanente em busca de novas possibilidades. Partiremos de construções experienciais subjetivas, buscando atingir o coletivo.

Precisamos ser fortes. Nesse contexto, surge o conceito de máquina de guerra, porquanto cada sujeito será uma máquina de guerra na luta contra a heteronomia, cada máquina percorrerá seu caminho, seu percurso, como dissemos anteriormente, rizomático.

O rizoma é portanto um antimétodo que parece tudo autorizar - e de fato o autoriza, pois este é o seu rigor, do qual seus autores, sob o termo "sobriedade", enfatizam de bom grado [...] uma nova definição do sério em filosofia, contra o burocratismo puritano do espírito acadêmico e seu "profissionalismo" frívolo. (ZOURACICHVILI, 2004, p. 52)

Isso seguirá na contradição das parametrizações e formações que minimizam intenções e experienciáveis. Assim, será possível falar e ser ouvido, nós traçaremos nossos deslocamentos, resistiremos dentro de nosso ensinar e aprender. Essa será nossa trincheira. Estaremos juntos, na Educação Menor que irá se sobrepor a qualquer limitador ou controle que a Educação Maior possa nos apresentar. Resistiremos com nossas experiências de pensamento e criaremos o novo, complexificando a realidade dos modelamentos, Seremos rizomáticos.

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas

centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Teremos obstáculos, talvez o maior deles seja o tempo e sua ausência. Compartilhamos a dificuldade do devir. A educação maior se beneficia dessa escassez: quanto menor o tempo mais fácil será o cumprimento das técnicas de controle e disciplinarização e, assim, ocorrem os processos de adestramento, entretanto, envolvendo o corpo e não necessariamente a intenção, as experiências e os pensamentos dos sujeitos.

Aqui se inicia nosso processo de resistência, a Educação Menor que posiciona contra o ordenamento da Educação Maior produtor da sociedade do controle. Compreendemos, assim, que nossa busca rumo ao silenciamento das experiências junto aos documentos oficiais que representam a concepção formativa da Educação Maior, será de fato um processo ininterrupto e certamente sem conclusão.

A forma-Estado, como forma de interioridade, tem uma tendência a reproduzir-se, idêntica a si através de suas variações, facilmente reconhecível nos limites de seus polos, buscando sempre o reconhecimento público (o Estado não se oculta). Mas a forma de exterioridade da máquina de guerra faz com que esta só exista nas suas próprias metamorfoses; ela existe tanto numa inovação industrial como numa invenção tecnológica, num circuito comercial, numa criação religiosa, em todos esses fluxos e correntes que não se deixam apropriar pelos Estados senão secundariamente. Não é em termos de independência, mas de coexistência e de concorrência, num campo perpétuo de interação, que é preciso pensar a exterioridade e a interioridade, as máquinas de guerra de metamorfose e os aparelhos identitários de Estado, os bandos e os reinos, as megamáquinas e os impérios. Um mesmo campo circunscreve sua interioridade em Estados, mas descreve sua exterioridade naquilo que escapa aos Estados ou se erige contra os Estados (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25).

A Educação Maior se alimenta de silenciamentos, já que seu objetivo principal está, nas entrelinhas, em organizar movimentos silenciadores e avançar rumo a suas perspectivas de “Ordem e Progresso”.

Aqui, aquela nossa busca angustiante chega ao seu ponto de finitude. É notório e comprovamos com a pesquisa qualitativa descritiva deste estudo que a Educação Maior sempre buscou silenciar experiências e limitar autonomias na história da Educação Brasileira. A situação que vivenciamos ao ingressar na docência do Ensino Superior talvez tenha representado uma possível estratégia da Educação Maior, talvez para intensificar os chamamentos de ingressantes, talvez tenhamos sido conduzidos em um certo período de tempo por um reitor também militante, entretanto as experiências de fato aconteceram e, ao concluir este estudo, somos levados a afirmar que elas sempre poderão continuar a acontecer. Os devires farão parte do ensinar e aprender de todos os docentes que, assim como nós, sejam docentes militantes, que promovam espaços de abertura para os devires imanentes da autonomia dos sujeitos. Nossas máquinas de guerra continuarão a produzir singularidades.

Em alguns momentos as máquinas de guerra poderão ser enfraquecidas dentro desta disputa incessante, mas não podemos ter pressa – Larrosa já nos ensinou. Por conseguinte, com as palavras de Adorno (2011, p. 185), encontramos nosso fortalecimento: prefiro encerrar a conversa sugerindo a atenção dos nossos ouvintes ao fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar a repressão, se torna muito mais fácil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O conceito de esclarecimento. In: ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max, Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. Progresso. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 37-61.

_____. O que significa elaborar o passado. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

_____. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

_____. Educação para quê? In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

ANTUNES, C. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia – geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e Ambivalência. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – da Colônia à Era Vargas. 2.ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____.; GUATTARI, Félix. Kafka - por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. O que é a Filosofia? Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Moñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

_____. Lógica do Sentido. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

_____.; GUATTARI, F. Mil platôs-vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____.; GUATTARI, F. Mil platôs-vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____.; GUATTARI, F. Mil platôs-vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____.; GUATTARI, F. Mil platôs-vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____.; GUATTARI, F. Mil platôs-vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. Lógica do Sentido. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

_____. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

DEWEY, J. The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press.1902.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. Revista Perspectiva. Florianópolis. v. 18. n. 34, jul./dez. 2000.

GUATTARI, Félix. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

LANCASTER, Joseph. Sistema britânico de educação: tratado de melhoramentos e invenções. Porto: Tipografia Viuva Alvares Ribeiro e Filhos, 1823.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, pirueta e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEMME, P. Memórias de um educador. Estudos de educação. Participação em Conferências e Congressos. Documentos. Brasília: INEP, 2004b.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Brasil: Brasília, DF. Acesso em 25/10/2023.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa, in: _____. Educação e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.11-28.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932).In: Revista HISTED BR On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RAMALHO, Betânia Leite. As aulas régias na capitania do Grão-Pará (1759-1808). 2002.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da educação. São Paulo: Contexto, 2012.

PLANALTO – Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25/08/2022.

PNE. Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024. 2015. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/619/documento-referencia.pdf>. Acesso em 25/08/22.

RUSSO, Renato. Tempo perdido. Dois. Brasília, EMI, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 1, 2 e 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2007, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SOUSA, J. B. DE. O que percebemos quando não vemos? Fractal: Revista de Psicologia, v. 21, n. 1, p. 179-184, 22 jun. 2009.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ZOURABICHVILI, F. O Vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar e Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.