



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JAYME MARRONE JÚNIOR

**A DINÂMICA DAS CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO  
DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO:  
UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR-REDE**

---

Londrina  
2021

JAYME MARRONE JÚNIOR

**A DINÂMICA DAS CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO  
DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO:  
UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR REDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

JAYME MARRONE JÚNIOR

**A DINÂMICA DAS CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO DE UM  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO:  
UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR REDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. João Paulo Camargo Lima  
Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná

---

Prof. Dr. Thomas Barbosa Fejolo  
Instituto Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Cristiane Dias Broietti  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinez Meneghello Passos  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 07 de junho 2021.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M361

Marrone Júnior, Jayme.

A DINÂMICA DAS CONTROVÉRSIAS NA TRANSFORMAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA ATOR-REDE / Jayme Marrone Júnior. - Londrina, 2021.

226 f.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Proposta Pedagógica - Tese. 2. Ensino Profissionalizante - Tese. 3. Teoria Ator-Rede - Tese. 4. Cartografia de Controvérsias - Tese. I. Mello Arruda, Sergio de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 37

## **lazu (Tudo passa)**

Mas quando sentires a mão da desgraça  
E chorares o travor da dor cruel;  
E da vida sorveres o cadinho de fel  
E te vires só, no fragor da praça;  
E fecharem-se a ti todas as portas  
E os amigos mais fiéis te derem as costas;  
Calma! Tem fé e luta! Tudo passa...

E se fores alvo da calúnia e da chalaça  
E sofreres a mais vil perseguição  
E a covardia da soez humilhação;  
E se te acuarem, como à mais fera caça,  
E quando já não vires mais saída  
E pensares em pôr fim à própria vida;  
Calma! Espera e ora! Tudo passa...

Mas, se a vida se tornar um céu de graça,  
E passares a viver no paraíso,  
Entre festas, alegrias e sorrisos,  
Longe da dor que lá fora grassa,  
Ao sabor da fama e do sucesso,  
Num labor contínuo de progresso;  
Sê prudente e te acautela! Tudo passa...

E se a fortuna só te sorri e te abraça,  
E se os amigos te honram e te proclamam,  
E se os teus são constantes e te amam,  
E vives a sorver em finas taças,  
E tens saúde que aos outros causa inveja,  
E glórias que esbanjas a quem veja,  
Ainda assim, sê prudente! Tudo passa...

Eis uma ciência que a tudo perpassa;  
Que recobra a fé ao sofredor  
E faz ter humildade ao vencedor,  
Trazendo serenidade à raça:  
Seja o mal que mortifica e confrange,  
Seja toda a felicidade que se esbanje,  
Tudo é nuvem que ao vento esvoaça  
Nem o mal é o portão do inferno,  
Nem o bem é passaporte eterno.  
Tudo é um tempo... Um momento... Tudo passa!

*Malba Tahan*

À minha esposa Juliana, que decidiu compartilhar essa vida comigo e a meus filhos, Iasmin, Jorge, Giovanna, Vicente e Isabel, por representarem a honra de meus antepassados e a continuidade de nossa história.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, por sua amizade destes anos todos, desde 2005, por ter me aceitado como orientado, pela paciência nas orientações e, principalmente, por me permitir compartilhar um pouco dessa inteligência ímpar.

A professora Marinez, que com sua gentileza e brilhantismo conseguiu direcionar meu trabalho em todos os momentos que precisei de sua intervenção. Junto com o professor Sergio formam verdadeiramente um casal 20 ou mais.

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa, pelas instruções durante todo o processo de construção desta tese.

Aos professores suplentes, pela disponibilidade em contribuir com o trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, Anderson P. do Nascimento, Maria Lúcia C. Lemes, Regina Braga e Cibele C. Leite, pela atenção.

Aos companheiros do GQ, pelas discussões e contribuições, principalmente Hugo, Nancy e Thiago, por serem pacientes em dividir minhas angústias.

Ao grupo Jacaré Pensativo, que contribuiu enormemente para que a tensão na escrita do trabalho por vezes fosse atenuada com observações pouco conservadoras, mas profundamente hilárias.

Aos colaboradores desta pesquisa: meninos e meninas que participaram do processo de implantação da proposta, e que gentilmente cederam informações preciosas para que pudéssemos produzir esse trabalho.

Aos meus colegas professores do Instituto Federal, que se dispuseram a compartilhar suas experiências, muitas delas com uma carga emocional considerável, mas mesmo assim ofereceram-nas gentilmente.

O que observamos não é a natureza em si, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento.

Werner Karl Heisenberg

Enquanto existirem aqueles que se lembram do que foi, sempre haverá aqueles que receiam o que tem por vir. Eles resistirão.

Thanos

MARRONE Jr, Jayme. **A dinâmica das controvérsias na transformação de um projeto pedagógico de curso**: um estudo à luz da teoria ator rede. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## RESUMO

A pesquisa surge da observação e participação do autor no processo de implantação de uma proposta metodológica que sugeria a ruptura com o ensino tradicional através de iniciativas, como a desfragmentação disciplinar e regime não seriado, em um campus de uma instituição pública federal, no ensino médio profissionalizante. Durante esse processo ocorreram conflitos entre professores, estudantes e comunidade sobre a metodologia descrita no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Em quatro anos o PPC 2014 se transforma no PPC 2018 este último com características mais próximas do ensino tradicional. Como as discussões aconteciam em torno do documento (PPC), e ainda observando que o mesmo interagia com o coletivo escolar, provocando ações que resultavam em controvérsias, optamos por utilizar a Teoria Ator-Rede (ANT) de Bruno Latour como referencial teórico e metodológico. Para esse autor a ação não é uma prerrogativa apenas de humanos, mas de um conjunto de híbridos humanos e não humanos (actantes). Através da descrição das controvérsias e do movimento de transformação da rede do PPC, o trabalho tem como objetivo geral investigar a mudança na proposta pedagógica deste campus do IFPR entre 2014 e 2018 sob a lente da Teoria Ator-Rede. Como objetivo específico pretendemos atribuir significado à hipótese de que um ator-rede só tem existência em uma rede que o sustenta. Isso significa que a mudança do PPC 2014 para o PPC 2018 só aconteceu porque a proposta inicial (PPC 2014) não encontrou uma rede onde ela poderia se desenvolver. Com o auxílio da Análise de Conteúdo e da Cartografia de Controvérsias, constituímos e analisamos os dados a partir de documentos e entrevistas semiestruturadas. A partir daí produzimos um relato documentado que descreve o caminho do PPC 2014 desde sua criação até seu abandono e conseqüente surgimento do PPC 2018. O trabalho com a ANT permitiu observar que os elementos emergentes da análise da formação das redes são resultado da necessidade funcional de subsistência da própria rede, ou seja, o ator e a rede são uma única entidade. Cada formação de rede exige um PPC específico e sua consistência global não depende apenas da soma de suas partes, ou melhor dizendo, da constituição de seus actantes, mas das relações/ações entre eles. Ao seguir a dinâmica da Controvérsia da Metodologia, eleita como a principal controvérsia, constatamos que a proposta inicial representada pelo PPC 2014 existiu apenas em sua idealização como projeto. Durante toda tentativa de execução da proposta, a mesma exigiu adaptações que provocaram movimento de seus actantes, formando novos arranjos mas sem encontrar, em nenhum momento, uma rede apropriada à sua sustentação.

**Palavras-chave:** Proposta pedagógica. Ensino profissionalizante. Teoria Ator-rede. Cartografia de Controvérsias. Redes.

MARRONE Jr, Jayme. **The dynamics of controversies in the transformation of a pedagogical course project**: a study in the light of actor network theory. 2021. 226 f. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematical Education) – State University of Londrina, Londrina.

## ABSTRACT

The research arises from the observation and participation of the author in the process of implementing a methodological proposal that suggested a break with traditional education through initiatives, such as disciplinary defragmentation and a non-serial regime, on a campus of a federal public institution, in high school. professionalizing. During this process there were conflicts between teachers, students and the community about the methodology described in the Pedagogical Course Project (PPC). In four years, PPC 2014 becomes PPC 2018, the latter with characteristics closer to traditional education. As the discussions took place around the document (PPC), and still observing that it interacted with the school collective, causing actions that resulted in controversies, we chose to use Bruno Latour's Actor-Network Theory (ANT) as a theoretical and methodological reference. For this author, the action is not a prerogative of only humans, but of a set of human and non-human (active) hybrids. Through the description of the controversies and the transformation movement of the PPC network, the work has the general objective of investigating the change in the pedagogical proposal of this IFPR campus between 2014 and 2018 under the lens of the Actor-Network Theory. As a specific objective we intend to prove the hypothesis that an actor-network only exists in a network that supports it. This means that the change from PPC 2014 to PPC 2018 only happened because the initial proposal (PPC 2014) did not find a network where it could develop. With the help of Content Analysis and Controversy Cartography, we have constituted and analyzed the data based on documents and semi-structured interviews. From there, we produced a documented report describing the path of PPC 2014 from its creation to its abandonment and the consequent emergence of PPC 2018. The work with ANT allowed us to observe that the elements emerging from the analysis of the formation of networks are the result of the functional need for subsistence of the network itself, that is, the actor and the network are a single entity. Each network formation requires a specific PPC and its overall consistency does not depend only on the sum of its parts, or better said, on the constitution of its actors, but on the relationships / actions between them. Following the dynamics of the Methodology Controversy, elected as the main controversy, we found that the initial proposal represented by PPC 2014 existed only in its idealization as a project. During every attempt to execute the proposal, it required adaptations that caused movement of its participants, forming new arrangements but without, at any time, finding an appropriate network for their support.

**Keywords:** Pedagogical proposal. Vocational education. Actor-network Theory. Controversy Cartography. Network.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Artigos sobre a Teoria Ator-Rede .....	34
<b>Quadro 2</b> – Distribuição da Carga Horária.....	40
<b>Quadro 3</b> – Documentos criados .....	41
<b>Quadro 4</b> – Comparação entre o PPC 2014 e o PPC 2018.....	52
<b>Quadro 5</b> – Recorte dos documentos.....	73
<b>Quadro 6</b> – Documentos Analisados .....	75
<b>Quadro 7</b> – Siglas dos Actantes .....	87
<b>Quadro 8</b> – Tipos de Controvérsias.....	87
<b>Quadro 9</b> – Saberes específicos do módulo comum no 1º ano do TINFEM.....	93
<b>Quadro 10</b> – Ficha de Autogestão.....	96
<b>Quadro 11</b> – Respostas do questionário aplicado aos estudantes nos dias 22 e 23 de outubro de 2016. Sobre a aprendizagem.....	113
<b>Quadro 12</b> – Respostas do questionário aplicado aos estudantes nos dias 22 e 23 de outubro de 2016. Sobre a expectativa dos estudantes quanto à eficiência da metodologia .....	114
<b>Quadro 13</b> – ATORES-REDE.....	147
<b>Quadro 14</b> – Apontamentos dos pais .....	183
<b>Quadro 15</b> – Evolução das Microrredes que constituem o PPC.....	212

## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Satisfação com a proposta do PPC 2104 .....	172
<b>Gráfico 2</b> – Expectativa dos estudantes .....	172
<b>Gráfico 3</b> – Eficácia da escola .....	173
<b>Tabela 1</b> – Análise das considerações dos professores (outubro 2016).....	179
<b>Tabela 2</b> – Ata de reunião dos pais 10/11/2016.....	183
<b>Tabela 3</b> – Vagas ofertadas, matrículas e transferências .....	197
<b>Tabela 4</b> – Justificativas de transferências em 2015 .....	197
<b>Tabela 5</b> – Justificativas de transferências em 2016 .....	197
<b>Figura 1</b> – Módulos e Conteúdo .....	135
<b>Figura 2</b> – Diagrama Ator-Rede em 2014.....	150
<b>Figura 3</b> – Mapa da distribuição dos IFs no Paraná em 2015 .....	152
<b>Figura 4</b> – Diagrama Ator-Rede no segundo semestre de 2015 .....	162
<b>Figura 5</b> – Diagrama Ator-Rede em 2016.....	169
<b>Figura 6</b> – Atendimento dos professores .....	178
<b>Figura 7</b> – Reunião dos pais.....	182
<b>Figura 8</b> – Diagrama Ator-Rede em 2017.....	192
<b>Figura 9</b> – Motivos de transferência .....	198
<b>Figura 10</b> – Diagrama Ator-Rede em 2018.....	199

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 CONHECENDO O CENÁRIO</b> .....	<b>21</b>
1.1 UM OLHAR LEGAL PARA O NOVO.....	21
1.2 FORMIGAS PODEM AJUDAR.....	28
1.2.1 Uma breve revisão bibliográfica.....	30
<b>2 O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO</b> .....	<b>39</b>
2.1 VERSÃO EM 2014 (PPC 2014).....	39
2.2 VERSÃO EM 2016 (PPC 2016).....	49
2.3 VERSÃO EM 2018 (PPC 2018).....	51
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>56</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>66</b>
4.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA TESE.....	66
4.1.1 Pré-análise.....	68
4.1.2 Exploração do material .....	70
4.1.3 Tratamento dos resultados .....	74
4.2 A CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS .....	78
<b>5 RESULTADOS</b> .....	<b>85</b>
5.1 AS CONTROVÉRSIAS.....	86
5.1.1 A Controvérsia do Saber.....	89
5.1.1.1 A Pedagogia por Projetos .....	100
5.1.2 A Controvérsia da Metodologia .....	109
5.1.3 A Controvérsia da Comunidade .....	115
5.1.4 A Controvérsia da Carga Horária .....	121
5.1.5 A Controvérsia da Capacitação .....	123
5.1.6 A Controvérsia da Disponibilidade .....	126
5.1.7 A Controvérsia do Vestibular.....	128
5.1.8 A Controvérsia da Autonomia .....	131
5.1.9 A Controvérsia da Avaliação .....	133
5.1.10 A Controvérsia da Comunicação.....	136
5.1.11 A Controvérsia do Discurso.....	139
5.1.12 Considerações sobre as Controvérsias.....	145
5.2 SEGUINDO A FORMAÇÃO DAS REDES .....	146

5.2.1 A constituição da rede do PPC entre 2014 e 2015. A escrita e o início da implantação .....	149
5.2.1.1 Considerações sobre a rede em 2014.....	161
5.2.2 Os movimentos da rede em 2015. O início das atividades com o PPC .....	162
5.2.3 Os movimentos da rede em 2016. O ano da intensificação dos conflitos.....	169
5.2.3.1 A pesquisa de satisfação dos estudantes sobre o PPC 2014.....	171
5.2.3.2 O vestibular no centro das controvérsias em 2016 .....	174
5.2.3.3 A postura dos professores quanto ao PPC em 2016.....	177
5.2.3.4 A postura dos pais dos estudantes quanto ao PPC em 2016 .....	181
5.2.3.5 Um conflito entre discursos, o caso do PAS-UEM .....	185
5.2.3.6 As reuniões para discutir os ajustes no PPC.....	188
5.2.4 Os movimentos da rede em 2017. O trabalho com os ajustes.....	192
5.2.5 Rede em 2018. A extinção do PPC 2014 .....	199
5.2.5.1 Considerações sobre a rede em 2018.....	208
6 DISCUSSÃO .....	210
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	219
REFERÊNCIAS.....	224

## INTRODUÇÃO

Neste primeiro contato vou me apresentar para que o leitor possa conhecer um pouco sobre mim, uma vez que não busquei a neutralidade total na elaboração desta tese, mas como pesquisador procurei ao máximo deixar que os dados falassem mais do que meus pressupostos de vida.

Sou Bacharel em Engenharia Mecânica, Físico e Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Trabalhei mais de 25 anos em escolas públicas e particulares, mais especificamente com Ensino Médio e Pré-Vestibular. Em 2016 passei em um concurso público no Instituto Federal do Paraná onde continuo até a presente data.

Durante meu percurso como professor em cursos pré-vestibulares, me incomodava um pouco o fato de que aquilo que eu fazia todos os dias, por vezes mais de sessenta vezes por semana, era um monólogo. Eu não conhecia as pessoas que ficavam comigo duas ou três vezes por semana durante um ano, alguns bem mais que isso. De qualquer forma, a vida exigia e eu fazia.

Quando entrei no Instituto fui apresentado a uma proposta pedagógica que envolvia o mesmo Ensino Médio, mas que o foco não era o ingresso na universidade e sim uma formação integral (técnica e cidadã).

Entendi que a partir daquele momento eu me tornaria um professor mesmo, no sentido de estar disponível a ensinar aquilo que eu sabia, mas não aprisionado a um currículo e sim vinculado ao interesse daquele estudante que se apresentava ao saber. A proposta, como descreverei adiante, era algo totalmente diferente do que eu estava acostumado e foi muito fácil me apaixonar por ela.

Aceitei o desafio envolvendo-me completamente no trabalho e durante o tempo que a proposta foi executada tentei seguir à risca suas características que foram descritas em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mesmo porque eu entendia que era a melhor forma de executar meu trabalho. Este PPC é um documento que mostra quais as características de um curso, tais como carga horária, forma de ingresso, metodologia, perfil do ingresso e egresso, entre outras informações que compõem a identidade do curso dentro da instituição. No trabalho ele aparece em 2 (duas) versões: 2014 e 2018.

Em sua implantação, o PPC 2014 gerou vários conflitos que presenciei dentro de sua rotina, e conforme o tempo passou todas as características que eram

peculiares à proposta, tais como as intervenções interdisciplinares, a pedagogia por projetos, entre outras, foram abandonadas a ponto de o documento ser convertido em outro PPC mais voltado ao ensino tradicional, com unidades curriculares, regime seriado e de foco mais no conteúdo do que na formação social.

Diante disso, apresento como questão da nossa pesquisa a seguinte pergunta:

Por que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), implantado no ano 2014 no IFPR Campus CA, precisou sofrer tantos ajustes a ponto de ser substituído por outro em 2018, com características muito diferentes? Essa foi a motivação para que eu começasse a pesquisa.

Ao mesmo tempo em que eu iniciava o processo de coleta de dados e entrevistas, os conflitos e divergências entre grupos de professores, estudantes e comunidade, quanto ao trabalho dentro da proposta do PPC 2014, estavam em pleno auge, ou seja, na linguagem da Cartografia de Controvérsias<sup>1</sup>, as controvérsias estavam “quentes”.

As discussões entre os professores, seja em reuniões de colegiado ou mesmo de maneira informal, eram frequentes. Um grupo defendia que era preciso mudar o formato de ensinar, colocando o estudante como protagonista do processo como proposto no PPC 2014, em contraposição com outro grupo que entendia a necessidade de mudança, mas observava que a rotina escolar secundarizava os conteúdos específicos em relação à formação cidadã e isso era algo que resultava das intervenções interdisciplinares, característica da proposta do PPC 2014.

Como professor, eu questionava a superficialidade na abordagem dos conteúdos disciplinares trabalhados nas intervenções no dia a dia dentro da Pedagogia por Projetos, mas como pesquisador eu também me questionava se eu, ou a maioria daqueles que estavam ali, estava capacitado a trabalhar dentro daquela perspectiva. Ou ainda se aquela comunidade desejava participar deste desafio, como também quanto daquela energia despendida pelo grupo que criou o PPC 2014 em implantá-la, tinha a ver com o bem maior da formação integral do cidadão em detrimento da expectativa do grupo em ser pioneiro daquela inovação educacional. Melhor dizendo, o que era mais importante naquele momento, a educação daqueles jovens ou a metodologia a ser implantada?

---

<sup>1</sup> Referencial metodológico da Teoria Ator-rede. Ambas serão apresentadas nos capítulos Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos, respectivamente.

Outras situações que me incomodavam era o efeito destas discussões na relação pessoal daqueles que compunham os conflitos, ou seja, quanto da energia do grupo que se opunha ao PPC 2014 era exclusivamente de caráter profissional, ou seja, da dificuldade de se trabalhar daquela forma e quanto estaria associado às rurgas pessoais, já que o clima de tensão e os embates pessoais não eram raros.

As questões políticas e institucionais também faziam parte do universo em torno do processo de implantação do PPC 2014 e isso eu também não entendia, pois se era um documento aprovado institucionalmente deveria ser cumprido da forma como foi aprovado, mas isso não acontecia.

Todas essas variáveis, como a capacitação dos professores para trabalhar a Pedagogia por Projetos, a disposição e o perfil da comunidade em se envolver com a proposta, a influência político/institucional sobre o PPC 2014, as relações interpessoais que transpunham a neutralidade dos cargos de gestão. Todas essas questões me motivaram a continuar e concluir a pesquisa. Mesmo não tendo inicialmente a pretensão de buscar uma resposta específica, eu queria entender melhor alguns destes pontos.

A partir deste cenário, o grande desafio seria encontrar um referencial teórico que pudesse envolver essas variáveis em uma análise para que a resposta da questão de pesquisa fosse o mais fiel possível. Durante as reuniões do grupo de pesquisa fui apresentado à Teoria Ator-Rede de Bruno Latour e outros, que de imediato aplacou uma das minhas angústias que era juntar documentos, discursos, instituições e pessoas em um mesmo estudo sem priorizar nenhum deles na análise.

Essa Teoria oferece a oportunidade de trabalhar com híbridos (humanos e não humanos) e suas associações através da formação de redes socioescolares<sup>2</sup>. Ao me inspirar nesse referencial percebi que poderia responder à minha questão de pesquisa se tivesse o seguinte objetivo: investigar a mudança na proposta pedagógica do *Campus CA* do IFPR entre 2014 e 2018 sob a lente da Teoria Ator-Rede.

A ideia é que com essa investigação consigamos entender o abandono da proposta pedagógica descrita no PPC 2014 usando os pressupostos da Sociologia das Associações (Teoria Ator-Rede). A partir dessa investigação nosso objetivo específico da tese é atribuir significado à hipótese de que um ator-rede só tem existência em uma rede que o sustenta, ou seja, a mudança do PPC 2014 para o PPC

---

<sup>2</sup> O termo se refere a um grupo de atores, cujas ações envolvem fatores sociais e do meio escolar. Fonte: <https://www.meudicionario.org/socioescolares>.

2018 só aconteceu porque a proposta inicial (PPC 2014) não encontrou uma rede onde ela pudesse se desenvolver.

Diante deste desafio procurei estruturar a Tese em capítulos, que resumirei a seguir:

No Capítulo 1 apresento, em um primeiro momento, uma breve contextualização histórica da criação dos institutos federais por meio de alguns documentos e destaco excertos que contribuíram para a produção de projetos de cursos que estimulassem a reforma curricular e institucional, no que diz respeito a novas abordagens metodológicas. A ideia foi mostrar que existia um respaldo legal para a criação e implantação do PPC 2014. Em um segundo momento, devido ao fato de que o trabalho acontece em torno de um documento e a forma como ele interage com as pessoas, faço alguns apontamentos que buscam justificar a escolha da Teoria Ator-Rede como referencial teórico. Apresento também uma revisão bibliográfica sobre o referencial.

No Capítulo 2, falo sobre o que é um PPC e como funcionava a dinâmica escolar dentro da perspectiva do PPC 2014, e conto sobre a rotina escolar com o PPC 2014 nos anos de 2016 e depois em sua nova versão em 2018.

No Capítulo 3, apresento a Teoria Ator-Rede como referencial teórico da pesquisa.

No Capítulo 4, falo sobre os procedimentos metodológicos. Este capítulo foi separado em duas partes: na primeira esclareço como usei a análise de conteúdo para preparar meus dados, e na segunda explico a Cartografia de Controvérsias como estratégia para contar a história do PPC 2014.

De maneira resumida, usei a Análise de Conteúdo como método para selecionar os excertos usados na Tese e que se basearam nos recortes dos textos a partir da definição das unidades de registro (PPC) e de contexto. Já a Cartografia de Controvérsias nos ajudou a descrever e seguir os conflitos gerados dentro do agregado social em uma linha de tempo, além de também permitir descrever a formação das redes em torno do PPC.

O Capítulo 5 foi dividido em duas partes. Na primeira foram apresentadas as controvérsias encontradas durante a análise dos documentos, e na segunda descrevo a formação das redes que envolveram as controvérsias. Na descrição das controvérsias utilizei os recortes que consegui selecionar nos procedimentos metodológicos para comprovar o relato, e na formação de redes usei os conceitos de

ator-rede e rede inspirados no referencial teórico da Teoria Ator-Rede, também chamada de Sociologia das Associações. Esse é o capítulo mais extenso, pois contém vários excertos de comprovação, além das análises de documentos por meio de tabelas e quadros.

No capítulo 6, apresento um quadro contendo a evolução dos atores-rede entre 2014 e 2018. Essa evolução nos permitiu discutir vários aspectos relacionados à dinâmica das controvérsias, o movimento de formação das redes e ainda responder à nossa questão de pesquisa.

No capítulo 7, falo sobre as dificuldades que encontrei em utilizar a Teoria Ator-Rede, desde sua compreensão como referencial teórico até a aplicação como metodologia de análise por meio da Cartografia de Controvérsias. Ainda neste capítulo apresento os objetivos da pesquisa e respondo sobre os mesmos. Também faço considerações sobre a contribuição da pesquisa para outros Institutos da Rede Federal, principalmente quanto à reforma curricular, e por fim finalizo com algumas reflexões e sugestões para outras pesquisas usando a Teoria Ator-Rede.

No capítulo 8, coloco as referências bibliográficas que utilizei no trabalho.

## 1 – CONHECENDO O CENÁRIO

### 1.1 – UM OLHAR LEGAL PARA O NOVO

A história da Rede Federal de Educação é centenária e começa com o então presidente da república Nilo Peçanha, em 1909, criando 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Optamos por iniciar o relato apresentando alguns documentos que ajudarão a compreender o contexto da criação do Projeto Pedagógico de Curso a ser implantado em um *campus* avançado<sup>3</sup> do Instituto Federal do Paraná em 2014, que chamaremos de PPC 2014.

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, propõe de forma incisiva o diálogo e a adequação dos Institutos Federais ao arranjo produtivo e social local. Em nossa análise observamos que ela apresenta, como base das características dos institutos federais, uma relação de ensino e aprendizagem voltada aos saberes específicos, em uma perspectiva mais formal focada na formação tecnológica do trabalhador. Procura atender as necessidades regionais com profissionais nativos e, para isso, amplia a oportunidade de formação técnica para todo o País com a criação de 38 centros em todos os estados.

O documento apresenta grande disposição no enfoque disciplinar, especialmente ressaltando as áreas técnicas e específicas. Não faz menção sobre as estratégias metodológicas que porventura evidenciem a formação cidadã, conforme o excerto abaixo. Nota-se a ênfase mais nos aspectos estruturais dos Institutos Federais (vide grifos), sem muita preocupação com princípios pedagógicos.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e **qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional** nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

---

<sup>3</sup> *Campus Avançado* – Significa uma extensão de um *campus* que já existe (*Campus* mãe) com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. Vinculados ao *campus* mãe, essas unidades têm autonomia limitada. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade.

- II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de **geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas** às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III – promover a integração e a **verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de **desenvolvimento socioeconômico** e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V – constituir-se em **centro de excelência** na oferta do ensino de ciências, em geral, e de **ciências aplicadas**, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, **oferecendo capacitação técnica** e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de **divulgação científica e tecnológica**;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o **empreendedorismo**, o cooperativismo e o **desenvolvimento científico e tecnológico**;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008; grifos nossos).

Já o documento publicado em 2010, chamado Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais (CDIF), explica a criação dos mesmos, seus objetivos e a maneira como seu funcionamento pode contribuir com a consolidação de políticas públicas educacionais com foco na formação integral do cidadão.

Em alguns aspectos distingue-se da Lei de Criação dos Institutos Federais, pois apresenta aspectos conceituais que sugerem propostas pedagógicas de caráter mais humanístico quando se posiciona dentro de uma perspectiva de inclusão social e de formação para o mundo social do trabalho. Retirado do documento, o parágrafo abaixo mostra a expectativa de que os Institutos Federais promoveriam uma inovação na educação profissional.

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o **desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora**, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (BRASIL, 2010, p.3; grifos nossos).

Esse documento se apresenta como base para a elaboração de vários documentos institucionais, incluindo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o que significa que toda concepção ideológica do PPC 2014, cujo foco é o Ensino Médio

integrado, tem respaldo nele. O parágrafo abaixo sugere que a escrita do PPC 2014 deveria se inspirar nestas Diretrizes.

**O documento será contributivo** ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para **outros documentos desta nova institucionalidade** (BRASIL, 2010, p.6; grifos nossos).

Neste outro trecho o documento estimula uma reforma curricular e institucional, apoiando novas abordagens metodológicas que atendam a necessidade de formar profissionais não apenas com a bagagem tecnológica, mas como sujeito crítico, politicamente situado, ciente de si e do ambiente.

O objetivo era promover uma **reforma curricular** que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma **nova pedagogia institucional**. O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais. (BRASIL, 2010, p.12; grifos nossos).

De certa forma, o documento prevê que o desafio de estimular uma maneira diferenciada de formação educacional está diretamente relacionado a uma disposição institucional com abertura ao novo, ou seja, será necessário o respaldo de todos os setores institucionais para auxiliar na resolução de dificuldades decorrentes de um possível processo de implantação de propostas educacionais alinhadas a essas diretrizes. Nota-se no trecho abaixo que o próprio documento ressalta a necessidade de uma mudança na maneira como a instituição conduz a educação profissional, no sentido de contemplar não somente a capacitação técnica, mas a formação integral.

Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, **as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas** que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a **necessidade de uma nova institucionalidade emerge**. (BRASIL, 2010, p.15; grifos nossos).

Sobre a expectativa do perfil dos servidores, o trecho abaixo revela que o documento oferece orientação na postura dos mesmos. Entendemos que isso também envolve principalmente os docentes.

A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural [...]. Para tanto, devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, **superar as antinomias dos conhecimentos especializados**, identificar a falsa racionalidade e

estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. (BRASIL, 2010, p.25; grifos nossos).

O mesmo documento se posiciona sobre o privilégio da formação voltada aos aspectos humanísticos, na construção do indivíduo crítico, cidadão social, em relação à sua capacitação formal vinculada aos saberes específicos, característicos da formação técnica. No parágrafo abaixo o documento sugere que, na formação dos egressos da instituição, a prioridade é a formação humana e depois a qualificação profissional.

O que está em curso, portanto, reafirma que **a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade** e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (BRASIL, 2010, p.6; grifos nossos).

Encontramos também orientações no documento, conforme a citação abaixo, mostrando que a criação dos Institutos Federais era parte de um projeto mais amplo, cujo foco seria a formação de uma identidade nacional construída a partir de um viés ideológico, que romperia com a visão de uma formação profissional voltada primordialmente para atender as demandas econômicas do mercado de trabalho. A expectativa do governo federal, ao implantar centros de excelência em formação tecnológica em regiões de pouco acesso, seria contribuir para a construção de uma sociedade mais autônoma e menos desigual.

**A dimensão ideológica do atual governo**, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o **novo projeto de nação**: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, **o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social**. (BRASIL, 2010, p.14; grifos nossos).

Sobre as propostas metodológicas, as diretrizes sugerem romper com o modelo conservador de lidar com o conhecimento de forma fragmentada, suprimindo o formato de disciplinas convencionais e optando pela integração disciplinar/interdisciplinar. Abaixo temos um trecho do documento (CDIF) que comprova essa disposição como um dos objetivos relacionados à criação dos Institutos Federais.

A necessidade é a construção de **uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais** e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar, um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte. (BRASIL, 2010, p.30; grifos nossos).

Já neste outro trecho observamos que o documento se coloca como um dispositivo legal, em que a partir dele as propostas pedagógicas que envolvem a interdisciplinaridade seriam bem-vindas dentro da instituição.

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de **superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes** e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010, p.27; grifos nossos).

O contexto da criação do PPC 2014 tem como base os documentos (BRASIL, 2008; 2010) que acabamos de apresentar. Também vale a pena observar que o olhar sobre a superação dicotômica entre a formação técnica e a formação cidadã, a partir da educação emancipatória do trabalhador, foi uma preocupação desde os primeiros anos dos Institutos Federais e antes mesmo da escrita do PPC 2014. Em Zatti (2012) vemos essa preocupação.

[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são criados nesse contexto como uma proposta que visa **superar um histórico de educação dual e tecnicista** por meio da implantação de uma educação emancipatória. (ZATTI, 2012, p.209; grifos nossos).

Especificamente em relação à proposta desenvolvida para o *campus* onde realizamos a pesquisa, observamos que, por promover a prática da formação integral do cidadão, poderia ser considerada uma inovação educacional.

Desse modo, a grande inovação da proposta de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação é buscar implantar uma educação emancipatória (ZATTI, 2016).

Ainda sobre educação emancipatória cita o mesmo autor:

[...] **a educação técnico-científica emancipatória**, em linhas gerais, **é aquela que supera a tecnocracia e é capaz de integrar capacitação técnica e formação humana** na perspectiva de uma racionalidade que está fundada na intersubjetividade. (ZATTI, 2012, p.131; grifos nossos).

Entendemos que a educação tecnológica emancipatória não se limita apenas à capacitação técnica, mas contempla uma formação abrangente que relaciona o conhecimento técnico-científico com a compreensão do mundo diante de suas múltiplas dimensões. Essa formação não está associada a uma via de mão única em que o indivíduo espera ser formado, mas, ao contrário, tal qual uma via de mão dupla se lança também em direção à própria capacitação de maneira autônoma. Conforme Quintal (2011), o questionamento é ação fundamental na oposição a qualquer tipo de dominação.

**Uma educação emancipatória** tem como função **fortalecer** a resistência, **a autonomia**. Isso se dá pela experiência formativa, pela educação que desbarbariza, pela constituição da acionalidade não instrumental. Pela ênfase na antítese, nos contrários, na negatividade como afirmação da superação da tese dominadora. (QUINTAL, 2011, p.130; grifos nossos).

No sentido de se envolver com esse questionamento sobre o formato da educação profissional no Brasil, e ainda amparados por um momento político favorável, o desafio de implementar a execução de uma proposta de curso que se alinhasse com os atributos da educação tecnológica emancipatória foi aceito por um grupo de pessoas que compunham um *campus* avançado do Instituto Federal. As diretrizes deste novo *campus* foram descritas em seu PPC inspiradas nas Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de 2010 (CDIF), que repaldavam legalmente tal iniciativa, como vimos anteriormente. No trecho abaixo temos o documento afirmando um compromisso institucional com uma formação estudantil que vai além do aspecto tecnológico.

Os Institutos Federais reservam aos **protagonistas do processo educativo**, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, **uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas** e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania. (BRASIL, 2010, p.18; grifos nossos).

Desta forma, o PPC 2014 foi escrito para atender uma demanda criada, não pelo contexto local onde seria implantado, mas por suas próprias diretrizes institucionais. Aliás, as próprias diretrizes, ao promover o desafio de utilizar a educação profissional como instrumento de reestruturação do social, reconhece a incompatibilidade da proposta com o conservadorismo das comunidades, mas não

oferece estratégias que promovam a conscientização das comunidades no que se refere a essa reestruturação. Muito menos se elas desejam essa discussão.

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, **proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade**. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2010, p.18; grifos nossos).

Nesse sentido, entendemos nosso trabalho como uma possibilidade de registrar o processo de implantação da proposta, envolvendo elementos do social que poderão servir de reflexão para outras iniciativas similares. A motivação para essa investigação surgiu da minha vivência como professor, inserido na implantação desta proposta educacional representada por seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entre os anos de 2015 e 2018.

O espaço empírico em que as relações sociais são observadas é formado por uma cidade pequena, um *campus* avançado totalmente novo, professores a maioria recém-contratados e estudantes do Ensino Médio oriundos de escolas locais de perfil conservador.

Neste contexto, a possibilidade de oferecer a formação integral ao cidadão encontra, na criação dos Institutos Federais de Educação, e especialmente na abertura de um *campus* avançado na cidade, uma estratégia que viabilizaria a concretização de uma experiência educacional até então nunca tentada. Iniciativas parecidas serviram de inspiração, mas todas envolvendo as primeiras séries do ensino fundamental, o que faz desta possibilidade algo novo já que o foco era o Ensino Médio profissionalizante.

No entanto, mesmo tendo no início do processo todos os ingredientes favoráveis à sua implantação, desde o apoio institucional até o suposto acolhimento da comunidade, o PPC 2014 sofreu um processo de abandono até se transformar em outro documento, o PPC 2018, com características diferentes.

Durante esse tempo, os envolvidos formaram grupos e agiram criando redes socioescolares que contribuíram por meio de suas controvérsias para que o resultado final fosse o abandono da proposta que, de maneira geral, era vista por muitos como uma inovação pedagógica. Inovação esta que, de acordo com os documentos analisados, contribuiria para a construção de um projeto de nação, cujo foco era

provocar uma transformação social em que a dominação elitista do capital desse lugar a uma concepção do cidadão trabalhador, que também seria um cidadão intelectual. Abaixo, um trecho retirado do próprio PPC 2014.

[...] nosso projeto se **recusa a formar um consumidor em lugar de um cidadão consciente**; nosso projeto **repudia a perversa lógica do capital**, a que substituímos pelo bem-estar social; **recusa a formação tecnicista a serviço da exploração capitalista**, mas quer formar um trabalhador agente no mundo social do trabalho; **não quer formar o empreendedor do individualismo neoliberal**, mas aquele adornado da dimensão da economia solidária e do cooperativismo; **não quer inclusão sem emancipação**, e quer, por isso, coibir toda forma de preconceito gerador de violências físicas ou simbólicas, de intolerâncias étnicas, estéticas, sociais, espirituais, sexuais; ao contrário, quer educar para o pacifismo, o humanismo, a solidariedade e a igualdade. (IFPR, 2014<sup>4</sup>, p.26; grifos nossos).

Freire (1983) entende essa transformação, a partir da educação emancipatória, como um processo de revolução cultural em que a formação humana se desenvolve de forma integrada à educação técnico-científica desde que sua integração tenha o objetivo comum de produzir uma sociedade mais humanizada e menos desigual.

Por isto mesmo é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. [...] Neste sentido, **a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens**, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização. (FREIRE, 1983, p.186; grifos nossos).

Diante deste contexto, como acompanhar o movimento de transformação do PPC 2014 no PPC 2018?

## 1.2 – FORMIGAS PODEM AJUDAR

Como a constituição dessas redes socioescolares envolve o agenciamento de humanos e objetos, como é o caso de documentos como o PPC, ao entrarmos em contato com a Teoria Ator-Rede encontramos um referencial que permitia observar essas conexões sem ter que atribuir ao humano o protagonismo da ação efetiva frente à passividade dos objetos.

---

<sup>4</sup> Essas citações pertencem ao documento chamado Projeto Pedagógico do Curso criado em 2014 (PPC 2014).

A Teoria Ator-Rede, também chamada de Sociologia das Associações, admite a existência de híbridos (humanos e não humanos) que constituem o conceito de actantes. De acordo com Greimas e Courtés (2020), actantes são os seres ou as coisas que, de uma forma ou de outra, participam ativa ou passivamente de um processo. O termo é apropriado, a partir dos anos 70, pelos sociólogos Michel Callon, John Law e Bruno Latour na criação da Teoria Ator-Rede (ANT<sup>5</sup>) que se constitui, no momento da pesquisa, como uma lente através da qual nos inspiramos a olhar e compreender as nuances dos arranjos sociais que envolveram o processo de implantação da proposta.

Esses arranjos envolvem pessoas, objetos, instituições e quase sempre uma mistura entre eles. Quando um professor muda sua prática, a partir de uma estratégia sugerida em um documento como o PPC, mesmo não estando completamente convencido de que isso seja a melhor decisão, ele o faz incorporando o documento a si e o usa como se usasse um giz em uma lousa. Neste momento se constitui um híbrido que age e se justifica a partir desta fusão.

As relações que esse ser híbrido faz não podem ser descritas apenas observando as relações entre humanos, ou melhor, seres puros, é necessário entender que naquele momento não é só o professor em sua rotina, mas o conjunto constituído entre ele e o PPC desenvolvendo seu trabalho. Caso ele se associe a outro PPC ou a um discurso, por exemplo, então teremos outro híbrido, outras relações. Embora seja o mesmo humano, ele nunca estará puro, suas relações são determinadas pelas associações e a constituição das redes que ele forma com outros actantes, de acordo com a necessidade funcional de pertencimento a um determinado e conveniente grupo social. Isso torna o processo investigativo mais complexo de um lado, mas por outro, e em compensação, mais fiel e por isso mesmo pode revelar muito mais sobre o processo que desejamos entender.

Este é um argumento radical porque ele diz que **essas redes são compostas não apenas por pessoas, mas também por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas – enfim, quaisquer materiais**. Portanto, o argumento é que o que compõe o social não é simplesmente humano. O social é composto por todos esses materiais também. Na verdade, o argumento é que nós não teríamos uma sociedade, de modo algum, se não fosse pela heterogeneidade das redes do social. Portanto, nesta visão, a tarefa da

---

<sup>5</sup> Com referência à aplicação do próprio Bruno Latour (2012), utilizaremos a sigla em inglês ANT, *Actornetwork Theory*, que de acordo com o autor descreve melhor o espírito da teoria proposta. ANT, que não por acaso sugere o trocadilho com Formiga (“*Ant*” em inglês) remete à tarefa de seguir coisas. O termo em alguns autores é substituído por sua tradução TAR, Teoria Ator-Rede.

sociologia é caracterizar estas redes em sua heterogeneidade, e explorar como é que elas são ordenadas segundo padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder. (LAW, 1992, p.3; grifos nossos).

Através da descrição das controvérsias e do movimento da formação de redes, o trabalho tem como objetivo mostrar que um determinado ator-rede (PPC) existe apenas quando uma rede específica o sustenta. Sem essa rede ele não existe e, portanto, a transformação do PPC é consequência da transformação de sua rede suporte.

Para isso foi necessário buscar como a Sociologia das Associações foi e ainda é utilizada como referencial em pesquisas.

### **1.2.1 – Uma breve revisão bibliográfica**

Com o intuito de conhecer um pouco do que os pesquisadores têm produzido sobre o referencial da Teoria Ator-Rede, fizemos uma busca usando o *Google Acadêmico*, *SciELO* e o Portal da *Capes*. Utilizamos filtros de palavras-chave com “Teoria Ator-Rede”, “Sociologia das Associações”, “Cartografia de Controvérsias” e “Bruno Latour”.

Encontramos 9 Teses de Doutorado, 12 Dissertações de Mestrado e 43 artigos que usaram essa referência explícita. Para nosso trabalho selecionamos 3 Dissertações de Mestrado e 3 Teses de Doutorado, com base em nosso interesse de pesquisa que relacionava a Teoria Ator-Rede com educação, organização de grupos, comunicação e informação dentro de uma instituição pública ou ainda que de alguma forma possuísse elementos que contribuíssem para nossa aprendizagem sobre o referencial.

Dos artigos, selecionamos 26 da mesma forma, ou seja, também filtrando aqueles que colaborassem com a construção de nossa percepção sobre a ANT. Como resultado desta busca, colocamos abaixo um resumo de cada Tese/ Dissertação que fizemos a leitura e uma tabela dos artigos lidos que copia algumas informações sobre os mesmos que consideramos relevantes, tanto para a pesquisa como para uma possível fonte de consulta a outros pesquisadores que optarem por utilizar o referencial.

Dos trabalhos pesquisados e disponíveis no formato de dissertações e teses temos:

### **Dissertação 1**

**Título:** *Apropriações de Bruno Latour pela ciência da informação no Brasil: descrição, explicação e interpretação.*

**Programa:** Apresentada ao Curso de Mestrado em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Autor:** Ronaldo Ferreira de Araújo

**Ano:** 2009

**Resumo:** O trabalho faz uma análise da influência do pensamento Latouriano na construção da área das Ciências da Informação. A pesquisa não faz uma descrição detalhada sobre a Sociologia das Associações, mas apresenta uma compilação de termos utilizados por Latour e apropriados por autores que produzem trabalhos na área da Ciência da Informação.

### **Dissertação 2**

**Título:** *Educação e Teoria Ator-Rede: Uma Cartografia de Controvérsias.*

**Programa:** Apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Comunicação da Universidade Tiradentes de Aracaju (SE).

**Autor:** Kaio Eduardo de Jesus Oliveira

**Ano:** 2015

**Resumo:** O trabalho discute a Educação Formal por meio da Teoria Ator-Rede mobilizando conceitos e técnicas da ANT, como a Cartografia de Controvérsias para compreender como atores humanos e não humanos, instituições, aulas, normas de conduta, podem se associar na composição das redes híbridas sociotécnicas responsáveis pela composição da educação formal. A pesquisa é uma aplicação da Cartografia de Controvérsias em uma análise sobre o caráter dual da Educação Formal, que de um lado se coloca como uma estratégia de libertação do indivíduo por meio do conhecimento, e de outro como ferramenta de uniformização cultural.

### **Dissertação 3**

**Título:** *Dependência da Internet: seguindo a controvérsia com a Teoria Ator-Rede.*

**Programa:** Apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

**Autor:** Anelize Caroline Silveira

**Ano:** 2019

**Resumo:** O trabalho busca acompanhar interrogações que cercam o fenômeno da Dependência da Internet e compreender como este acesso passou a ser considerado patológico. A pesquisa é uma aplicação da Cartografia de Controvérsias como referencial metodológico de análise da Internet como um conflito, em que de um lado possibilita às pessoas a interação social, o acesso à informação, os avanços institucionais e, por outro, contribui para banalizar as relações, produzir relacionamentos descartáveis e sem vínculo, além do isolamento social, dificuldades na alimentação, entre outros problemas ou queixas. Também contribui para entender a ANT como referencial teórico ao observar o surgimento de híbridos homem-computador e suas associações nas redes.

### **Tese 1**

**Título:** *A Epistemologia da Mediação em Bruno Latour.*

**Programa:** Apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Autor:** Tarcísio de Sá Cardoso

**Ano:** 2015.

**Resumo:** O autor estuda o que a ideia de mediação ensejada na obra de Bruno Latour tem a acrescentar ao pensamento filosófico moderno. Na busca da compreensão do conceito de mediação, a pesquisa oferece um estudo aprofundado do pensamento latouriano desde seus antecedentes conceituais até seu desdobramento na construção da sociologia moderna. Todo observador interessado em descrever um social deve se colocar diante do problema da cartografia das controvérsias (questão metodológica) e do problema da planificação dos atores (questão ontológica). O trabalho é uma fonte de consulta importante para a compreensão da ANT como referencial teórico e metodológico.

### **Tese 2**

**Título:** *Complexidade e controvérsias na educação a distância: a implantação da modalidade na USP.*

**Programa:** Apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

**Autor:** Iara Cordeiro de Melo Franco

**Ano:** 2014

**Resumo:** A autora aborda o fenômeno da complexidade da educação a distância e semipresencial segundo referenciais conceituais da modalidade, em diálogo com teorias sobre a comunicação digital, a epistemologia da complexidade, a teoria ator-rede e a cartografia das controvérsias. Investiga quem são os atores que constituem o agregado social educação a distância, através do mapeamento de conflitos no fórum geral de discussão do primeiro curso semipresencial da USP, o curso de Licenciatura em Ciências, no período de novembro de 2010 a novembro de 2011. Na perspectiva deste trabalho, as controvérsias ocorreram devido à prevalência de uma visão humanocêntrica que deposita nos atores humanos a proeminência e a prevalência das ações, não reconhece que objetos, processos, encontros, entre outros actantes, são também mediadores e não simples intermediários ou atores coadjuvantes. A pesquisa procura demonstrar que a compreensão do que seja o social, conforme a Teoria Ator-Rede, pode ajudar a explicar e a superar os entraves que a modalidade da educação a distância ainda enfrenta na sociedade brasileira.

### **Tese 3**

**Título:** *Arte Computacional e Teoria Ator-Rede: actantes e associações intersubjetivas em cena.*

**Programa:** Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

**Autor:** Carlos Corrêa Praude

**Ano:** 2015

**Resumo:** O autor estabelece associações entre a Teoria Ator-Rede e a Arte Computacional. A ANT, como sociologia de associações, amplifica a Estética Informacional, sobretudo na noção de objeto, que pode surgir na forma de um intermediário ou de um actante, responsável por ações, transformações ou associações que se estabelecem no mundo contemporâneo. O objeto, mais que uma extensão, se caracteriza como parte do humano, como um instrumento de ação, portador de mensagens e signos, mediador da associação entre cada indivíduo e a sociedade. O trabalho, além de promover a relação entre a ANT e a Arte, traz um aporte teórico da utilização dos conceitos latourianos, principalmente aqueles relacionados à formação de híbridos.

## Análise das Teses e Dissertações

Mesmo discutindo a ANT em áreas distintas, percebemos que em todos os trabalhos existe uma descrição da teoria e apontamentos que oferecem reflexões sob pontos de vista diferentes sobre o mesmo tópico que é a hibridização entre humanos e não humanos, além do fato de que a comunicação das coisas e pessoas constitui um aporte fundamental na compreensão do que entendemos como estrutura social, ponto comum em todos os trabalhos aqui mencionados e que vão ao encontro de nossa estratégia na escolha do referencial.

## Análise dos Artigos selecionados

Os trabalhos pesquisados e disponíveis no formato de artigos publicados em revistas ou apresentados em eventos encontramos alguns que abordam a Teoria Ator-Rede em vários aspectos a seguir, conforme Quadro 1. Na primeira coluna temos o título do artigo, na segunda colocamos informações gerais como ano, a revista e a área, na terceira colocamos os autores, e na quarta um breve resumo sobre o tema abordado no artigo.

**Quadro 1 – Artigos sobre a Teoria Ator-Rede**

	<b>ARTIGO</b>	<b>ANO/REVISTA/ÁREA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ASSUNTO</b>
<b>1</b>	A Teoria Ator-Rede como referencial teórico e metodológico em pesquisas em saúde e enfermagem.	2017/ Texto & Contexto Enfermagem. Área: Saúde	Cavalcante, R. B.; Esteves, C. J. S.; Pires, M. C. A.; Vasconcelos, D. D.; Freitas, M. M.; Macedo, A. S.	Abordagem teórica da ANT e da Cartografia de Controvérsias.
<b>2</b>	“Nenhum poema a menos”: a vida de Susana Chávez contada a partir da teoria ator-rede. Articulações e desafios.	2019/ Revista Aurora. Área: Ciências Sociais.	Camila Rodrigues da Silva	Descrição conceitual da ANT e formação de redes.
<b>3</b>	A Teoria Ator-Rede e a Cartografia de Controvérsias na Ciência da Informação.	2018/Revista Transinformação. Área: Ciência da Informação.	Ramon Fernandes Lourenço, Maria Inês Tomaél	Abordagem teórica da ANT e descrição da Cartografia de Controvérsias.
<b>4</b>	A agência a partir da Teoria Ator-Rede: reflexões e contribuições para as	2016/ O&S (Organizações e Sociedades).	Patricia Kinast de Camillis, Camilla Zanon Bussular,	Histórico da ANT e conceituação de Agência.

	pesquisas em administração.	Área: Administração de Empresas.	Claudia Simone Antonello.	
5	Análise do texto de um livro didático de biologia orientada pela teoria ator-rede: um estudo sobre o tema evolução biológica.	2014/: Investigações em Ensino de Ciências. Área: Ensino de Ciências.	Francisco Ângelo Coutinho, Fábio Augusto Rodrigues e Silva	Descrição conceitual da ANT e formação de redes. Área: Ensino de Ciências.
6	Controvérsias em torno das identidades profissionais de licenciandos em biologia: um estudo inspirado na Teoria Ator-Rede.	2017/ Educação em Revista. Área: Educação.	Luciana Resende Allain, Francisco Ângelo Coutinho	Abordagem teórica da ANT e descrição da Cartografia de Controvérsias sobre identidade docente.
7	Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em Ciências na Educação Infantil.	2017/ Educação em Revista. Área: Educação.	Francisco Ângelo Coutinho, Maria Inês Mafra Goulart, Alexandre Fagundes Pereira.	Abordagem teórica da ANT com aplicação sobre a ação dos artefatos na aprendizagem.
8	Teoria Ator-Rede, Literatura e Educação em Ciências: uma proposta de materialização da rede sociotécnica em sala de aula.	2016/ Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Área: Educação.	Fábio Augusto Rodrigues e Silva, Débora do Prado Lisboa, Denise do Prado Lisboa Oliveira, Francisco Ângelo Coutinho.	Abordagem teórica da ANT e a formação de redes em uma análise de obra literária.
9	Tornar-se fisiologista vegetal: potencialidades educacionais de uma controvérsia entre cientistas do século XIX sob o ponto de vista de Bruno Latour.	2015/ Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia Área: Educação.	Vanessa Cappelle, Francisco Ângelo Coutinho.	Análise de uma Controvérsia usando a ANT na perspectiva de Bruno Latour.
10	Organizações como processos e Teoria Ator-Rede: A contribuição de John Law para os Estudos Organizacionais.	2013/ Cadernos EBAPE.BR. Área: Estudos Organizacionais.	Maria Fernanda Rios Cavalcanti, Rafael Alcadipani.	Descrição conceitual da ANT sob a perspectiva do trabalho de John Law.
11	Teoria Ator-Rede e práticas de pesquisa: Notas sobre alguns usos nas pesquisas em comunicação.	2015/ Revista Verso e Reverso. Área: Comunicação.	Israel Jesus Rocha.	Descrição conceitual da ANT como metodologia de análise do social.
12	Desdobrando a Teoria Ator-Rede: reagregando o social no trabalho de Bruno Latour.	2013/ Polis e Psique. Área: Psicologia Social.	Zuleika Köhler Gonzales, Carlos Baum.	Descrição conceitual da ANT contextualizando o livro Reagregando na produção de Bruno Latour.
13	Como a cartografia de controvérsias pode auxiliar na compreensão de elementos culturais na rede: experiências	2016/ DI Factum. Área: Design.	Camila Loricchio Veiga, Lígia Maria de Mendonça Chaves Incrocci, Adilson da Silva Mello.	Descrição conceitual da ANT, apresenta a Cartografia de Controvérsias como metodologia na

	com uma inserção em uma associação de Maria da Fé/MG.			representação da complexidade do social.
14	Da translação para o enactar: contribuições da Teoria Ator-Rede para a abordagem processual das organizações	2016/ Cadernos EBAPE.BR. Área: Estudos Organizacionais.	Patricia Kinast de Camillis, Claudia Simone Antonello.	Apresenta as principais críticas da Teoria Ator-Rede, contrapondo-as, expondo os conceitos de translação e o de enactment.
15	Mudança e Teoria Ator-Rede: humanos e não humanos em controvérsias na implementação de um centro de serviços compartilhados.	2016/ Cadernos EBAPE.BR. Área: Administração Pública.	Clovis Cerretto, Silvia Marcia Russi de Domenico.	Descreve os conceitos básicos da ANT e da Cartografia de Controvérsias. Pontua as características dos estudos organizacionais e a própria definição de organização. Referencia a escola pública como uma organização.
16	Estratégias para uma Cartografia de Controvérsias "Culturais": o caso dos rolezinhos nos jornais e redes digitais.	2016/ Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos. Área: Comunicação e Jornalismo.	André Figueiredo Stangl.	Discussão teórica da ANT. Tutorial de como mapear controvérsias.
17	Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede.	2010/ Cadernos UniFOA. Área: Ciências Sociais.	Júlio Cesar de Almeida Nobre, Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro.	Aborda a Cartografia de Controvérsias como possibilidade de rastrear conexões. Representa as descrições por meio de relatos.
18	O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour.	2015/ MATRIZes. Área: Ciências da comunicação.	Lucia Santaella, Tarcísio Cardoso.	Discussão teórica da ANT. Propõe como tema central da ANT a conceituação de mediação.
19	Origens e afiliações epistemológicas da Teoria Ator-Rede: implicações para a análise organizacional.	2014/ Cadernos EBAPE.BR. Área: Administração.	Dany Flávio Tonelli.	Sintetiza origens e aspectos epistemológicos da ANT apresentando conceitos como Simetria, Translação e Actante (Atuante).
20	Por uma (Re)Dimensão Artefactual da "Psique Humana" – Teoria Ator-Rede e Psicologia.	2018/ Perspectivas em Psicologia. Área: Psicologia.	Idonézia Collodel-Benetti, João Paulo Roberti Junior.	Discussão teórica da ANT aproximando a mesma da Psicologia.
21	Psicologia Social ou Psicologia das Associações? A perspectiva latouriana de sociedade.	2010/ Revista Psico Área: Psicologia.	Mariana Prioli Cordeiro.	Discute a distinção entre a Sociologia do Social e a Sociologia das Associações e propõe com isso uma nova forma de olhar a Ciência Psicológica.
22	Redes em conexão com a Teoria Ator-	2016/ Psicologia & Sociedade. Área: Psicologia.	Ricardo Pimentel Mélo, Mary Jane	Faz um levantamento bibliográfico da produção acadêmica

	-Rede na Psicologia no Brasil.		Spink e Vera Mincoff Menegon.	utilizando o referencial da ANT na área da Psicologia no Brasil.
23	Teoria Ator-Rede (TAR) como instrumento de pesquisa em Turismo: buscando aproximações e contribuições.	2018/ Turismo: Visão e Ação (TVA). Área: Turismo.	Anna Karenina Chaves Delgado e Jackeline Amantino de Andrade.	Faz um levantamento da produção nacional e internacional da ANT sendo utilizada na área do Turismo.
24	Espaço, mídia locativa e Teoria Ator-Rede	2013/ Galáxia. Área: Comunicação e Semiótica.	André Lemos.	O artigo mostra que o Tempo é uma dimensão que transcende o que é local e global não limitando um ator-rede ao local ou em um tempo.
25	A Teoria Ator-Rede e o estudo da intersectorialidade nas políticas públicas.	2020/ Interface Comunicação, Saúde, Educação. Área: Políticas públicas.	Cilene Despontin Malvezzi, Juliana Luporini do Nascimento.	O trabalho traz um histórico interessante sobre o conceito de rede desde a antiguidade até sua dimensão como princípio político de organização estatal para gerir políticas públicas sociais.
26	Ator-Rede versus Análise de Redes versus Redes Digitais: falamos das mesmas redes?, publicado em " <i>digitalSTS: A Handbook and Fieldguide: Theorizing the role of the digital in Science and Technology Studies</i> "	2018/ Galáxia. Área: Comunicação e Semiótica.	Tommaso Venturini, Anders Munk, Mathieu Jacomy.	O artigo discorre sobre o conceito de rede e suas representações em termos de abrangências e limitações.

Dos trabalhos elencados acima temos 1 (um) artigo na área da saúde, 1 (um) em Turismo, 4 (quatro) em Ciências Sociais e da Informação, 4 (quatro) em Psicologia, 6 (seis) em Educação, área que nos interessa particularmente, e que o principal autor é Francisco Ângelo Coutinho, 6 (seis) em Administração e Estudos Organizacionais, e, por último, 4(quatro) artigos na área da Comunicação, *Design* e Jornalismo.

Também da mesma forma que as Teses e Dissertações, a maioria dos artigos traz uma explicação sobre a teoria, seus pressupostos e os conceitos principais, ponto comum entre eles já esperado, uma vez que um dos critérios da seleção dos mesmos foi a abordagem teórica da ANT. Chamamos a atenção ao fato de que quase um terço dos artigos aborda a Cartografia de Controvérsias como metodologia de análise de

dados, bem como a formação de redes como estratégia de análise destas controvérsias.

Conforme nosso escopo de trabalhos, podemos dizer que ao utilizarmos a ANT como referencial teórico em que o privilégio das relações sociais é ampliado aos híbridos, em nosso caso os Projetos Pedagógicos de Curso não são novos, ou seja, outros pesquisadores se apropriaram deste aspecto em suas pesquisas. Ainda sobre os trabalhos, reiteramos que a análise dos conflitos por meio da Cartografia de Controvérsias, e mais especificamente a observação da formação de redes ao redor destas controvérsias, é uma estratégia metodológica que elegemos respaldados em trabalhos como os descritos.

O próximo capítulo discorre um pouco sobre o que é um PPC e como funcionava a dinâmica escolar considerando a perspectiva do PPC 2014, e depois em sua nova versão de 2018.

## 2 O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Os dados da pesquisa estão vinculados a este documento chamado Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nele se concentram a concepção do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino e aprendizagem, os quais estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais. O PPC deve contemplar, além dos objetivos gerais do curso e a carga horária das atividades didáticas, principalmente, a proposta pedagógica que define as estratégias e os recursos que serão utilizados na rotina dos integrantes do curso. No caso de nossa pesquisa, observaremos a transformação deste documento de um PPC 2014 a um PPC 2018.

A seguir faremos uma descrição inicial das versões deste documento com o intuito e contextualizar a dinâmica envolvida na rotina escolar que influenciava e sofria influência deste documento. Essa dinâmica ao mesmo tempo envolvia os afazeres organizacionais e estruturais da escola, como também a formação e extinção de grupos em torno das dificuldades e das satisfações do trabalho dentro da proposta inicial do PPC 2014.

### 2.1 VERSÃO EM 2014 (PPC 2014)

O PPC 2014 foi escrito, como já mencionado, inspirado em uma política pública adotada pelo Governo Federal que conferia ao ensino profissionalizante a oportunidade de formar indivíduos preparados para o mundo social do trabalho. Em síntese, seria promover a formação integral do cidadão garantindo que os saberes técnicos seriam trabalhados em conjunto com a formação humanística.

A escola começou a funcionar em julho de 2015, utilizando como forma de ingresso dos estudantes um sorteio público. A metodologia sugerida e adotada no PPC 2014 era a pedagogia por projetos. Considerada como uma metodologia ativa, na verdade está mais associada a uma postura do entorno escolar do que efetivamente um método. A relação entre o ensino e a aprendizagem direciona a construção do conhecimento, contextualizando a realidade de estudantes e professores de forma dinâmica e compartilhada por meio de um processo recíproco

de troca de experiências. Sobre o trabalho com projetos, Leite e Mendez (2000) colocam:

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (LEITE; MENDEZ, 2000, p.246).

O curso a que nos referimos neste trabalho é o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TINFEM), que possuía uma carga horária de 30 horas semanais de forma presencial. Dentro disso, 21 horas aconteciam no período matutino com as intervenções dos grupos de professores atendendo os projetos de cada grupo de estudantes, onde havia uma relação com os tópicos disciplinares necessários ao desenvolvimento do trabalho que cada grupo tinha se proposto a fazer. As outras 9 horas aconteciam no período vespertino e que basicamente se relacionava à execução de protótipos e oficinas específicas. A carga horária total do curso era de 4.800 horas distribuídas em quatro anos, o que resultava em 1.200 horas por ano e 40 semanas letivas. A distribuição do horário de funcionamento do curso era das 7h30 até 12h e das 13h30 às 17h30.

Embora não houvesse seriação, ou seja, os estudantes não eram separados por séries, o que significa que num mesmo projeto poderia existir veteranos e calouros, o PPC 2014 contemplava uma divisão de carga horária que o estudante deveria cumprir por módulos, conforme Quadro 2 abaixo.

**Quadro 2 – Distribuição da Carga Horária**

	1º ano Cotidiano	2º ano Comunidade	3º ano Vida e Sociedade	4º ano Pesquisa Aplicada e Inovação
Informática e Comunicação	300 h	450 h	350 h	350 h
Núcleo Comum	900 h	750 h	850 h	850 h
Total – Ano	1200 h	1200 h	1200 h	1200 h
Total – Curso	4800 h			

Fonte: IFPR (2014)

Informática e Comunicação tinha a ver com os conhecimentos relacionados à área de informática necessários para a formação técnica do curso e o Núcleo Comum

estava relacionado aos conteúdos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que compunham os saberes subdivididos nos eixos Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, relacionados à formação no Ensino Médio.

As dimensões que aparecem no Quadro: 1º ano (Cotidiano), 2º ano (Comunidade), 3º ano (Vida e Sociedade) e 4º ano (Pesquisa Aplicada e Inovação), se referem à ênfase que os professores dariam em suas explicações nas intervenções com os estudantes, embora não haja nenhuma referência direta desta orientação no PPC 2014.

Durante o processo de implantação da proposta do PPC 2014, foi necessário que a equipe de docentes envolvida criasse documentos que facilitassem o trabalho diante da novidade metodológica prevista no PPC 2014, tanto para os estudantes e comunidade como também para os próprios professores. No Quadro 3 sintetizamos alguns desses documentos criados com suas siglas que porventura podem aparecer no texto e uma breve explicação sobre cada um.

**Quadro 3** – Documentos criados

<b>DOCUMENTO</b>	<b>SIGLA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Guia de Organização Discente</b>	<b>GOD</b>	Dispositivo no formato de livreto que continha os seguintes itens: normas para utilização dos equipamentos de informática (NUI); normas de segurança para realização de experimentos (NSE); Manual de elaboração de projetos (MEP); Pacto de Autonomia e Cívildade (PAC); e Ficha de Autogestão (FAG).
<b>Normas para Utilização dos Equipamentos de Informática</b>	<b>NUI</b>	Instrução normativa que estabelecia regras para utilização dos equipamentos de informática, trazendo informações sobre como e quando se deveria utilizar tais equipamentos.
<b>Normas de Segurança para realização de Experimentos</b>	<b>NSE</b>	Instrução normativa que estabelecia regras para a realização de procedimentos experimentais, como a supervisão de algum docente.
<b>Manual de Elaboração dos Projetos</b>	<b>MEP</b>	Instrução no formato de um “passo a passo” de como se escrever um projeto sob as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Dessa forma explicava-se como deveriam ser definidos os seguintes itens: título do projeto; dados de identificação do projeto; eixo tecnológico; tema; delimitação do tema; formulação da pergunta que tentará ser respondida pelo projeto; justificativa; objetivos gerais e específicos; conhecimentos específicos necessários para a realização do projeto; material e metodologia; resultados esperados; cronograma; referências; formatação do texto.

<b>Pacto de Autonomia e Civilidade</b>	<b>PAC</b>	Instrução elaborada com o intuito de organizar a rotina escolar, tais como convívio escolar, comunicação família-escola, horário das atividades, rotina acadêmica e avaliação. Por ser um “pacto”, não se trata de um instrumento que esclarecesse normas sob condição de punição, mas de algo que deve ser consentido por todas as pessoas envolvidas com a rotina escolar.
<b>Ficha de Autogestão</b>	<b>FAG</b>	Tratava-se de uma lista com todos os saberes instituídos pelos PCN, divididos não apenas por eixos tecnológicos como também por áreas como: Artes; Biologia; Educação Física; Física; Filosofia; Geografia; História; Informática (que apesar de não estar nos PCN eram necessários por se tratar de um curso técnico); Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Química; e Sociologia. Os saberes que eram vistos ao longo do curso deveriam ser assinalados pelos estudantes como um saber “trabalhado”, “aprofundado” ou “consolidado”.
<b>Relato de Experiência</b>	<b>RE</b>	Documento elaborado por professores que contavam, em forma de depoimento, suas impressões positivas ou não sobre o processo de implantação da proposta pedagógica, sua rotina dentro da perspectiva e sugestões. Ficavam disponíveis no “ <i>Drive</i> ” como forma de consulta e de certa maneira uma memória sobre o processo inicial.
<b>Ficha Individual de Acompanhamento Discente</b>	<b>FIAD</b>	Esta ficha deveria ser alimentada semanalmente pelos docentes responsáveis pelo projeto do qual o aluno participa, colocando algumas observações acerca do processo de aprendizagem do estudante, considerando: 1 – Desenvolvimento da autonomia; 2 – Participação na realização das atividades; 3 – Iniciativa; 4 – Relações Interpessoais; 5 – Apropriação de saberes específicos; 6 – Transcendência.
<b>Formulário de Autoavaliação Discente</b>	<b>FAD</b>	Ficha que deveria ser preenchida pelo estudante, na qual ele se autoavaliaria com um conceito de acordo com: <b>A</b> – Aprendizagem Plena; <b>B</b> – Aprendizagem Parcialmente Plena; <b>C</b> – Aprendizagem Suficiente; <b>D</b> – Aprendizagem Insuficiente e escreveria uma justificativa para isso.
<b>Registro de Atividades Docentes</b>	<b>RAD</b>	Ficha preenchida pelos professores quando estivessem trabalhando com as salas, ambiente onde se colocava o docente responsável pela intervenção, o projeto atendido, os saberes trabalhados no atendimento e a carga horária despendida.
<b>Memorial do Projeto</b>	<b>MP</b>	Ficha preenchida por cada redator do grupo do projeto específico, a cada intervenção onde se descrevia os objetivos do dia e o que foi aprendido. Ao final assinava o relator e os professores da intervenção.
<b>Diagnóstico Semanal do Projeto</b>	<b>DSP</b>	Ficha preenchida pelos estudantes com orientação dos professores onde se destacava a

		evolução semanal do projeto, utilizando as seguintes perguntas norteadoras: 1 – O que nos chamou atenção esta semana na escola? (geral). 2 – O que foi cumprido do projeto? Por que e como (relacionado aos objetivos). 3 – Com base no projeto em desenvolvimento, ao final dessa semana, somos capazes de quê? (Verificar habilidades e competências desenvolvidas). 4 – Quais os objetivos (saberes) que necessitam ser revisitados? (revisão)
<b>Portfólio do Projeto</b>		Documento que descrevia o projeto como um todo e incluía outros documentos, como o Relatório Final, Memorial e o Diagnóstico do projeto.

**Fonte:** o autor, adaptado de Souza (2020)

No Quadro 3 acima temos o item RE, que é o relato de experiência de cada professor. Esse relato era uma prática incentivada pela gestão em 2015 e 2016, onde o professor contava um pouco de sua experiência com o PPC 2014. Essa foi uma das fontes de dados que utilizamos na composição e descrição das controvérsias durante nosso trabalho, justamente porque revelam os discursos apropriados ou desenvolvidos pelos professores no momento do depoimento. A comparação entre alguns desses relatos de professores com entrevistas posteriores dos mesmos permitiram observar a dinâmica das controvérsias por meio do movimento destes discursos.

Retomando a rotina do PPC 2014, após a escrita dos projetos os grupos iniciavam a próxima etapa, que era desenvolver os conteúdos disciplinares envolvidos nos temas e, se fosse o caso, iniciar a construção de protótipos. Para atender os conteúdos disciplinares os estudantes colocavam no *drive* dos projetos quais professores (Matemática, Sociologia etc.) participariam das intervenções no período da manhã, na semana seguinte, levando em consideração o cronograma de cada fase do projeto.

A partir daí a coordenação orientava a disponibilidade dos professores. Não havia aulas com horário predeterminado nem muito menos sinal. Isso significa que, num mesmo ambiente, não necessariamente dentro de sala, coexistiam dois ou três grupos de projetos trabalhando com três ou quatro professores ao mesmo tempo. No relato da professora P12 abaixo, podemos entender um pouco a dinâmica da rotina escolar com relação às intervenções dos professores.

**Aulas expositivas, por exemplo, não existem:** o que vemos é um círculo, onde o professor propõe uma **questão norteadora** e abre para que **os alunos discutam sobre aquilo**, intercedendo e fazendo observações quando se faz necessário, mas **todos falam, sugerem, perguntam**. Eventualmente, a lousa era usada para a demonstração de um conceito ou de uma fórmula. **A internet funciona como uma aliada constante (ninguém leva bronca por mexer no celular durante as intervenções)**, o *Google* é bastante acessado e **os professores podem responder com um “não sei”** diante de determinadas perguntas, para em seguida emendar um **“vamos pesquisar juntos”**. (Relato de experiência<sup>6</sup>, Professora P12<sup>7</sup>, janeiro 2016; grifos nossos).

Após estudar um determinado assunto com um ou mais professores, o grupo preenchia uma planilha, dentro do portfólio do projeto, sobre o que tinha aprendido e usava um guia de saberes no qual assinalavam o assunto e o nível de aprofundamento (trabalhado, aprofundado e consolidado), cujo preenchimento era auxiliado por um professor da área. No relato do professor P11 abaixo, temos uma explicação sobre como usavam o Guia de Saberes. No mesmo relato podemos observar a percepção do professor quanto ao PPC e a escola que acabara de ingressar.

**O PPC versa sobre uma escola diferente: sem turmas, sem aula, sem provas, mas sim com projetos. Os alunos escolhem e escrevem os projetos** que querem participar e vão agregando saberes, conforme o objetivo do projeto os exige, buscando subsídios com os colegas, nos livros e/ou com os professores. **Estes saberes são os temas que numa escola convencional é chamado de componente curricular.** Os alunos possuem uma **ficha individual** que contém a listagem completa dos **saberes que aprenderão nos 4 anos** e as colunas T, A e C, onde é assinalado se o aluno Tomou conhecimento, Aprofundou ou Consolidou, respectivamente. **Ao invés de aulas, existem intervenções, que é o momento em que os professores os guiam nos projetos.** É comum haver **dois ou mais professores com os alunos de cada projeto**, onde os professores os guiam e instigam a descobrir cada saber, ajudando com pequenas contribuições expositivas. (Relato de experiência, Professor P11, janeiro 2016; grifos nossos).

Ao fim de cada semana havia um momento em que toda escola se reunia para que os conhecimentos discutidos em cada projeto pudessem ser socializados com todos. Havia também um momento para que os estudantes se reunissem em assembleia dirigida por uma república de estudantes, em que assuntos gerais eram discutidos com todos, inclusive com a gestão do *campus*, que na época, em 2015, era

<sup>5</sup> Documento citado no Quadro 3.

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos envolvidos representaremos professores com a letra P seguida de um número para diferenciá-los, como veremos no capítulo de Procedimentos Metodológicos. As siglas DG e DA representam o cargo de Direção Geral e Direção Administrativa. A função de Técnico em Assuntos Educacionais será TE.

constituída por P8, P19 (DG1), P20 e TE (DA1). Abaixo temos um trecho do Relato de Experiência da professora P14, que conta um pouco da dinâmica diária.

Decidimos também que os primeiros **15 min de cada manhã começariam com uma atividade física** orientada pelo professor de Educação Física. Estipulamos **socializações dos saberes** – momento em que cada grupo expusesse para a turma o que aprenderam – **ao término de cada manhã** durante 30 min. Além disso, planejamos **projetos no contraturno**, cada professor escreveu **projetos de suas respectivas áreas**. Concomitantemente com a Escola da Ponte planejamos ocorrer semanalmente (nas tardes de sexta-feira) a **Assembleia dos Estudantes**, à qual **pais e comunidade** local poderiam participar para resolver questões escolares. Decidimos que nossos alunos comporiam uma “**república**”, com prefeito, vereadores e secretários para organizarem as assembleias e **aprenderem na prática a exercer cidadania**. (Relato de experiência, Professor P14, janeiro 2016; grifos nossos).

Cabe frisar que o *campus* referido era um *campus* avançado e, portanto, tinha apoio da gestão do *campus* mãe constituída pelos professores P2 (direção geral), P18 e P21. Os professores P2, P18, P20 e P21 antes faziam parte do *campus* mãe e pediram remoção para o *campus* CA, para que pudessem participar da implantação do PPC 2014, já que os mesmos formavam a equipe que o escreveu e, juntamente com os demais P19, P4 e TE (assistente em administração), constituem basicamente o grupo que defendia a manutenção do referido PPC durante o tempo de nossa pesquisa.

Sobre o processo avaliativo dentro da proposta do PPC 2014, a rotina não contemplava provas, mas outras ferramentas normalmente associadas à autonomia do estudante em relação ao conteúdo, a si mesmo e ao grupo de estudantes que compunham o projeto. Neste processo avaliativo, várias vezes um estudante simplesmente não desenvolvia atividades relacionadas, por exemplo, com Física ou Matemática. Na maioria das vezes, o próprio estudante justificava que não tinha afinidade com essas áreas ou por qualquer outro motivo e não se envolvia. No entanto, em outras áreas seu desempenho era bom. Assim, na hora de atribuir um conceito único esse bom desempenho permitia que ele ficasse com um conceito C ou B, mesmo não atingindo uma aprendizagem satisfatória nas áreas que não desenvolvia atividades. Isso causava uma divisão de opiniões entre os próprios estudantes, em que para uns era excelente, pois não tinham que superar dificuldades em determinado conteúdo, e para outros significava um descaso da escola com o conhecimento de maneira geral.

No excerto abaixo, a estudante demonstra que gostava da maneira que não tinha provas específicas e postergava as dificuldades para outro momento.

(Entrevistador) **O que mais vc gostava** na proposta do **PPC 2014**?

(Estudante E7<sup>8</sup>) Eu acho que é **a forma de ser avaliado**, porque eu não sei a mesma coisa que outro aluno sabe. Eles talvez sabem mais que eu. Eu tenho uma dificuldade maior talvez e eles não. Então antes vcs me avaliavam pelo meu desenvolvimento, não tipo tá aqui faça. **Aí, se eu errasse alguma coisa é porque eu não aprendi, mas eu podia aprender depois, o certo é tá me avaliando pelo esforço, entendeu, e não o que eu decorei.** (Entrevista com E7, 2018; grifos nossos).

No excerto seguinte, outro estudante demonstra que um processo de avaliação sem provas e nota representa uma falha no ensino. Todas as entrevistas com os estudantes foram feitas entre 2018 e 2019, quando a escola não trabalhava mais exclusivamente com o PPC 2014, por isso os estudantes fazem comparações entre as duas dinâmicas, com o PPC 2014 em que a avaliação não contemplava provas escritas, e o PPC 2018 que já usava essa possibilidade. Vale frisar que alguns professores ainda preferiam e insistiam na dinâmica anterior.

(Entrevistador) E sobre a avaliação?

(Estudante E4) Eu acho que ainda **tem professores meio que são receosos em falar olha vou te dar uma prova para testar o seu conteúdo**, gente é realmente isso, a gente tá na escola e você realmente vai me dar uma prova para eu testar até onde eu sei, e se eu for mal na primeira ok, vou fazer recuperação, se eu for mal na segunda, beleza, eu vou ficar com uma nota ruim **e tipo não é porque falar para o aluno ah vc é muito mais que essa nota, na verdade no ensino médio eu não sou muito mais que aquela nota porque foi o que eu aprendi.** Então, ou eu tenho que correr atrás daquilo pra aprender mais daquilo e tirar uma nota melhor da próxima vez, ou eu fico sentado igual tem aqui, fico sentado olhando e nossa eu não aprendi isso e nem vou aprender. Então, acho que tanto da parte dos alunos que têm que correr atrás **eu acho que ainda a forma de ensino ainda é vaga.** (Entrevista com E4, 2018; grifos nossos).

Não havia unidades curriculares como Física, Sociologia ou Geografia, no entanto, os professores podiam oferecer oficinas específicas no período da tarde para que assuntos destinados à sua área de formação fossem discutidos com mais profundidade. Essas oficinas não eram obrigatórias, mas sugeridas normalmente pelo professor tutor, que ficava responsável pela tutoria de um certo número de estudantes. Caso o estudante não quisesse fazer uma oficina ele ficava em salas ambiente, no contraturno que seria um momento de estudo individual, divididas por áreas de

---

<sup>8</sup> Com os estudantes também vale a representação da letra E, seguida de um número para diferenciá-los.

conhecimento como Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Informática.

Ao fim do processo avaliativo o corpo docente se reunia e discutia estudante por estudante, atribuindo um conceito único ao mesmo. A mesma professora P14, em seu Relato de Experiência, descreve também, de forma resumida, o processo de atribuição dos conceitos aos estudantes.

No planejamento da parte burocrática **cada professor escreveu uma lista de saberes de sua área** que contemplaria os saberes que devem ser consolidados ao término dos quatro anos de curso. Concomitante com o Curso de Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio do *Campus CL*, **optamos por um único conceito ao invés de um conceito para cada área** ou eixo tecnológico. Assim, planejamos ao término de cada bimestre fazer o que chamamos de **unificação dos conceitos, atribuindo um conceito único ao aluno baseado em suas práticas diárias, participação em atividades da escola, trabalhos apresentados e realizados, autoavaliação e olhar do corpo docente**. Para o olhar do corpo docente não se perder com o passar do tempo, criamos um instrumento de registro semanal: **cada aluno teria uma ficha individual** que o corpo docente se comprometeria em anotar situações, pontos positivos ou negativos daquele aluno. (Relato de experiência, Professor P14, janeiro 2016; grifos nossos).

Tanto as oficinas como as tutorias apareciam na rotina escolar a partir do ano de 2016, já na tentativa de complementar as intervenções interdisciplinares. Estas sim constam na versão do PPC 2014, que não faz uma alusão direta, mas sugere o trabalho com vários professores em um mesmo ambiente, conforme trecho abaixo retirado do próprio documento.

A perspectiva aqui é a da **multirreferencialidade**, ou seja, você estará diante de um **tema gerador proposto pelo grupo**, e a pesquisa orientada à extensão acontecerá com o apoio de diversas referências de áreas afins, o que na prática significa **dois ou mais professores contribuindo com seu referencial simultaneamente**, fazendo transitar sua perspectiva por esses referenciais específicos. [...] Somente quando você tiver vislumbrado a totalidade multirreferencial, é que você verá a cisão, ou seja, o conhecimento das partes, que, integradas novamente ao todo, permitirão que você compreenda o mundo e o conhecimento específico. Essa **metodologia da investigação temática e multirreferencial lhe trará uma visão significativa da realidade, menos fragmentada dando a noção de totalidade**. (IFPR, 2014, p.32).

A premissa do PPC 2014 era não reproduzir a escola tradicional, imprimindo aos estudantes assuntos que apenas legitimavam a sua exclusão. Os assuntos que tinham dificuldade seriam trabalhados quando o próprio estudante, usando sua autonomia, se dispusesse a aprender. Esse era o discurso dos professores que criaram o PPC 2014. Em vários encontros se falava que os professores deveriam

“encantar” os estudantes no sentido de estimulá-los a aprender, e que depois disso ele poderia buscar conhecimento quando para ele (estudante) for necessário, conforme excerto abaixo.

P2 aponta: se a cada **3 ou 4 intervenções nós tivermos 1 encantamento**, calculem quantos conseguiremos. Quando ele (estudante) for pós-doutor em algo ele vai saber reconhecer quem pode ajudar a partir daquilo [...] nossa função é mostrar caminhos para que o estudante possa buscar e aprender a aprender; **o que estraga a escola é achar que todo mundo tem que saber tudo e saem sem saber nada, qual o problema não saber tudo?** Nós temos que montar e construir nosso caminho na caminhada; isso é trabalhoso e nos tira da zona de conforto. (ATA de reunião para discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Esse discurso da equipe que criou o PPC 2014 não foi exatamente compreendido pelos estudantes. Como dissemos anteriormente, para alguns o conceito único, que era uma das consequências desta autonomia, não era bom porque, segundo eles, se houvesse dificuldades em uma área bastava uma demonstração de interesse com os professores que já era suficiente para obter um conceito A ou B. Muitos relataram que tinham o conceito sem saber a matéria e isso ventilava entre os estudantes e também na comunidade, criando uma imagem de escola fácil, ou como diziam “*a escola que ninguém aprende nada*”. O excerto abaixo, retirado de uma Ata de reunião, mostra que alguns professores que na época moravam na cidade comprovam isso.

**P14** disse que **escuta** sempre sobre “**aquela escola que montaram que os alunos não aprendem nada**”, ou “**saí de lá porque eu não estava aprendendo nada**”. Ainda argumenta: O que faz na cabecinha deles entender e saber se ele está aprendendo de fato? **Será que sabem que a gente não está enganando eles?**

**PD** completa: “Eu moro aqui e já fui interpelada”.

**P7<sup>9</sup>** completa que temos que **tomar cuidado sobre o que a sociedade entende como saber, conhecimento e aprendizagem**.

**P1** diz: eu moro aqui, **eles interpretam isso aqui como algo provisório**. (ATA de reunião para discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Outra consequência do conceito único era a dificuldade de construir o histórico escolar do estudante, no caso de uma transferência. Por várias vezes as escolas da região rejeitavam a matrícula de nossos estudantes por transferência, porque não tinha conceitos por unidade curricular. A saída era enviar uma cópia do PPC 2014 junto com o histórico, mesmo assim algumas vezes não adiantava e outras

---

<sup>9</sup> P7 é o autor desta pesquisa.

alternativas eram tomadas, entre elas deslocar servidores até a outra escola para explicar nossa dinâmica. O excerto abaixo comprova isso.

Foi avisado também sobre **a transferência da estudante V.**, e que a coordenadora da nova escola entrou em contato para avisar que **o histórico parcial emitido por nós não promove a comprovação perante o Núcleo Regional de Ensino, dos conteúdos aprendidos** pela estudante. (Ata de Reunião Pedagógica sobre o PPC de 05 de dezembro de 2016; grifos nossos).

A recuperação do conteúdo e uma possível retenção era pouco provável, já que os projetos duravam um semestre e, portanto, se no outro semestre, em outro projeto, o estudante não tivesse o mesmo assunto, esse conteúdo não seria recuperado até que ele ingressasse em um projeto que exigisse o tópico, exceto se o próprio estudante ou o professor convocasse uma assistência. Essa ação não era obrigatória e, assim sendo, raramente acontecia por iniciativa do estudante, pela própria dificuldade de se apropriar do conceito de autonomia.

Para que se entenda o caminho do PPC 2014, durante sua implantação aconteceram vários conflitos entre professores, estudantes e comunidade que serão descritos adiante por meio da Cartografia de Controvérsias. Essas discussões exigiram vários momentos de embates, que culminaram em uma reunião na qual aconteceu uma votação para que os ajustes no PPC 2014 fossem realizados. Supostamente esses ajustes legalmente comporiam o PPC 2018, no entanto, o que foi votado nesta reunião não aparece totalmente no PPC 2018. Desta forma, resolvemos descrever esse PPC como uma transição e denominamos de versão 2016, embora legalmente ele nunca tenha existido.

## 2.2 VERSÃO EM 2016 (PPC 2016<sup>10</sup>)

No fim do ano de 2016 foi criado um grupo com professores, servidores e estudantes para estudar o PPC 2014 e promover ajustes. As professoras P14 e P15 foram conhecer o Projeto Âncora<sup>11</sup> e de lá trouxeram várias ideias para promover os

<sup>10</sup> Denominamos PPC 2016 uma versão da proposta de trabalho na qual todos trabalhavam, mas que não se encaixava nem na versão de 2014 nem na versão de 2018, pois existiam oficinas e tutorias que não eram contempladas em nenhum desses documentos. Oficialmente, essa versão de 2016 nunca existiu.

<sup>11</sup> Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, fundada em 23 de setembro de 1995. Tem como prerrogativa melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda de Cotia e região, por meio de experiências educacionais,

ajustes a partir de uma estratégia parecida com as características do PPC 2014, dentre elas as salas ambiente, tutorias, entre outras, que foram discutidas em uma semana. Várias contribuições foram incorporadas como ajustes ao PPC 2014 e o grupo parecia caminhar a um consenso.

As professoras P14 e P15 apresentaram uma sugestão de organização do trabalho pedagógico para o próximo ano letivo, com base na visita feita ao Projeto Âncora na semana anterior. (Ata de Reunião Pedagógica sobre o PPC de 05 de dezembro de 2016).

No penúltimo dia de discussão a professora P16, então chefe da seção de ensino, apresentou outra proposta de trabalho diferente daquilo que se havia discutido, mesmo que ainda preservasse algumas sugestões das discussões anteriores, oficializava os projetos optativos oferecidos pelos professores como oficinas, e no período na manhã, direcionando os projetos para o período da tarde. Essas oficinas posteriormente se tornariam as unidades curriculares obrigatórias no PPC 2018.

Na sequência, P16 propôs a mudança de ordem entre os projetos optativos ofertados pelos professores e os projetos desenvolvidos pelos estudantes, ou seja, **os professores passam a ofertar os projetos optativos pela manhã, que passam a ser chamados de oficinas** para contemplar o plano de trabalho docente (PTD) e **os projetos dos estudantes** seriam desenvolvidos **à tarde**. (Ata de Reunião Pedagógica sobre o PPC de 05 de dezembro de 2016; grifos nossos).

Após várias discussões e a falta de consenso optou-se pela votação.

**Dos dezoito presentes, doze votaram a favor, quatro votaram contra, e duas abstenções.** Desta forma decidiu-se democraticamente por **seguir com as adequações apresentadas**, sendo: “os estudantes passam a cumprir 21 horas e 30 minutos no período da manhã e 8 horas e 30 minutos (contabilizados 1 hora de intervalo semanal) no período da tarde, totalizando 30 horas semanais obrigatórias para o curso; **mudança de ordem entre os projetos optativos ofertados pelos professores e os projetos desenvolvidos pelos estudantes**, os projetos dos professores passam a ser chamados de oficinas para contemplar o plano de trabalho docente (PTD). Funcionamento das **salas ambientes** para atender os projetos dos

---

culturais, artísticas e esportivas, que complementassem o ensino escolar, além de programas como creche, educação infantil, oficinas e cursos profissionalizantes. No ano de 2012, o Projeto Âncora inaugurou uma escola de ensino fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, implantando um modelo organizacional de gestão democrática e uma reorganização das estruturas educativas tradicionais, englobando desenvolvimento social e aprendizagem escolar básica. Tem como objetivos contribuir à construção de cidadãos conscientes de suas capacidades para coletivamente formar uma sociedade justa, equilibrada e sustentável, a partir de uma prática educacional acolhedora e participativa na construção de Comunidades de Aprendizagem (<https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>).

estudantes. Mantém-se as **assembleias e as tutorias semanais**". (Ata de Reunião Pedagógica sobre o PPC de 05 de dezembro de 2016; grifos nossos).

Desta forma, esta versão do PPC (2016) válida para as turmas 2015, 2016 e 2017 funcionaria da seguinte forma: não haveria mais as intervenções e os estudantes, orientados pela SEPAE (Seção Pedagógica e Assuntos Estudantis) e pelos tutores, se matriculariam em oficinas oferecidas no período da manhã pelos professores de cada área. A socialização deixa de existir e o guia de saberes, bem como o pacto de convivência, não eram mais necessários. No período da tarde os estudantes fariam as atividades do projeto, bem como participariam das salas ambiente divididas em cinco áreas (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Linguagens e Informática). As assembleias não teriam um horário predeterminado e seriam convocadas na necessidade. Continua existindo o conceito único, embora a pedagogia por projetos não seja mais o foco.

No último dia de discussão houve mais conflitos caracterizando a polarização entre os docentes quanto à utilização do PPC 2014. No excerto abaixo observamos um exemplo do conflito entre os discursos do grupo que defendia o PPC 2014 e do grupo que não acreditava na eficiência do mesmo.

**P18 defendeu a não limitação de projetos**; a orientação quanto à inviabilidade dos projetos, **questionou o tempo destinado aos projetos e usou a expressão "a proposta foi jogada no lixo"**. P16, P12 e P8 **argumentaram em favor da legalidade e seriedade da discussão e decisão tomada pelo grupo presente ontem**. P18 argumentou da **decisão por votação e não por consenso do grupo**. P16 respondeu que **foi aberto a todos os professores trazerem propostas**, que quem havia trazido a proposta apresentada na segunda-feira foram P14 e P15, e que **ontem se discutiu os pontos inviáveis a serem aplicados neste momento na escola**, que ainda precisa de mais estudos e desenvolvimento das atividades; que a proposta aprovada ontem trouxe **pequenas mudanças** do que já estava sendo trabalhado, apenas fazendo **adaptações a partir das solicitações dos pais e estudantes**. (Ata de Reunião Pedagógica sobre o PPC de 08 de dezembro de 2016; grifos nossos).

### 2.3 VERSÃO EM 2018 (PPC 2018)

Com o PPC 2018 retoma-se a fragmentação disciplinar com as unidades curriculares e incluindo horários de aula e grade de disciplinas, estudantes divididos por série (ano de ingresso), provas mensais e bimestrais, conceitos por disciplinas, recuperação paralela, forma de ingresso através de provas classificatórias. Os ambientes de aprendizagem se restringem basicamente à sala de aula e a

metodologia por projetos é abolida, embora seja citada uma disciplina com esse enfoque no fim do quarto ano.

**A organização do curso** está estruturada em **regime seriado** anual com uma matriz curricular, definida por **componentes curriculares**, dividida em quatro anos letivos: 1º, 2º, 3º e 4º anos. De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **as disciplinas referentes ao ensino médio estão distribuídas pelos 4 anos**, assim como as disciplinas específicas da área técnica de Informática. **A carga horária** total do presente Curso Técnico em Informática, na forma de oferta integrada ao Ensino Médio, será **de 3.200 horas**, computadas em horas-relógio. (IFPR, 2018, p.22;<sup>12</sup> grifos nossos).

Observa-se, então, que a partir de 2017 o PPC 2014 não existia mais, pois o que estava rodando eram os ajustes que compunham o que chamamos de PPC 2016, embora legalmente este último nunca tenha existido. O próprio PPC 2018 na verdade foi aprovado como um ajuste do PPC 2014, mesmo sendo completamente diferente. A seguir temos um quadro do que mudou diretamente entre os PPCs legais. Na primeira coluna são as características do PPC 2014 e na segunda as características do PPC 2018. Essas características representam como cada PPC se relacionava com: Turno, Carga Horária, Forma de Ingresso, Matrícula, Tipo de Proposta Pedagógica, Abordagem Curricular, Objetivos para o Perfil do Egresso, O Lugar do Professor no Processo e a Forma de Avaliação. Todos esses itens de alguma forma aparecem nos documentos, e desta maneira conseguimos fazer uma comparação entre eles. O Quadro 4 contém excertos retirados dos documentos que se referem a cada um dos itens.

**Quadro 4 – Comparação entre o PPC 2014 e o PPC 2018**

<b>PPC 2014</b>	<b>PPC2018</b>
1 – <b>Turno de oferta:</b> em tempo integral.	1 – <b>Turno de oferta:</b> Matutino.
2 – <b>Horário de oferta do curso:</b> 07h30 às 12 h / 13h30 às 17h30.	2 – <b>Horário de oferta do curso:</b> 07h30 às 11h45.
3 – <b>Carga horária Total:</b> 3.600 horas (horas-relógio). Na prática 4.800 horas.	3 – <b>Carga horária Total:</b> 3.200 horas.
4 – <b>Requisitos de acesso ao Curso:</b> Ensino fundamental completo ou equivalente com comprovação e aprovação em processo seletivo ( <b>sorteio</b> ), regulamentado pela Pró-Reitoria de Ensino, em parceria com o <i>campus</i> .	4 – <b>Requisitos de acesso ao Curso:</b> Ensino Fundamental completo e aprovação no processo seletivo ( <b>prova</b> ) regulamentado pela Pró-Reitoria de Ensino em parceria com o <i>campus</i> .
5 – <b>Tipo de Matrícula:</b> anual.	5 – <b>Tipo de Matrícula:</b> Seriada.

<sup>12</sup> A citação se refere ao documento denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC) versão 2018.

<p><b>6 – Currículo</b>          Você deve ter percebido, no entanto, a ausência da divisão disciplinar tradicional; ocorre que, nesse modelo de organização curricular, secundarizam-se as disciplinas escolares; muda-se, no discurso do currículo, o lugar ocupado pela disciplina, assim como o seu uso ou finalidade.</p> <p>Nossa proposta de organização curricular, a politecnicidade privilegia essa formação integral e holística, afinal, o mundo do trabalho estará esperando por você com essa formação e não com outra; quer-se não apenas um informático, mas um cidadão que seja um sujeito autônomo, responsável e feliz, porque esse faz a diferença na sociedade.</p> <p>Centralizamos essa organização curricular em módulos de ensino, direcionados por conjuntos de saberes, conforme os conhecimentos que esperamos que se aproprie.</p>	<p><b>6 – Currículo</b>          A organização do curso está estruturada em regime seriado anual com uma matriz curricular, definida por componentes curriculares.</p> <p>As ementas dos componentes curriculares foram construídas de forma a garantir a integração entre as formações básica, humana e técnica.</p>
<p><b>7 – Proposta Pedagógica</b>          O trabalho por projetos se mostra fundamental, visto que se busca formá-lo como sujeito capaz de modificar o meio em que estiver inserido, propondo ações que levem soluções tecnológicas para a sua prática social, como resultado de sua produção de conhecimento enquanto processo formativo.</p> <p>Essa prática pedagógica orienta-se por uma pedagogia fundamentada numa concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, respeitando seus conhecimentos e suas experiências ao pautar-se no princípio ação-reflexão-ação, na perspectiva da Pedagogia de Projetos (VENTURA, 2002) e histórico-crítica (SAVIANI, 2008).</p>	<p><b>7 – Proposta Pedagógica</b>          Espera-se que <b>ao longo do último ano</b> os estudantes possam desenvolver um trabalho de <b>integração entre os diferentes componentes curriculares</b> desenvolvidos até então, por meio da criação de um protótipo (tal como uma tecnologia, um aplicativo ou uma metodologia), preferencialmente relacionado à realidade local da comunidade escolar na qual estão inseridos.</p>
<p><b>8 – Objetivos</b>          A proposta recusa a formação tecnicista a serviço da exploração capitalista, mas quer formar um trabalhador agente no mundo social do trabalho;</p> <p>Não quer formar o empreendedor do individualismo neoliberal, mas aquele adornado da dimensão da economia solidária e do cooperativismo;</p> <p>Nosso projeto repudia a perversa lógica do capital, a que substituímos pelo bem-estar social;</p> <p>Romper com tradição da escola castradora e elitista que se construiu e em que nos formamos, nós, os professores do século XXI.</p>	<p><b>8 – Objetivos</b>          [...] criando um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de especificação, projeto, implementação e manutenção de tecnologias de computação, visando a aplicação na produção de bens, agregação de valor, serviços e conhecimentos.</p> <p>Já os fundamentos de empreendedorismo e outros fundamentos de conteúdos descendentes como: cooperativismo, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho e gestão da inovação, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho <b>encontram-se concentrados no componente curricular do quarto ano intitulado “Empreendedorismo”.</b></p> <p>De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as disciplinas</p>

	referentes ao Ensino Médio estão distribuídas pelos 4 anos, assim como as disciplinas específicas da área técnica de Informática.
<p><b>9 – Professor</b>  ...com essa integração, torna-se mais rica a multirreferencialidade, uma vez que teremos as dimensões referenciais construídas por professores de diferentes áreas de formação.</p> <p>Com isso é abolido o monopólio do professor tradicional, no que diz respeito à escolha dos conteúdos entre outras situações do ambiente escolar.</p>	<p><b>9 – Professor</b>  O professor responsável pelo componente curricular ficará, então, incumbido de ofertar a dependência em horário de apoio ao ensino, através de planos de estudos individualizados aos estudantes que cumpriram a parcela mínima da carga horária anual do componente curricular.</p>
<p><b>10 – Avaliação</b>  A fim, portanto, de tornar essas concepções uma prática acadêmica, a autoavaliação torna-se um dos pontos fortes do processo avaliativo. A cada tema atingido na dimensão formativa específica, você realizará sua autoavaliação e, em seguida, deverá sinalizar, no momento em que se sentir apto e seguro a procurar o professor, para que este confirme, ou não, sua autoavaliação. A confirmação destes saberes poderá ser feita por meio de uma conversa, um exercício escrito, resolução de um problema, um momento de prestação de auxílio ao colega, apresentação de um seminário etc., toda e qualquer atividade poderá ser tomada como forma de avaliação.</p>	<p><b>10 – Avaliação</b>  As avaliações e estudos de recuperação serão planejados e efetuados pelos professores e terão como princípio norteador a autonomia didático-metodológica para definir qual metodologia e instrumentos avaliativos serão os mais adequados a serem utilizados.</p> <p>Os conceitos serão emitidos por componente curricular e divulgados por meio de boletim de aproveitamento bimestral, com emissão parcial – ao fim de cada bimestre letivo – e emissão final – após o término do ano letivo.</p>

**Fonte:** o autor

Observamos no Quadro acima que em todos os itens houve modificação, o que significa que o processo não foi de simples ajustes, mas da substituição de um PPC pelo outro. Alguns itens, como a proposta pedagógica, têm atenção especial em nosso trabalho, já que uma das controvérsias é a metodologia descrita no PPC 2014 que envolvia a pedagogia por projetos e intervenções, e no outro as componentes curriculares dispostas em grade disciplinar. Até os objetivos que indicariam o perfil do egresso, no PPC 2014 sugeriam uma formação profissional voltada à formação cidadã colocando a capacitação técnica como estratégia de reforma social para além da subserviência ao mercado de trabalho e no PPC 2018 essa mesma formação tem um foco mais direcionado a um desenvolvimento tecnológico de viés neoliberal<sup>13</sup>.

Desta forma temos um cenário que envolve o trabalho pedagógico em uma proposta diferente do ensino tradicional com pessoas que não tinham experiência com essa metodologia, nem os estudantes e nem os professores. Neste contexto temos

<sup>13</sup> O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>

também leis e documentos que permitiam a implantação, mas também não indicavam o caminho a ser seguido. Ainda neste cenário encontramos instituições como a Secretaria Estadual de Educação (SEE), em nível municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Núcleo de Educação, que adotavam fluxos de documentos de registro adaptados ao ensino tradicional e influenciavam diretamente no processo, além de que a própria comunidade local, que por meio de sua formação sociocultural também esperava uma escola nos moldes das escolas públicas e particulares da região, ou seja, com disciplinas específicas, horário de aulas, e separado por séries, como veremos mais adiante quando descrevermos as controvérsias.

Assim sendo, buscamos um referencial teórico que nos permitisse envolver grande parte dessas variáveis que, como mostramos, envolvia pessoas, objetos e documentos. No capítulo seguinte procuramos descrever essa busca.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para alcançar nosso objetivo, optamos em observar a dinâmica dos conflitos gerados pela proposta pedagógica entre os integrantes do coletivo social e para isso nos inspiramos na Teoria Ator-Rede (ANT), como referencial teórico e metodológico. Essa teoria envolve os vínculos estabelecidos nas relações entre seres e coisas em que o humano e o não humano agem entre si sem que um tenha privilégio sobre o outro.

Para que o estudo do social não esteja restrito apenas ao elemento humano e passe a considerar um conjunto mais amplo de elementos, é importante reconhecer que a todo momento estabelecemos relações influenciando e sendo influenciados por celulares, documentos, computadores, internet e instituições.

Considerando ainda que fazemos uso destas associações para compor nosso comportamento social, acreditamos que somente uma sociologia que compreenda tal complexidade pode descrever os eventos de maneira mais fidedigna. Por isso escolhemos a ANT como referencial.

De acordo com essa teoria, o conhecimento não é o resultado de um protocolo executado a partir de uma metodologia científica, mas se constitui como um produto social. Bruno Latour<sup>14</sup>, um dos representantes da teoria, contrapõe a ideia da sociologia tradicional que indica que apenas os vínculos sociais são responsáveis pela constituição do social. Na maioria das situações onde existe a necessidade de conhecer os elementos que constituem um coletivo e que de certa forma se apresentam de maneira homogênea, a forma clássica de entender o social consegue atingir seu objetivo. No entanto, quando a pluralidade dos dados e as entidades se multiplicam, tornando nebulosa a compreensão dos mesmos, a sociologia do social não sustenta o mapeamento dos atores nem muito menos consegue descrever a formação de novas associações, daí a relação entre a ANT e seu sinônimo Sociologia das Associações.

---

<sup>14</sup> Bruno Latour (Beaune, 22 de junho de 1947) é um antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência francês. Um dos fundadores dos chamados Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT), sua principal contribuição teórica – ao lado de outros autores como Michel Callon e John Law – é o desenvolvimento da ANT – *Actor Network Theory* (Teoria Ator-Rede). Na Teoria Ator-Rede, o ator é definido a partir do papel que desempenha, do quão ativo, repercussivo é, e quanto efeito produz na sua rede, portanto, pode-se dizer que pessoas, animais, coisas, objetos e instituições podem ser um ator. Bruno Latour. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruno\\_Latour&oldid=55312608](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruno_Latour&oldid=55312608). Acesso em: 28 maio 2019, 19:41.

O próprio conceito de social é questionado pelos criadores da ANT. Para Latour (1994), a interdependência entre objetos que interagem com humanos e vice-versa descaracteriza o conceito de sociedade a partir de elementos puros, humanos e objetos separados e tratados independente um do outro. Para a ANT, a constituição do social, a partir da criação de híbridos (objetos e quase-objetos) revela a complexidade oculta das relações ao reconhecer tais elementos, formando redes de associações, ou melhor, formando atores-rede (LATOURE, 2012).

Admitindo que nossos dados foram levantados a partir de não humanos (propostas pedagógicas, diretrizes, instituições) que promovem uma performance em conjunto com pessoas criando um cenário caótico, acreditamos que a Sociologia das Associações oferece uma estratégia de análise mais adequada sobre o agregado social, justamente porque dispõe de uma abordagem mais ampla, já que não tem a pretensão de apresentar respostas quanto à origem dos coletivos, das ações ou dos processos que envolvem os fatos, mas apenas uma descrição dos mesmos.

Desta forma, considerando o conhecimento como produto social, o que difere a ANT da sociologia tradicional talvez seja a amplitude do que se compreende como coletivo social, ou seja, pessoas, objetos, máquinas, instrumentos, documentos, organizações são efeitos produzidos por redes heterogêneas no sentido de que sua constituição envolve humanos e não humanos.

Ao retirar do humano o protagonismo das relações sociais a ANT minimiza a tensão da ordem social, pois distribui as ações entre humanos e não humanos, denominados actantes, sem o privilégio de um em detrimento do outro. Assim, sua função se restringe a mostrar como as redes constituídas por esses actantes se formam e se dissolvem a cada momento, o que nos leva à ideia de movimento ou, melhor dizendo, de dinâmica de redes.

Talvez a principal contribuição da ANT seja oferecer uma teoria do social que permita entender esse movimento sem priorizar os humanos como centro da intencionalidade das ações. Assim, o foco analítico da ANT está mais direcionado em mostrar como as coisas atuam do que explicar seus significados ou os motivos de suas ações.

O social, na perspectiva atorrediana deve ser entendido como uma rede de híbridos em um movimento de associar e dissociar, cujo tratamento deve partir do que Michel Callon chama de Princípio de Simetria Generalizada.

É preciso que a antropologia absorva aquilo que Michel Callon chama de princípio de simetria generalizada: o antropólogo deve estar situado no ponto médio, de onde pode acompanhar, ao mesmo tempo, a atribuição de propriedades não humanas e de propriedades humanas (LATOIR, 1994, p.95).

Em outras palavras, a ANT considera a inseparabilidade entre homem e máquina, ciência e sociedade, humano e não humano, em uma estrutura que admite a materialidade das coisas sendo criadas em conjunto com o social, formando a rede em que se relacionam.

Assim, entendemos o PPC e todas as suas versões não apenas como um elemento que surge desta manifestação do material, mas principalmente como um produto social da formação de redes. Por isso, a existência de um PPC está atrelada a um sistema organizacional, uma rede, que possibilita, além de sua existência física como um documento, seu aspecto funcional ao reger a rotina escolar por meio de suas características, como a metodologia adotada, carga horária, formas de avaliação etc.

Talvez, quando nós olharmos para o social estaremos também olhando para a produção de materialidades. E quando olharmos para os materiais, estaremos testemunhando a produção do social. (LAW; MOLL, 1995, p.274; tradução nossa).

Ao observar as várias versões destes documentos podemos intuir que cada uma delas exige uma rede de actantes para sustentá-la, e que sem essas relações os mesmos desaparecem. Mesmo quando duas versões coexistem, significa que de alguma forma a rede se subdivide em duas.

Essa materialidade relacional significa que os **“materiais são constituídos interativamente. Fora de suas relações eles não têm existência; não têm realidade. Máquinas, pessoas, o mundo natural, o divino – são todos efeitos ou produtos”** (LAW; MOL, 1995, p.277; grifo dos autores; tradução nossa).

Diante desta perspectiva de produção do social, a partir das relações entre actantes, assumimos que será investido de um papel actancial<sup>15</sup> todo componente que produza em outro componente uma modificação em seu estado inercial, ou seja,

---

<sup>15</sup> Assim definidos morfologicamente (pelo seu conteúdo modal) e sintaticamente (pela posição de actante), os papéis actanciais pertencem à sintaxe narrativa de superfície. Associados a um ou a vários papéis temáticos, eles possibilitam a constituição de atores (GREIMAS; COURTÉS, 2020).

provoque uma alteração na estabilidade de seus construtos<sup>16</sup> sobre si e/ou sobre o sistema em contexto, estabelecendo a partir daí uma conexão.

O binômio mediação e tradução, por sua vez, implica **o conceito** de “ator híbrido” (LATOURE, 1994) e **actante** – isto é, **aquele que faz o outro fazer** (SANTAELLA; CARDOSO, 2015; grifos nossos).

A conexão é o resultado da ação que permite não só a relação entre os componentes, mas, fundamentalmente, concebe a existência destes na rede e a partir daí denominam-se actantes. Para Latour, esse “fazer” é um movimento que envolve a modificação do outro e que ele chama de “agências”, na qual se inclui humanos e não humanos definindo as mesmas como “sendo capazes de modificar outros atores, com uma série de transformações elementares, da qual podemos fazer uma lista graças a um protocolo de experiências” (LATOURE, 2004, p.141).

Uma atuação que não provoca nenhuma mudança, não faz diferença no meio em que se encontra, não pode ser considerada uma agência. Em Latour (2012, p.84), “Uma ação invisível, que não faça diferença, não gera transformação, não deixa traços e não entra num relato não é uma ação. Ponto final. Ou faz alguma coisa ou não faz nada”.

A presença dos elementos sociais, entre eles humanos e não humanos, pode ser evidenciada em um cenário, mesmo que eles não estejam presentes. Isso acontece porque a ação não pertence a um local específico. Em Latour (2012), a ação é deslocada (não local) e tomada de empréstimo, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida e não existe sem os atores, onde quer que eles estejam.

Em nossa pesquisa, em vários momentos o PPC não se fazia presente fisicamente e nem mesmo seu título como documento era mencionado no discurso de alguns professores, e mesmo assim, por meio de suas características, principalmente sua metodologia, fazia com que os envolvidos na rotina da escola se movimentassem. Então, representado pelo discurso, o PPC agiu e com isso assumimos o discurso, neste contexto, como um actante, ou como citado anteriormente, um componente que possui um papel actancial.

---

<sup>16</sup> O termo foi usado pelo psicólogo americano George Kelly em sua Teoria dos Construtos Pessoais, publicada em 1955. A visão fundamental de Kelly sobre a personalidade era que as pessoas são como cientistas ingênuos, que veem o mundo através de uma lente particular, com base em seus sistemas de construção exclusivamente organizados, que usam para antecipar eventos. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/George\\_Kelly\\_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/George_Kelly_(psychologist)).

Uma vez que entendemos o actante como “aquele que faz o outro fazer”, ao ser capturado pelo discurso o sujeito forma grupos e, portanto, o discurso em sua função sistêmica se iguala a qualquer outro actante em sua definição *a priori*. A partir dessa captura, que pode ser entendida como um ato de se apropriar, o sujeito e o discurso estabelecem um vínculo que se mantém enquanto for conveniente ao sistema, ou melhor dizendo, enquanto esse híbrido (sujeito e discurso) for funcional. Isso significa que o discurso encontra um sujeito que o dissemine e o sujeito encontra um discurso que justifique suas ações. É dentro deste contexto que assumimos os discursos como actantes. Segundo Moita Lopes (2002), o contexto que nos permite entender o discurso como actantes está relacionado ao agir por meio da linguagem. De acordo com o autor temos:

**O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo.** Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo sua realidade social e a si mesmos. (MOITA LOPES, 2002, p.31; grifos nossos).

Na tentativa de pertencer a um determinado grupo, e a razão disso pode ser a própria sobrevivência, acabamos por nos amoldar para atender a expectativa dos integrantes desse grupo. Essa expectativa é representada pelo discurso comum ao grupo e pode ser entendido como um molde ou modelo que condiciona o ingresso a essa associação e desta forma o outro pensa, sente e age por nós através do discurso deste grupo que reproduzimos. De acordo com Arruda e Villani (2001):

O importante é ressaltar que, **uma vez capturado por um discurso, o sujeito vai desempenhar certos papéis que são atribuídos por aquele discurso**, sendo por ele definido e por ele demandado. **Quando capturado**, mais do que falar ou pensar por “si mesmo”, **o indivíduo é falado e pensado pelo Outro**. Ele está alienado na linguagem, no discurso desse Outro. Até mesmo o desejo do sujeito é estruturado a partir desse Outro, tal que também poderíamos dizer que o desejo do sujeito é o desejo do Outro. **O Outro, entretanto, não existe** como uma entidade abstrata, mas **se materializa na nossa vida através dos outros, dos semelhantes com quem convivemos**. Inicialmente nossos pais, depois os nossos professores, os nossos mestres ou ídolos ou qualquer autoridade, cada um desses sujeitos assume periodicamente **a função de grande Outro**, de modo que seu discurso e desejo flui para nós através desses indivíduos. (ARRUDA; VILLANI, 2001, p.2; grifos nossos).

Em nossa tese identificamos dois discursos que foram apropriados por grupos distintos. O discurso que chamaremos de Utópico<sup>17</sup>, desenvolvido pelo grupo de pessoas que criou o PPC 2014 e que posteriormente foi apropriado por outros, e o discurso Pragmático<sup>18</sup>, construído também por outro grupo de pessoas como forma de contrapor o discurso Utópico.

Essa denominação de discurso Utópico se refere ao fato de que a criação do PPC 2014 partiu de um ideal em que a educação integral e transformadora promoveria ações que contribuiriam para minimizar a desigualdade social no País. Não tivemos a intenção de utilizar o termo associado a algo que fosse impraticável, visto que *a priori* o PPC 2014 foi uma realidade.

Tal qual a explicação acima, a denominação de discurso Pragmático está relacionada com as dificuldades encontradas na realidade prática das ações pedagógicas que aconteciam no momento da implantação do PPC 2014 e que surgiram como reflexo da formação inicial dos professores, do histórico dos estudantes ingressos e do conservadorismo da comunidade, sem falar da realidade burocrática e do fluxo de informações ao qual as instituições educacionais no entorno da escola estavam acostumadas.

Assim utilizamos em nossa análise o discurso como um ator-rede que representa a formação de um grupo híbrido de humanos e não humanos. Nesse sentido concebemos não apenas o discurso, mas os actantes dessa pesquisa como atores e redes simultaneamente. Isso significa que o discurso por vezes age sozinho quando é apropriado por uma pessoa, por exemplo, e por vezes é interpretado como rede quando descrevemos as pessoas que comungam das mesmas concepções e dão vida, ou melhor, mediam esse discurso. Assim acontece com a Gestão do *Campus*, outro exemplo em nossa tese, quando se diz que a Gestão decidiu adiar uma reunião, ela age como um ator que promove e modifica outros atores, mas quando nos referimos às pessoas e objetos que a constituem, ela é uma rede.

A tese tem como rede principal o PPC e em sua constituição associamos atores-rede que também são microrredes. São eles: o Governo Federal, a Gestão do *Campus*, o Discurso Utópico, o Discurso Pragmático, o Grupo Ajustes, a Proposta Pedagógica, os Estudantes, os Professores e a Comunidade.

---

<sup>17</sup> Situação, local ou contexto onde tudo acontece de maneira ideal.

<sup>18</sup> Que é prático; que realiza algo objetivamente. Que se preocupa com uma ação concreta e eficaz.

Essa estratégia permitiu mostrar o movimento da formação das redes, com a entrada e saída de actantes incluindo os discursos, ao longo dos anos em que acompanhamos a implantação do PPC 2014.

Ao assumirmos o termo microrredes nos colocamos em uma discussão dentro da própria Teoria Ator-Rede sobre a relação global x local. Essa discussão nos leva a questionar qual a relação entre micros(atores) e macros(redes). Na verdade, Latour (2012) afirma que não existe “o maior”, ou “o mais amplo”, mas sim algo que possui mais ou menos conexões relevantes. Segundo o autor, essa relevância está associada ao impacto percebido na rede quando um elemento é desconectado, ou seja, quanto maior a percepção de sua ausência na rede, mais relevante ele é.

Ainda para o autor não há macros, são todos micros conectados a muitos outros.

**O Lobo do Contexto<sup>19</sup> pode engolir uma interação, mas não essa rede comprida, achatada e dobrada** na qual ele próprio se enroscaria. Se seguirmos essa orientação sem hesitar, uma nova relação topográfica se torna visível entre o antigo micro e o antigo macro. **O macro não está “acima” nem “abaixo” das interações**, mas unido a elas como outra de suas conexões, alimentando-as e sendo por elas alimentado. Não há outra maneira conhecida de fazer coisas em escala relativa. **Para cada um dos “macrolugares”, o mesmo tipo de perguntas pode ser feito.** A resposta dada pelo trabalho de campo dirigirá a atenção de novo para um local e o redescreverá como um emaranhado de conexões pelas quais veículos (transportando documentos, inscrições e materiais) viajam servindo-se de algum tipo de conduto. (LATOURE, 2012, p.257; grifos nossos).

Com isso delimitamos o PPC como rede principal constituída por microrredes (actantes), visto que em nossa pesquisa o PPC tem mais relevância que outros elementos. No entanto, ao utilizar o termo microrredes na perspectiva latouriana, mantemos o princípio da simetria não elegendo o PPC acima (mais importante) e seus constituintes abaixo (menos importante). Todos igualmente locais e igualmente globais, conforme a citação do autor abaixo.

Sem dúvida, tão logo os locais que manufacturam as estruturas globais são enfatizados, toda a topografia do mundo social se modifica. **O macro já não descreve um local maior ou mais amplo em que o micro possa ser encaixado** como as bonecas Matryoshka russas, mas outro lugar **igualmente local, igualmente micro**, conectado a muitos outros por algum meio que transporta tipos de traços específicos. **Nenhum lugar e maior que outro**, mas alguns se beneficiam de **conexões bem mais seguras com mais lugares**. Esse movimento tem o efeito benéfico de **manter a paisagem plana**, pois o que antes, na sociologia pré-relativista, se situava “acima” ou

<sup>19</sup> O autor aqui se refere à abordagem da Sociologia do Social que privilegia o contexto, o global em detrimento do local, da parte.

“abaixo”, **permanece lado a lado** e inserido firmemente no mesmo plano dos outros locais que tentava superar ou incluir. (LATOUR, 2012, p.255; grifos nossos).

Por conseguinte, é importante ressaltar que os atores-rede desta pesquisa não foram definidos antes dela, mas durante a própria análise já que, como vimos, os mesmos só existem nas ações que sustentam a formação de grupos. Por isso, em nosso entender, a impossibilidade de separar Ator-Rede.

**O ponto central da TAR**, de acordo com Law (1992), seria sua preocupação em relação ao **“como” atores e organizações mobilizam**, sobrepõem e dão coesão à infinidade de pequenas peças que os compõem. Esse autor também entende que **a TAR é uma “semiótica<sup>20</sup> material”**, uma vez que o aspecto relacional que caracteriza a existência dos objetos aproxima-se da abordagem semiótica pós-estruturalista, pois, segundo esta, **um termo adquire sentido somente por meio das relações que ele estabelece em uma rede de significantes** (LAW, 1999b, 2007; LAW; URRY, 2002). Na semiótica material, conforme Law e Mol (2008, p.58), **“a agência se liberta da intencionalidade, uma entidade torna-se um actante quando faz uma diferença perceptível”**. (CAMILLIS; ANTONELLO, 2016, p.63; grifos nossos).

Mais ainda, para a Sociologia das Associações essas conexões só permitem ser observadas a partir dessa vibração, ou desta mudança de posição comportamental em atitudes, deste componente em seus deslocamentos na formação ou reestruturação de grupos. Sem essa mobilidade o social não nos oferece nada.

As **formações de grupos** deixam **muito mais traços** em sua esteira do que **as conexões já estabelecidas**, as quais, por definição, devem permanecer mudas e invisíveis. Se um dado conjunto aí está pura e simplesmente, então é invisível e nada se pode dizer a seu respeito. O conjunto não deixa rastros e, portanto, não gera nenhuma informação: **se é visível está se fazendo e gerando dados novos e interessantes**. (LATOUR, 2012, p.54; grifos nossos).

A formação de grupos desencadeia a necessidade de entendermos o conceito de rede como uma forma<sup>21</sup> que agrega as conexões entre os actantes, ou melhor dizendo, uma associação de actantes, podendo estes serem os nós, dentro de uma perspectiva coletiva que representa a relação espacial/temporal destas tramas. Em Latour (1994), a rede é o meio de transporte da Sociologia das Associações.

<sup>20</sup> A Semiótica é o estudo da construção de significado, o estudo do processo de signo (semiose) e do significado de comunicação. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Semi%C3%B3tica>.

<sup>21</sup> A noção de forma herdou da tradição aristotélica o seu lugar privilegiado na teoria do conhecimento: oposta à matéria que ela “enforma”, no ato em que “forma” o objeto cognoscível, a forma é o que garante a sua permanência e identidade. Nessa acepção fundamental, observa-se que forma se aproxima de nossa concepção de estrutura (cf. Gestalt) (GREIMAS; COURTÉS, 2020).

**Nós mesmos somos híbridos**, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruídos sem que o desejássemos; optamos por descrever as tramas onde quer que estas nos levem. **Nosso meio de transporte** é a noção de tradução ou de **rede**. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, **a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas**. (LATOURE, 1994, p.9; grifos nossos).

É possível observar acima que Latour, em sua concepção de rede, transpõe as barreiras clássicas dos conceitos de sistema, estrutura e complexidade como analogias ao termo. Essa postura coloca o conceito de rede fora de nossa zona de conforto ao interpretá-la, mas depois de algum tempo veremos que apenas amplifica nossa visão do social justamente porque não precisamos de uma definição estática e precisa sobre as formações de grupo, nem muito menos de uma imagem para isso. Tal tentativa apenas restringe nossa descrição do social.

A noção de **rede remete a fluxos**, circulações e alianças, nas quais **os atores** envolvidos **interferem e sofrem interferências** constantes, de acordo com Latour (1997). Uma rede seria, então, uma lógica de **conexões, definidas por seus agenciamentos internos e não por seus limites externos**. De forma geral, essa noção de rede é bastante similar à de rizoma, elaborada por Deleuze e Guattari (1995), como forma de pensarmos sobre as multiplicidades, conforme o próprio Latour (1997) destaca, é uma maneira de pensarmos em termos de nós que possuem tantas dimensões quantas conexões. Segundo Deleuze e Guattari (1995), no rizoma não há unidade, apenas agenciamentos; **não há pontos fixos, apenas linhas. Na rede não há informação, apenas transformação, essa é sua principal característica** (LATOURE, 2012; CAMILLIS; ANTONELLO, 2016, p.69; grifos nossos).

O conceito de hibridização proposto por Latour aumenta a variedade dos elementos, que constituem as redes anteriormente restritas apenas ao envolvimento de humanos puros. Essa liberdade traz consigo uma maior complexidade na descrição do social, mas não por culpa da ANT e sim porque o social é por si só complexo e por isso a Sociologia das Associações nos parece mais adequada para alcançar nosso objetivo.

Nesse sentido optamos em seguir o PPC 2014 na formação de rede por ele estabelecida e descrever a dinâmica das controvérsias, a fim de representar a complexidade social que levou à transformação da referida proposta. Segundo Latour (2012), a Sociologia das Associações amplia o espectro de opções sobre a compreensão do agregado social, pois envolve algo que ainda não se estabilizou

como um espaço social tal qual a transformação do PPC em nossa pesquisa durante os anos de 2014 a 2018.

Para empregar um *slogan* da ANT, cumpre “**seguir as próprios atores**”, ou seja, tentar entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, **que métodos elaboraram para sua adequação**, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer. **A sociologia do social funciona bem quando se trata daquilo que já foi agregado, mas nem tanto quando o problema é reunir novamente os participantes naquilo que não é – ainda – um tipo de esfera social.** (LATOURE, 2012, p.31; grifos nossos).

No próximo capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos que utilizamos na tese e que nos permitiram analisar os documentos selecionados.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de preservar a identidade dos envolvidos, representaremos os professores com a sigla P seguido de um número (P7, P11 etc.), ou quando nos referirmos ao conjunto de professores (PG), ou ainda um professor de fora (Pext). Para os estudantes também vale a mesma regra, E seguido de um número (E1, E4 etc.). Para outros servidores temos: Pedagoga(o) (PD), Psicóloga(o) (PSI), Técnico em assuntos educacionais ou assistente administrativo (TE), Diretor administrativo (DA), Diretor Geral (DG), Visitantes ou palestrantes V seguido de um número V1, V3 etc.). Em alguns casos, como o cargo de Direção Geral e Direção Administrativo, a sigla pode vir acompanhada por um número que significa pessoas diferentes para o mesmo cargo, por exemplo DA1 e DA2.

Dividimos a metodologia de análise de dados em dois momentos, o primeiro tem a ver com a escolha dos documentos e a categorização das informações relevantes para que pudéssemos encontrar as controvérsias entre professores, estudantes, comunidade e instituição dentro dos documentos disponíveis e para isso utilizamos a Análise de Conteúdo; e no segundo momento envolvemos a descrição das controvérsias por meio da Cartografia de Controvérsias. Isso foi necessário para construir um relato que pudesse mostrar, através do movimento destas controvérsias, a importância da formação das redes como sustentáculo na existência dos PPCs<sup>22</sup> como actantes. A seguir falaremos um pouco de cada referencial metodológico.

### 4.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA TESE

É uma técnica de análise das comunicações, que permite inferir o que foi dito em entrevistas, relatos, documentos ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, durante o tempo que foi utilizada como recurso metodológico em nossa pesquisa, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, divulgação em *sites* institucionais, relatórios oficiais, atas de reunião entrevistas, relatos autobiográficos, entre outros.

---

<sup>22</sup> PPCs – sigla que representa Projetos Pedagógicos do Curso. Sempre se referindo ao PPC 2014 e o 2018.

Sobre a Análise de Conteúdo, podemos dizer que se define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47).

A utilização da análise de conteúdo (AC) depende da intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando uma postura investigativa relacionada à semântica do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 2016). De qualquer maneira, é importante observar o aspecto social da análise de conteúdo, já que seu intuito é extrair informações de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

A partir de uma imersão no universo das pesquisas que usaram a AC, entendemos que a mesma é um método que pode ser aplicado, tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, e como dissemos anteriormente, isso depende da intenção do pesquisador e da vertente teórica abordada. De acordo com Bardin (2016, p.26):

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na **análise quantitativa**, o que serve de informação é a **frequência** com que surgem certas características do conteúdo. Na **análise qualitativa** é a **presença ou a ausência** de uma **característica** de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado **fragmento de mensagem** que é tomada em consideração. (Grifos nossos).

Em nossa Tese fizemos uma abordagem da pesquisa qualitativa no tratamento dos dados segundo a AC, uma vez que a intenção era escolher os documentos que, de alguma forma, se referiam a alguma característica do PPC, tanto de 2014 como o de 2018, como a metodologia de trabalho ou carga horária. Estas características descritas no Quadro 4 da página 52 representam as categorias comuns aos PPCs e que permitem uma comparação entre elas.

Em nossa Tese optamos em seguir a AC sob a perspectiva da professora Laurence Bardin<sup>23</sup>, e de acordo com ela as etapas da AC são organizadas em três

---

<sup>23</sup> Professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas.

fases: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

#### 4.1.1 Pré-análise

A primeira fase, pré-análise, visa estruturar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material disponível para a análise. No caso de análise de entrevistas, em nossa Tese, estas foram transcritas e transformadas em textos, já que a AC se aplica, geralmente, em produção textual, conforme Caregnato e Mutti (2006).

[...] A AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela AC: os textos produzidos em pesquisa, através das **transcrições de entrevista** e dos protocolos de observação, e os **textos já existentes**, produzidos para outros fins, como textos de jornais. (CAREGNATO; MUTTI, 2006; grifos nossos).

Trabalhamos com um *corpus* de dados constituído por entrevistas, relatos, documentos públicos disponíveis eletronicamente, atas de reunião, notas de campo e até dissertação de Mestrado. Alguns deles foram fotocopiados e outros estão disponíveis em *sites* do governo e da instituição. As entrevistas foram transcritas e transformadas em documentos textuais. Fizemos 21 entrevistas com estudantes e utilizamos como amostra apenas 7; com professores foram 6 e utilizamos 4; das 28 atas que tivemos acesso utilizamos 14; dos relatos de experiência disponíveis no *drive* da instituição, utilizamos todos em um total de 8 relatos; além dos documentos como Guias, Memoriais e Dissertações que mostraram de alguma forma a rotina de trabalho com os PPCs.

Assim, estruturamos o material a ser investigado em uma sequência cronológica, conforme a data dos documentos. A intenção foi preservar, na sistematização da análise, a ordem dos acontecimentos e isso ajudou a conduzir as operações sucessivas de análise. Esta fase compreendeu:

**Passo 1** – Leitura flutuante – Foi o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;

**Passo 2** – Escolha dos documentos – Consistiu na definição do *corpus* de análise;

**Passo 3** – Formulação das hipóteses e objetivos – A partir da leitura inicial dos dados observamos que o material poderia responder a algumas das inquietações iniciais, no entanto, não formulamos hipóteses para não comprometer o referencial da ANT que indica apenas a descrição das controvérsias e não a definição de hipóteses *a priori*;

**Passo 4** – Elaboração de indicadores – Este passo representou uma interpretação inicial do material coletado, de acordo com sua consistência e disponibilidade legal;

É importante ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados obedeceu a orientação das seguintes regras:

- a) **Exaustividade:** refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus*. Bardin (2016) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
- b) **Representatividade:** Caso o número de dados seja elevado, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial, de acordo com Bardin (2016). Durante nossa coleta encontramos uma grande quantidade de Atas de reunião que tivemos que dispor de algumas não tão relevantes, isso ocorreu com algumas entrevistas que foram corrompidas na maior parte das vezes por conta do áudio.
- c) **Homogeneidade:** os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios. Essa homogeneidade foi observada na análise dos relatos dos professores.
- d) **Pertinência:** significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise, ou seja, esteja concernente com o que se propõe o estudo. As leis e diretrizes utilizadas para descrever o cenário na escrita dos PPCs se encaixam nessa regra.

Todos os documentos selecionados que compõem o *corpus* de dados como: entrevistas transcritas, relatórios, regimentos, leis, diretrizes, normas, registros, atas, guias e orientações, foram criteriosamente utilizados com total consentimento dos sujeitos da pesquisa ou oriundos de domínio público disponíveis nos *sites* institucionais.

Ressaltamos a necessidade de preparação do material, a qual constituiu-se como uma fase intermediária, que compreendeu a reunião de todo material para tratar as informações coletadas (gravações, observações etc.), com vistas à preparação formalizada dos textos. Ainda destacamos que as observações de campo, realizadas por nós e transcritas a partir de um relato gravado na forma de depoimento, teve a intenção de elucidar nossa posição como pesquisador-participante quando da análise dos textos, considerando ainda que estas análises também buscaram expressar a maior fidedignidade dos acontecimentos, observando sempre a tentativa de minimizar a parcialidade do pesquisador mediante os cenários de discussão e comunicação.

#### 4.1.2 Exploração do material

Essa fase consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros e a classificação seguida de agrupamento das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

A escolha das unidades de registro, que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, de acordo com Bardin (2016), pode ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento ou o documento.

Como unidades de registro, a partir da AC, elegemos o PPC como personagem, uma vez que a própria autora recorre à palavra actante em sua definição de unidade de registro.

**O actor ou actuante pode ser escolhido como unidade de registro.** Neste caso, o codificador indica os “**personagens**” (**ser humano ou equivalente**, tal como um animal etc.) e, no caso de uma análise categorial, as classes em função da grelha escolhida. Tal grelha é geralmente estabelecida em função das características ou atributos do personagem (traços de carácter, papel, estatuto social, familiar, idade etc.). As obras de ficção (filmes, emissões, romances, bandas desenhadas, fotonovelas, peças de teatro) podem ser analisadas segundo os seus personagens, do mesmo modo que os artigos de imprensa, manuais escolares etc. Quem e em que ocasião? Com que papel? Em que situação? etc. **A unidade “personagem” pode ser combinada com outros tipos de unidade.** (BARDIN, 2016, p.136; grifos nossos).

A partir da possibilidade de combinação entre as unidades escolhemos o tema (Proposta, Metodologia, Pedagogia por Projetos) para evidenciar o núcleo de sentidos que compõe a comunicação, já que em vários documentos, discursos e relatos, o PPC personagem e a proposta metodológica se confundiam ao produzir ações no grupo. Para exemplificar isso, Bardin (1977) coloca o tema como algo que surge do texto e nos orienta na compreensão dos núcleos de sentido presentes no mesmo.

Na verdade, **o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto** analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. **O texto pode ser recortado em ideias constituintes**, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. **Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação** e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. **O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte** (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. (BARDIN, 2016, p.135; grifos nossos)

Isso significa que, por vezes, encontramos na análise uma alusão direta ao termo PPC e, por outras, aquilo que o identificava, como as referências à falta de disciplinas curriculares e seu desdobramento na superficialidade dos conteúdos, a autonomia dos estudantes em escolher os assuntos no projeto e a consequente falta de continuidade nas discussões, a presença de mais de um professor no ambiente e o constrangimento na exposição, a unificação dos conceitos e o ofuscamento das dificuldades específicas, como a alfabetização matemática, entre outros itens que estavam diretamente relacionados ao contexto metodológico descrito no documento e que se transformaram em questões conflituosas. Portanto, em nossa análise fragmentamos os textos e exibimos os trechos que, de alguma forma, associavam a intencionalidade do PPC com a rotina escolar.

Em vários momentos a unidade de registro PPC aparece seguidamente em um trecho de uma entrevista ou em uma ata e com isso, na intenção de capturar o significado dessa recorrência, fomos compelidos a utilizar o conceito de unidades de contexto, previsto na AC. Segundo Moraes (1999), temos:

É uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. **Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro.** A justificativa para a proposição das unidades de contexto se fundamenta na convicção já manifesta de que, ainda que se possa dividir uma mensagem em unidades de significado independentes, as unidades de análise, sempre se perderá significados neste processo. Por isto, é importante poder

periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado. (MORAES, 1999, p.5; grifos nossos).

Tomamos, como unidades de contexto, alguns trechos de cada entrevista, assim como excertos de documentos e grupos de anotações de diários de campo que se referiam aos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC). Dessas unidades, as palavras-chave, como PPC, Proposta, Metodologia, Forma de Trabalho, foram identificadas e fizemos um resumo de cada parágrafo/excerto para realizar uma primeira categorização.

O texto das entrevistas foi recortado em unidades de registro agrupadas tematicamente, o que possibilitou uma primeira inferência. Por este processo indutivo ou inferencial, procuramos não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, dos relatos e dos documentos, mas também buscamos ampliar sua significação de forma mais isenta possível para evitar um processo tendencioso do pesquisador que, como foi dito, participava ativamente do processo.

Os recortes foram divididos em 3 classes de unidades de significado, todas importantes na construção do nosso relato, no entanto, nem todos os excertos foram utilizados diretamente na Tese, mas serviram de alguma forma para compor nossa compreensão do problema durante a análise.

1ª Classe – Recortes que contêm uma referência direta à unidade de registro, a exemplo do PPC.

2ª Classe – Recorte que não contém referência direta à unidade de registro, mas seu contexto remete à unidade de registro.

3ª Classe – Recorte cujo contexto não se relaciona diretamente com a unidade de registro, mas são importantes para conectar ações que se referem ao mesmo.

Abaixo colocamos um exemplo de como fizemos os recortes nos documentos. O texto a seguir é parte de uma ata de reunião em que se discutia as possibilidades de ajustes no PPC 2014. Os grifos coloridos ressaltam os trechos selecionados no texto e se repetem no Quadro 5.

A reunião deu início com a sugestão da unificação dos grupos de estudo sobre o PPC e avaliação, haja vista a urgência da discussão referente a esse documento e o entendimento da indissociabilidade dos tópicos nesse processo. Foi aceito por todos os presentes. Foi mencionada a importância de discussão em relação às questões que dispõe o PCC e algumas lacunas, tais como em relação à avaliação, ao estágio supervisionado e às orientações para os trabalhos de conclusão de curso. Antes de iniciar a leitura do documento por todos os participantes presentes foi pedido que a leitura fosse

feita com criticidade e considerando a dinâmica da prática do que é vivido na escola. Também foi levantada a importância da seriedade, mente aberta e respeito com as questões trazidas ao grupo, frisou-se a importância de melhorar, adequar quando necessário e especificar questões que ainda estão amplas em nosso entendimento. **Frisa-se que nenhum dos participantes se opõe à proposta descrita no PPC, mas há a ciência de que adequações necessitam ser realizadas.** Para tal serão considerados aspectos legais emitidos pelos documentos do IFPR, assim como a prática vivenciada pelos docentes e discentes no cotidiano. Foram compartilhados alguns relatos de alunos que procuram professores para questionar sobre o processo de aprendizagem e a forma de trabalho na escola. **Foi sugerida a participação dos discentes nas discussões, entretanto, o grupo julgou importante esperar um pouco mais para envolvê-los nesse estudo e discussão.** Foram mencionadas as questões sobre maturidade desses estudantes para tal debate, mas pontuou-se a necessidade de ouvir os discentes, talvez de outra forma (individualizada ou por forma de questionário). **Foram trazidas as questões em relação ao número de alunos e a qualidade de atendimento por parte dos professores, tais preocupações estariam associadas à falta de percepção da aprendizagem/conteúdo e às expectativas em relação aos vestibulares, ENEM etc.** Diante disso foi mencionada a questão da RAP e a atual situação do número de alunos por professor em nossa escola. (Ata da reunião de grupo de estudos do PPC, 05 de setembro de 2016; grifos nossos).

No Quadro 5 temos, na primeira coluna, o excerto retirado do texto; na segunda coluna, a classificação do mesmo; e, na terceira, uma breve explicação sobre o significado e a importância de utilizar o excerto para compor o relato da Tese. Os negritos na primeira coluna ressaltam a parte do excerto que chamou nossa atenção e na terceira coluna onde o excerto foi utilizado no relato.

**Quadro 5 – Recorte dos documentos**

RECORTE	CLASSIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVA
<b>Foi mencionada a importância de discussão em relação às questões que dispõe o PCC e algumas lacunas, tais como em relação à avaliação, ao estágio supervisionado e às orientações para os trabalhos de conclusão de curso.</b>	Há uma referência direta ao PPC como unidade de registro. (1ª Classe)	Confirma que o PPC 2014 precisava de ajustes.  <b>Utilizada no item 4.1.9 – A Controvérsia da Avaliação</b>
<b>Frisa-se que nenhum dos participantes se opõe à proposta descrita no PPC, mas há a ciência de que adequações necessitam ser realizadas.</b>	Há uma referência direta ao PPC como unidade de registro. (1ª Classe)	Confirma que todos os docentes admitiam a necessidade de ajustar o PPC 2014.
<b>Para tal serão considerados aspectos legais emitidos pelos documentos do IFPR, assim como a prática vivenciada pelos docentes e discentes no cotidiano. Foram compartilhados alguns relatos de alunos que procuram professores</b>	Não há uma referência direta ao PPC, mas o contexto do recorte diz respeito diretamente a algumas características do PPC que são mencionadas, como a	Confirma que os estudantes questionavam a metodologia descrita no PPC e se preocupavam com os conteúdos de sua aprendizagem.

para questionar sobre o processo de aprendizagem e a forma de trabalho na escola.	citação forma de trabalho. (2ª Classe)	<b>Utilizada no item 4.1.2 – A Controvérsia da Metodologia</b>
Foi sugerida a participação dos discentes nas discussões, entretanto, o grupo julgou importante esperar um pouco mais para envolvê-los nesse estudo e discussão. Foram mencionadas as questões sobre maturidade desses estudantes para tal debate, mas pontuou-se a necessidade de ouvir os discentes, talvez de outra forma (individualizada ou por forma de questionário).	Não há uma referência direta ao PPC nem o contexto remete a alguma característica do PPC, mas o recorte ajuda a compreender ações relacionadas aos ajustes no documento. (3ª Classe).	Justifica a pesquisa feita posteriormente com os estudantes sobre sua satisfação com o PPC 2014, que constituiu em um dos argumentos utilizados para promover o abandono do mesmo.
Foram trazidas as questões em relação ao número de alunos e à qualidade de atendimento por parte dos professores, tais preocupações estariam associadas à falta de percepção da aprendizagem/conteúdo e às expectativas em relação aos vestibulares, ENEM etc.	Não há uma referência direta ao PPC, mas o contexto do recorte diz respeito diretamente a algumas características do PPC que são mencionadas, como a citação forma de trabalho. (2ª Classe)	Confirma que os professores estavam preocupados com as reclamações dos estudantes quanto aos conteúdos necessários para que eles se preparassem para o vestibular. <b>Utilizada no item 4.1.7 – A Controvérsia do Vestibular</b>

#### 4.1.3 Tratamento dos resultados

A terceira fase compreendeu o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, e consistiu em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Na verdade, o processo de categorização resultou na identificação das várias controvérsias que surgiram durante o percurso da análise.

Uma vez contextualizada a AC no trabalho, passamos para uma breve descrição da forma como chegamos nas controvérsias.

Iniciamos a coleta de dados com o relato transcrito do próprio pesquisador sobre sua perspectiva do trajeto do PPC 2014 durante o processo. A partir daí, investido da lente atorrediana de abordar vários pontos de vista, fizemos entrevistas semiestruturadas, nas quais o tema central foi a percepção dos entrevistados sobre metodologias tradicionais e não tradicionais. A intenção foi que os mesmos discorressem sobre suas experiências dentro da proposta e fizessem uma comparação com experiências anteriores em escolas mais conservadoras para que

podéssemos identificar, em suas falas, referências ao PPC, mas orientadas na perspectiva metodológica.

A fim de garantir uma maior amplitude de observação, coletamos dados em outros documentos, tais como: Atas de reunião, Relatos dos professores, Reportagens, Textos de divulgação do curso, Dissertações sobre os aspectos da proposta, Relatórios, Documentos oficiais disponíveis ao público, entre outros.

Essa coleta de dados resultou na copilação de vários documentos que foram colocados de maneira cronológica, e o Quadro abaixo representa o *corpus* do material reunido e disponível para que pudéssemos iniciar a análise. Nele também colocamos uma breve explicação sobre a relevância de cada um para a Tese.

**Quadro 6 – Documentos Analisados**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>ANO</b>	<b>RELEVÂNCIA PARA A TESE</b>
<b>Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008</b>	2008	Representa a base legal para explicar o histórico da criação do Instituto Federal.
<b>Diretrizes do IF publicação MEC</b>	2010	Documento fundamental para a pesquisa, pois representa o estímulo legal para a escrita do PPC 2014, bem como a proposta metodológica nele inserida que rompe com o formato de escola tradicional.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</b>	2012	Base de consulta.
<b>Parecer Nº 94/2014 CEMTEC/DEMTEC/PROENS</b>	2014	Representa que a instituição aprovou o PPC 2014 e que, portanto, estava ciente de seu conteúdo.
<b>Parecer Nº 165/2014 CEMTEC/DEMTEC/PROENS</b>	2014	Representa que a instituição aprovou o PPC 2014 e que, portanto, estava ciente de seu conteúdo.
<b>Divulgação Site Instituto Federal</b>	2015	Mostra que no momento em que o PPC 2014 foi escrito, a instituição incentivava ações inovadoras.
<b>Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais</b>	2015	Livro escrito por Elieser Pacheco, ex-coordenador da SETEC/MEC. Complementa as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e descreve a postura ideológica do governo na época com o Presidente Lula e depois com Dilma Rousseff. Documento inspirou a escrita do PPC 2014.
<b>Projeto pedagógico do curso (PPC 2014)</b>	2015	O documento base da pesquisa.
<b>Ata Reunião Ordinária do Colegiado 03/07/2015</b>	2015	Reunião que legaliza a criação de instrumentos como o Pacto de autonomia e Civilidade que ajudariam a organizar a implantação do PPC 2014.
<b>Ata Reunião Ordinária do Colegiado 26/07/2015</b>	2015	Mostra com a presença do Reitor no <i>Campus</i> o apoio institucional ao PPC 2014.
<b>Reportagem 14/08/2015</b>	2015	Consulta em como foi divulgada a imagem do IF na comunidade de Astorga.

<b>Ata Reunião Pedagógica – 24/08/15</b>	2015	Ressalta problemas com a metodologia e institui um grupo para revisar o PPC 2014 mostrando desde o início a preocupação com o mesmo e a necessidade de reestruturação.
<b>Ata Reunião Pedagógica – 19/10/15</b>	2015	Oficializa a preocupação dos pais com a metodologia e menciona a unificação dos conceitos.
<b>Relato de Experiência Docente do Ano Letivo de 2015 (P5, P8, P16 e P10)</b>	2015	Os documentos relatam os discursos de cada docente sobre o PPC 2014 e o trabalho em sua rotina. Muitos se apropriaram do discurso presente nas Concepções e Diretrizes do IF. A maioria demonstra grande entusiasmo com a proposta.
<b>Entrevista P16 falando sobre 2015</b>	2019	Por sua participação em vários cargos durante a pesquisa é fundamental para mostrar a dinâmica das controvérsias.
<b>Roteiro entrevista ao jornal local</b>	2015	Mostra a divulgação da proposta na comunidade.
<b>Guia de organização Discente</b>	2016	Catálogo de instrução composto dentre eles pelo Pacto de Convivência, Plano de saberes etc. Esses documentos foram criados para ajudar a dinâmica de implantação do PPC 2014. Não constam no mesmo.
<b>Relatos de experiência 2016 P4, P11, P12, P14</b>	2016	Os documentos relatam os discursos de cada docente sobre o PPC 2014 e o trabalho em sua rotina. Muitos se apropriaram do discurso presente nas Concepções e Diretrizes do IF. A maioria demonstra grande entusiasmo com a proposta.
<b>Ata Reunião Pedagógica 29/02/16</b>	2016	O documento mostra que a instituição sabia das particularidades da proposta e se colocava em posição de auxílio para validar os resultados como a criação de um portfólio.
<b>Ata Reunião Pedagógica – 14/03/16</b>	2016	Documento alerta para o índice de evasão escolar em relação à proposta pedagógica.
<b>Transcrição das Observações (Pext) caderno de campo 10-05-2016 a 14-12-2016 (Vida Leal)</b>	2016	Caderno com anotações da Professora Luana Vida Leal na forma de relato das observações, muitas delas sobre os encontros entre professores para discutir o PPC 2014, inclusive retratando os conflitos pessoais que surgiam durante as reuniões e que não constavam em ata.
<b>Relatório de Atividades 09/08/2016, Servidora: P19 Chefia da seção de Ensino</b>	2016	Documento elaborado pela professora P19, na época Chefe da Seção de Ensino, enviado à direção geral que alerta sobre a necessidade de reformular o PPC 2014, principalmente a carga horária e sugere que este é um dos motivos principais da evasão na época.
<b>Parecer da chefia de ensino sobre a viabilidade do convênio IFPR/UAB</b>	2016	O documento revela que a estrutura física da escola precisava da parceria com a UAB, pois a proposta pedagógica exigia mais do que a escola oferecia em termos de laboratórios e materiais.
<b>Ata da Reunião de Grupo de Estudos do PPC, 05 de setembro de 2016.</b>	2016	Revela alguns pontos importantes: 1 – Preocupação dos estudantes com a forma de Ensino. 2 – A impossibilidade de oferecer tempo integral sem oferecer condições físicas de alimentação. 3 – Como fazer as intervenções.
<b>Respostas do questionário aplicado aos estudantes nos dias 22 e 23 de outubro de 2016.</b>	2016	Um dos argumentos usados para alterar o PPC 2014 foi este questionário feito com os estudantes. O interessante é que ele mostra que a maioria dos estudantes estava satisfeita com a proposta do PPC 2014.

<b>Atendimento docente. (17 professores)</b>	2016	O documento resume as críticas e sugestão de 17 professores atendidos individualmente pela gestão (P16) sobre a proposta pedagógica. É outro documento utilizado para promover os ajustes no PPC 2014.
<b>Ata da Reunião dos Pais – 10 de novembro.</b>	2016	Junto com os dois documentos acima formam o <i>corpus</i> (estudantes, professores e comunidade), que justificariam os ajustes no PPC 2014 transformando-o no PPC 2018.
<b>Ata Discussão do PPC 21/11/2016</b>	2016	Documento importante que mostra as dificuldades dos professores em trabalhar com o PPC 2014. Revela os grupos que criticam e que defendem a proposta. Expõe várias controvérsias.
<b>Ata de Ocorrência 23/11/2016</b>	2016	Mostra uma situação em que o conflito entre o grupo que defendia o PPC 2014 e a nova gestão que não compartilhava é exposto.
<b>Ata Reunião Pedagógica Sobre PPC – 05-12-2016</b>	2016	Compõe uma série de documentos que relatam as discussões entre os docentes sobre os ajustes no PPC 2014.
<b>Ata de Reunião Geral do Campus Astorga, 06-12-2016</b>	2016	Compõe uma série de documentos que relatam as discussões entre os docentes sobre os ajustes no PPC 2014.
<b>Ata de Reunião Geral do Campus Astorga, 07-12-2016</b>	2016	Compõe uma série de documentos que relatam as discussões entre os docentes sobre os ajustes no PPC 2014.
<b>Ata de Reunião Geral do Campus Astorga, 08-12-2016</b>	2016	Compõe uma série de documentos que relatam as discussões entre os docentes sobre os ajustes no PPC 2014.
<b>Memorial descritivo do Curso – TINFEM – 03 de março de 2017</b>	2017	O documento faz um resumo sobre o percentual de evasão do <i>campus</i> , as possíveis causas e coloca uma sugestão para ratificar a necessidade de ajustes no PPC 2014.
<b>Transcrição/ Relato do Pesquisador, Julho 2017</b>	2017	Documento que relata a experiência do pesquisador como professor inserido no processo de implantação do PPC 2014.
<b>Análise do Questionário Aplicado aos Professores sobre Proposta(PPC 2014)</b>	2017	Documento usado em parte na dissertação de mestrado da pesquisadora. Mostra as impressões de alguns professores sobre a metodologia do PPC 2014. Como foi quase 2 anos após, em alguns casos serviu para comprovar a mudança nos discursos comparado aos relatos de experiência iniciais.
<b>Entrevista estudante E1</b>	2018	Mostra que no início se sentiu empoderada pelo grupo que defendia o PPC e que depois pondera sobre o mesmo.
<b>Entrevista estudante E2</b>	2018	Mostra uma afinidade inicial com a proposta, mas depois se desilude.
<b>Entrevista estudante E3</b>	2018	Defende a escola tradicional devido ao esvaziamento de conteúdo que experimentou dentro da proposta do PPC 2014
<b>Entrevista estudante E4</b>	2018	Defende a escola mais voltada ao ensino tradicional criticando a maturidade dos estudantes quanto à autonomia.
<b>Entrevista estudante E5</b>	2018	Mostra as sequelas que os conflitos com os professores e estudantes que defendiam a proposta do PPC 2014 deixou nela.
<b>Entrevista estudante E6</b>	2018	Deixa claro que para um estudante com autonomia a proposta não influencia tanto.
<b>Entrevista estudante E7</b>	2018	Defende o PPC 2014.
<b>Entrevista Professor P17</b>	2018	Mostra a necessidade de capacitação contínua dos professores para atuarem dentro da proposta e afirma

		que o sucesso do PPC 2014 está associado também à formação cultural da comunidade.
<b>Dissertação de Mestrado Luana Pires Vida Leal</b>	2018	Base de dados importante, já que a pesquisadora participou como ouvinte de vários encontros de discussão sobre o PPC.
<b>Entrevista professor P21</b>	2019	Autor da escrita do PPC 2014. Fundamental para entender as condições e motivações para que o mesmo pudesse ser criado.
<b>Entrevista Professor P16</b>	2019	Fundamental, pois a professora percorre vários lugares como a chefia de ensino, professora, diretora e mostra a evolução do discurso desde sua empolgação inicial com a proposta até a rejeição da mesma e a desilusão com o <i>campus</i> .

Fonte: o autor

Ainda sobre a fase do tratamento dos resultados previsto na AC, optamos por envolver nesta etapa a Cartografia de Controvérsias que, juntamente com a etapa de codificação e categorização da AC, contribuiu no movimento de seguir os conflitos gerados e manifestos nos documentos.

Neste sentido, produzimos os recortes de cada documento em uma ordem cronológica, conforme Quadro 6, e optamos em expor a análise por meio de um relato documental. Essa forma de expor a trajetória dos atores é vista por Latour como uma possibilidade de apresentação do movimento do social na perspectiva da ANT. Segundo Latour (2012, p.189):

Refiro-me com isso a uma série de ações em que cada participante é tratado como um mediador completo. Em palavras mais simples: **um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando**. Em vez de simplesmente transportar efeitos sem transformá-los, cada um dos pontos no texto pode se tornar uma encruzilhada, um evento ou a origem de uma nova translação. Tão logo sejam tratados, não como intermediários, mas como mediadores, **os atores tornam visível ao leitor o movimento do social**. (Grifos nossos).

Desta maneira, convém discutir sobre a Cartografia de Controvérsias como recurso metodológico em nossa tese.

#### 4.2 A CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS

Para a consolidação do trabalho de análise dos dados recorreremos à Cartografia de Controvérsias, que Venturini (2010) descreve como sendo uma versão aplicada da ANT.

Com alguma aproximação, **podemos descrever a cartografia das controvérsias como a prática da ANT despojada de todas as sutilezas teóricas**. Como tal, a cartografia de controvérsias pode apelar para aqueles que estão intrigados com a ANT, mas desejam evitar problemas conceituais. (VENTURINI, 2010; grifos nossos).

Sem exigir uma metodologia específica ou um protocolo metodológico a ser seguido, a Cartografia de Controvérsias não extingue a necessidade dos mesmos, mas permite ao pesquisador a liberdade de utilizar e empregar uma variedade de técnicas, quantas forem necessárias para manter a observação o mais aberto possível.

De fato, por mais suspeito que isso possa parecer, **o mapeamento de controvérsias não envolve suposições conceituais e não requer protocolos metodológicos**. Não há definições para aprender; sem premissas para honrar; nenhuma hipótese para demonstrar; **nenhum procedimento a seguir**; nenhuma correlação para estabelecer. (VENTURINI, 2010, p.2; grifos nossos).

Para explicar as instruções de sua cartografia, em Venturini (2010), Bruno Latour responde com um encolher de ombros: “*Apenas observe as controvérsias e descreva o que vê*<sup>24</sup>”. Entendemos o conceito de controvérsias como sendo ocasiões de desacordo entre actantes atuando em direções opostas em seus questionamentos; em outras palavras, controvérsias são situações em que os atores concordam que discordam.

Esse “apenas observe”, cujo significado remete a uma simplificação, não deixa o trabalho cartográfico menos complexo. Conforme esse que é considerado um dos principais colaboradores de Latour, Tommaso Venturini sugere que a Cartografia de Controvérsias é um caminho funcional para perceber a complexidade dos arranjos sociais e justamente por isso torna-se extremamente atraente, já que as situações coletivas sociais são naturalmente complexas. Em suas palavras, “Situações coletivas são sempre intrincadas e quanto mais os atores estão preocupados, mais intrincadas elas podem se tornar. Não é a cartografia das controvérsias que complica algo simples; são as outras abordagens sociológicas que simplificam algo complexo”<sup>25</sup> (VENTURINI, 2010).

<sup>24</sup> Do inglês: *Just look at controversies and tell what you see.*

<sup>25</sup> Do inglês: “*Collective situations are always intricate and the more actors are concerned, the more intricate they can get. It is not the cartography of controversies which complicates something simple; it is the other sociological approaches which simplify something complex*”.

Mesmo sem se ater a um regramento específico, o autor apresenta algumas orientações que contribuem no trabalho dos cartógrafos sociais, as quais adotamos como parte do método de coleta e análise de dados; são elas:

- 1 – Não restringir sua observação a nenhuma teoria ou metodologia única;
- 2 – Observar de tantos pontos de vista quanto possível;
- 3 – Ouvir as vozes dos atores mais do que suas próprias presunções.

Durante a pesquisa percebemos que a questão central era a metodologia educacional adotada na proposta inicial descrita no PPC 2014 e que gerou vários debates entre estudantes, professores e comunidade, desde seus aspectos ideológicos até sua efetiva utilização. Assim colocamos a Controvérsia da Metodologia como discordância principal e utilizamos o documento (PPC) como actante a ser seguido na dinâmica dessa controvérsia.

Sobre a utilização da Teoria Ator-Rede (Sociologia das Associações) como referencial teórico, é porque a mesma não parte de pressupostos definidos sobre os elementos sociais que desejamos descrever, e também porque não restringe o social apenas ao elemento humano.

Como referencial metodológico, a ANT oferece ao pesquisador a possibilidade especial ao observar os conflitos, uma vez que prevê que a própria descrição dos mesmos se constitui em um dos fatores que determinam a construção do social que se deseja analisar, ou seja, assume a não isenção do pesquisador e, mais que isso, resgata a complexidade das relações sociais, inclusive inserindo a pesquisa como parte integrante desse agregado. Isso nos atraiu porque o pesquisador aqui na pesquisa também foi parte fundamental na formação dos grupos.

Além disso, a ANT oferece a Cartografia de Controvérsias como ferramenta analítica na elaboração da compreensão sobre as organizações sociais, e como a mesma não exige um regramento específico associamos a ela a Análise de Conteúdo para compor e organizar os dados, principalmente na escolha dos documentos (Pré-Análise) e na exploração do material.

A fim de orientar a leitura do trabalho, cabe aqui a explicação, de maneira sucinta, sobre alguns termos utilizados na Teoria Ator-Rede, alguns já descritos e também outros que surgirão no decorrer do nosso relato. O intuito disso é mais como composição do léxico da tese do que com a pretensão de elaborar definições. Assim temos:

**Simetria** – Um princípio que determina que a natureza e sociedade devem ser explicadas a partir de um mesmo quadro, ou seja, não há um mundo para as coisas e outro para o homem. O social pode ser visto como um agregado heterogêneo de híbridos, humanos e não humanos.

**Actante** – Aquele que age. Está ligado ao conceito de rede. Não são entidades fixas, ao contrário, são materializados por seus fluxos e movimentos ao longo da rede, o que não implica que não tenham estabilidade, mas é necessário compreender seu caráter transitório de acordo com sua performance na formação de grupos.

**Ator-Rede** – Compreende o conceito de agência que é considerada uma propriedade de elementos associados com o potencial para agir. Uma agência invisível, que não provoca alteração no meio em que se encontra, que não deixa rastro, não pode ser considerada uma agência (LATOURET, 2012).

**Rede** – Para Latour (2012), rede é um conceito, não coisa. É uma ferramenta que nos ajuda a descrever algo e não algo que esteja sendo descrito. Desta maneira, varia de acordo com os arranjos das relações e dos elementos heterogêneos que a constitui. É transitória e não possui vida própria, ou seja, existe a partir destas conexões.

**Intermediário** – Segundo Latour (2012, p.65), é “aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los”. Para o autor, um intermediário pode ser compreendido como uma caixa-preta, mesmo que internamente seja constituído por diversas partes.

**Mediadores** – São elementos que transformam, distorcem e modificam o significado das informações que veiculam. Para Latour (2012, p.65), “O que entra neles nunca define exatamente o que sai”.

**Tradução** (Translação) – É a transformação de uma coisa em outra. Um processo que produz a diferença, de onde surge algo novo e assim sendo se constitui a partir de qualquer ação que um actante realiza para um outro actante.

**Inscrição** – Quando a transformação de uma entidade tem como resultado a materialização em um signo ou um arquivo. As inscrições são a tradução de heterogeneidades e eventos em imagens, números, diagramas ou textos diretamente utilizáveis e que possuem relação direta com o que é traduzido.

**Controvérsias** – Conflitos entre atores que concordam que discordam.

**Teoria Ator-Rede** – *Actor-Network Theory* (ANT) envolve seguir coisas através da formação das redes em que elas se transportam e descrever seus enredos.

É importante observar que por vezes o PPC se encaixa como actante quando age, por exemplo, através de um discurso, ou mesmo fisicamente nas mãos de alguém que o mostra em atitude de reverência e por vezes ele aparece como rede quando percebemos suas versões pautadas em sua constituição, assim assumimos que seria difícil acondicioná-lo em um configuração específica.

Também é necessário explicar a maneira como apresentaremos os resultados da análise. Embora o trabalho esteja formatado em capítulos, os quais buscamos organizar da melhor forma possível, o próprio referencial nos leva por uma via um tanto quanto caótica, visto que, embora os documentos tenham sido selecionados de maneira cronológica, nem sempre a narrativa respeitará isso. Motivo pelo qual a formação dos grupos se caracterizou por um ir e vir na linha temporal, resgatando e descaracterizando posturas e discursos os quais, na tentativa de organizá-los, perdemos a essência de sua complexidade, por isso optamos em apresentá-los preservando sua auto-organização. Até nisso a perspectiva da Sociologia das Associações faz sua contribuição.

**A forma de apresentar os resultados da pesquisa também sofre alterações.** Duarte e Alcadipani (2013) sugerem a abordagem de Latour (1996) para o relato da pesquisa como um híbrido entre ciência e ficção; e também apontam a contribuição de Czarniawska (2008b), para quem os textos são relevantes para o organizar, uma vez que eles estabilizam as ações. Nesse item, Latour (2005) afirma que escrever textos está relacionado ao método, porém não se fala, aqui, de “mera descrição”, visto que, dependendo da maneira como o texto é trabalhado, um ator e/ou uma rede serão traçados. **Para Law (2004), se o mundo é complexo e confuso, então, algumas vezes, teremos que desistir das simplicidades para pensarmos sobre “as bagunças” da realidade,** assim, teremos que aprender a pensar, a praticar, a relatar, e conhecer novas formas, usando métodos não usuais ou não conhecidos nas ciências sociais. (CAMILLIS; ANTONELLO, 2016, p.65; grifos nossos).

Ainda sobre nossa inspiração, ao construir um relato ator-rede para representar a complexidade social que envolveu o abandono do PPC 2014 e o surgimento do PPC 2018, o fizemos acreditando que teríamos um relato sustentado por figuras clássicas de redes, ligaduras, nós e outros elementos gráficos. O que observamos foi a impossibilidade de retratar todas as sutilezas das falas, dos discursos, dentro desta perspectiva geométrica. Somente após imergirmos em Latour entendemos que essa perspectiva até pode ser uma opção, mas de forma alguma é uma exigência do referencial. Em Latour (2012), entendemos que o autor desmistifica a ideia de que para utilizarmos a ANT necessariamente devemos lançar mão da representação do

social a partir de diagramas ou figuras, mesmo porque em livros do autor como *Reagregando o Social*, *A Esperança de Pandora* ou até mesmo *Jamais fomos modernos*, não há figuras que representam o social na forma de diagramas de rede ou gráficos que apresentam a conexão entre actantes.

Do mesmo modo, a rede não é aquilo que está representado no texto, mas aquilo que prepara o texto para substituir os atores como mediadores. A consequência é que **podemos elaborar um relato ator-rede de tópicos que de maneira alguma têm a forma de uma rede** – uma sinfonia, um código de leis, uma pedra da lua, uma gravura. Por outro lado, é possível escrever sobre redes técnicas – televisão, *e-mails*, satélites, equipes de vendas, sem em parte alguma oferecer um relato ator-rede. (LATOURE, 2012, p.192; grifos nossos).

No mesmo livro encontramos uma definição específica de rede, que nos inspira mais como uma postura do pesquisador na tentativa de descrever o social do que uma figura representativa e estática de nós e conexões.

Portanto, **rede** é uma **expressão** para avaliar quanta energia, **movimento** e especificidade nossos próprios **relatos** conseguem incluir. **Rede é conceito**, não coisa. **É uma ferramenta que nos ajuda a descrever algo**. Não algo que esteja sendo descrito. (LATOURE, 2012, p.192; grifos nossos).

É importante ressaltar que rede, como a citação acima afirma, é um conceito, e para nossa tese a entendemos como uma postura de investigação, já que ela não tem existência física, por exemplo, em uma rede de computadores o que existe são os computadores, a rede está associada à maneira como se comunicam. Outro exemplo são as redes sociais, o que existe são as pessoas e a rede é a maneira como se relacionam, por isso em nosso trabalho essa foi a postura que utilizamos para descrever os conflitos entre os atores, ou seja, olhamos para a formação dessas relações.

Assim, de maneira resumida, nosso procedimento metodológico compreendeu as seguintes fases:

- 1) A busca dos documentos disponíveis e a realização das entrevistas com estudantes, professores e servidores;
- 2) Leitura geral do material coletado (entrevistas transcritas e documentos);
- 3) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;

4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos e excertos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico, no caso a referência ao PPC.

5) Estabelecimento de categorias que se diferenciaram tematicamente, a exemplo daquelas que se referiam à carga horária do curso ou às intervenções nos projetos, ou mesmo diretamente aquelas que se referiam à proposta pedagógica.

6) Agrupamento das categorias que envolviam as unidades de registro e por vezes as unidades de contexto, que possibilitaram a visualização e a descrição das controvérsias;

7) Interpretação dos agrupamentos, respaldadas no referencial teórico (ANT);

8) A partir da Cartografia de Controvérsias e depois de descrevê-las acompanhamos seu movimento e a mudança na constituição das redes de atores que se envolveram em cada uma delas;

9) Observamos que essas redes que se formavam no movimento das controvérsias ficavam diferentes com a entrada e saída de actantes, conforme a mesma se tornava quente ou esfriava;

10) Constatamos que existe uma relação direta entre a diferença dos PPCs com a modificação na formação das redes durante o movimento das controvérsias. Compreendemos que o PPC, ou melhor, o actante, existe apenas a partir de uma rede específica que o sustenta e buscamos uma representação para demonstrar isso;

11) Escolhemos fazer a apresentação de nossa análise como um relato documentado, porque entendemos que qualquer figura ou infográficos simplificaria por demais a complexidade do social analisado;

De acordo com esse último item, a seguir apresentamos os resultados de nossa análise em uma estrutura que se inspira em um relato documentado de uma pesquisa etnográfica.

## 5 RESULTADOS

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira apresentamos as controvérsias que encontramos durante a análise dos documentos, e na segunda descrevemos a formação das redes que envolveram as controvérsias.

Para isso produzimos um relato documentado com excertos retirados dos materiais analisados, obedecendo a categorização via unidades de registro e contexto que contribuíram para justificar as observações que fizemos ao descrever o percurso da implantação do PPC 2014.

As controvérsias emergiram a partir da leitura dos documentos em que atores agem expondo um determinado tema e outros questionando-o, como a discussão sobre a carga horária do curso defendida pelo PPC 2014 contemplando 2 períodos (matutino e vespertino), que tinha como justificativa a permanência do estudante na instituição, para que o maior contato com o conhecimento pudesse minimizar os efeitos da desigualdade social sobre a aprendizagem dos estudantes.

Como o curso visava o filho do trabalhador e o PPC 2014 junto com as CDIF sugeriam uma sociedade mais equilibrada, era necessário manter o estudante na escola em período integral para que, em primeiro lugar, tivesse mais tempo para identificar as lacunas na aprendizagem e corrigi-las, e em segundo lugar que não ingressasse no mercado de trabalho sem formação técnica. No entanto, os estudantes vinham de uma realidade que trabalhar em contraturno para ajudar as famílias era comum e isso foi motivo de evasão.

Então, a controvérsia surge entre o PPC 2014 e os estudantes/comunidade, mas também entre servidores que defendiam o período integral, com auxílio do governo, apostando na formação integral mesmo que alguns estudantes evadissem e os servidores, para atender a comunidade, defendiam a redução da carga horária para um turno, mesmo que para isso tivessem que contrapor as premissas do PPC 2014.

Esse foi um dos exemplos encontrados e nosso desafio foi recortar os textos, identificando as falas que comprovassem o que nossa observação participativa revelava e construir um relato etnográfico que pudesse contar a história dessas controvérsias, deixando ao leitor a incumbência de sua interpretação e uso.

## 5.1 AS CONTROVÉRSIAS

Durante nossa análise dos documentos e acrescentando a isso o fato de que participávamos diretamente da rotina escolar, pudemos construir o percurso das controvérsias, e por isso apresentaremos a seguir uma síntese dos principais conflitos que emergiram durante a análise, associados aos seus respectivos temas. A intenção de descrever as controvérsias é tentar transportar o leitor ao ambiente onde realizamos a pesquisa, para que o mesmo compreenda o contexto da importância da rede de actantes na existência, não do documento físico (PPC), mas do seu significado como norteador pedagógico das ações envolvidas na rotina escolar.

Para facilitar, elaboramos um quadro que apresenta uma ideia geral das controvérsias encontradas. É um quadro representativo de um lapso de tempo específico, pois alguns atores em determinados momentos mudam seu posicionamento. No entanto, algumas controvérsias fluem durante a análise, ou seja, não se prendem neste lapso de tempo, o que muda são os atores. O apoio ou a oposição foi determinado a partir de nossa análise dos posicionamentos mais evidentes de cada actante nos documentos analisados, ou seja, sua tendência ao se colocar nas situações de conflito descritas em cada controvérsia. Isso significa que um mesmo ator aparece em várias controvérsias e seu posicionamento, de maneira geral, é tendencioso no sentido de apoiar o PPC 2014 ou se opor a ele.

O Quadro vai mostrar que um mesmo grupo de actantes sempre se posiciona de um lado específico da discussão, como é o caso de P2, P20, P18, P21, que criaram o PPC 2014, ou P13, RT2, TA, GOV2, DA2, que sempre se posicionam em oposição ao mesmo. Também verificamos as mudanças que acontecem durante o tempo, como o caso de P16, P12, P10, P11, que ingressam na rede apoiando o PPC 2014 e terminam se opondo a ele. No Quadro é possível observar também um grupo que está mais propenso ao questionamento, não se satisfazendo com nenhum lado especificamente, ou seja, aqueles que não se acomodam no apoio nem na oposição a uma rede específica, como é o caso de P7, P14, P15, P19, P9. Isso significa que podem existir situações em que o ator se posiciona apoiando uma característica de um PPC e em outras apoia características de outro, mostrando que o mesmo ator tem suas próprias controvérsias, o que chamamos de microcontrovérsias, que *a priori* são conflitos internos, baseados em seus construtos pessoais ou em regramentos internos

nos documentos que fogem da perspectiva de nossa análise, mas que contribuem de alguma forma em sua alocação nas macrocontrovérsias.

Antes de apresentar o Quadro das controvérsias, é pertinente colocar um outro Quadro com o significado das siglas que aparecerão no Quadro das controvérsias.

#### Quadro 7 – Siglas dos Actantes

<b>P</b>	Professores	<b>EG</b>	Estudantes Geral
<b>D1</b>	Reitor em 2015	<b>PD</b>	Pedagoga
<b>CDIF</b>	Concepções e Diretrizes do IF(2010)	<b>RT2</b>	Gestão da Reitoria em 2017
<b>PPC 2014</b>	Projeto Pedagógico do Curso em 2014	<b>GOV2</b>	Governo Federal em 2017
<b>GOV1</b>	Governo Federal em 2014	<b>PPC 2018</b>	Projeto Pedagógico do Curso em 2018
<b>RT1</b>	Gestão da Reitoria em 2014	<b>DA2</b>	Direção administrativa em 2017
<b>TE1</b>	Técnico Educacional 1	<b>S1</b>	Servidor assistente
<b>CA</b>	Comunidade (Pais, responsáveis)	<b>SC</b>	Secretaria
<b>PpP</b>	Pedagogia por Projetos	<b>DA1</b>	Direção administrativa em 2014

Fonte: o autor

Prosseguindo, no Quadro 8 colocamos, na primeira coluna, o nome da controvérsia; na segunda, um resumo da mesma sempre entre duas proposições, o que não significa que a controvérsia se limitará apenas a essas duas; e na terceira coluna, os principais actantes envolvidos separados em grupos que apoiam a primeira proposição descrita na denominação, questionam ou se opõem à mesma.

#### Quadro 8 – Tipos de Controvérsias

CONTROVÉRSIA	SÍNTESE	ACTANTES		
		Apoia	Questiona	Opõe
<b>Do Saber</b>	Promover uma formação em consonância com o ensino tradicional ou direcionar o conhecimento com enfoque mais humanístico, de acordo com as Diretrizes do IF.	P2, P20, P21, P18, P4, P19, D2, P15, CDIF, P7, P16, PPC 2014, GOV1, RT1, TE1, DA1, P12	CA, EG, P14, P8, P11, P10, P9, P5, P17, P22, PD	P13, RT2, GOV2, PPC 2018, P3, TA, DA2, S1, SC, P23, P1
<b>Da Metodologia</b>	Utilizar a Pedagogia por Projetos ou o modelo de unidades curriculares	P2, P20, P21, P18, P4, P19, D2, P15, CDIF, PPC	CA, EG, P7, P14, P16, P8, P12, P11, P10, P9, P5, P17,	P13, RT2, GOV2, PPC 2018, P3, TA, DA2, S1, SC, P1

		2014, GOV1, RT1, TE1, DA1	P22, PD, P23	
<b>Da Comunidade</b>	A qual comunidade o IF se propõe a atender? Aquela que entende a instituição como uma excelente escola preparatória para o ingresso em cursos superiores, além de oferecer a formação técnica ou a comunidade que entende a instituição como uma oportunidade de conseguir uma formação técnica que possibilite uma condição melhor de inserção no mercado social do trabalho.	P13, RT2, GOV2, PPC 2018 P3, TA, DA2, S1, SC, CA, P1	EG, P14, P16, P12, P11, P10, P9, P5, P17, P22, PD, P23	P2, P20, P21, P18, P4, P19, D2, P15, CDIF, PPC 2014, GOV1, RT1, TE1, DA1, P7, P8
<b>Da Carga Horária</b>	Ofertar um curso em período integral (4.800 h de curso) para otimizar as oportunidades de trabalhar em uma perspectiva de formação social ou o mesmo curso em apenas um turno (3.600 h de curso) seguindo o histórico local em que o estudante divide seu tempo com a escola e as ocupações de caráter informal ou de subemprego.	P2, P20, P21, P18 P4, P19, D2, P15, CDIF, PPC 2014, GOV1, RT1, TE1, DA1, P7, P8	EG, P14, P16, P12, P11, P10, P9, P5, P17, P22, PD, P23	P13, RT2, GOV2, PPC 2018 P3, TA, DA2, S1, SC, CA, P1
<b>Da Disponibilidade</b>	Empregar as 40 horas do professor em dedicação exclusiva para o trabalho com a metodologia (4.800 h de curso), o que implicaria abrir mão de alguns benefícios, como as horas de pesquisa ou manter a carga horária do professor (3.600 h de curso) como em todos os <i>campi</i> e comprometer o atendimento da proposta.	P2, P20, P21, P18, P4, P19, , P15, CDIF, DA1, PPC 2014.	P7, P8, P14, P12, P11, P10, P9, P5, P22, P23	P13, PPC 2018 P3, P16 P23, P1, P17
<b>Da Capacitação</b>	Insistir na capacitação prévia e contínua dos profissionais, retardando o início do processo de implantação e funcionamento da escola, o que implicaria um investimento considerável de tempo e recursos ou apostar no próprio lema da proposta, “aprender a aprender” e iniciar o processo com profissionais que não dominavam a PpP.	P7, P14, P12, P11, P19, P1, P6, P17	P3, P5, P9, P10, P16, P23	P2, P20, P21, P18, P4, P15, P8, DA1
	Reforçar a imagem da Instituição como uma escola que, além da formação técnica, se compromete com a formação	P13, RT2, PPC 2018 P3, TA, DA2, S1,	P8, P9, P15, P14, P7	P12, P2, P4, P18, P19, P20, P21, DA1

<b>Do Vestibular</b>	para ingresso no ensino superior ou restringir o alcance institucional de acordo com as CDIF à formação tecnológica sem a preocupação em dar conta dos vestibulares.	SC, CA, P1, P16, P3, P5, P6, P10, P11, P17, P23		
<b>Da Autonomia</b>	Consolidar o conceito de autonomia com os estudantes, professores e a comunidade antes de trabalhar com a PpP ou fazer isso nas intervenções durante a implantação do PPC 2014.	P12, P7, P19, P5, P9, EG	P16, P10, P11, P17	P2, P8, P20 P21, P18, P4, DA1
<b>Da Avaliação</b>	Continuar usando o conceito único para cada estudante, característica do PPC 2014 ou desmembrar por disciplina como usado na maior parte da rede pública de ensino.	P2, P8, P20 P21, P18, P4, P19, PPC 2014, DA1		P7, P8, P14, P12, P11, P10, P9, P5, P22, P23, PPC 2018, P16, CA
<b>Da Comunicação</b>	Manter uma mínima comunicação com outros setores da instituição e também com os órgãos de educação para preservar as peculiaridades da proposta ou burocratizar a rotina escolar, documentos que pudessem responder aos anseios externos.	P2, P8, P20, P21, P18, P4, P19, PPC 2014, DA1	P16, P7, P10, P11, P1, P5, P6, P12, P23, P9, P14	P19, PD, P8, CA, CL, P15
<b>Do Discurso</b>	Apropriar o discurso do grupo que criou o PPC 2014 ou o discurso do grupo que defendia o PPC 2018.	P2, P20 P21, P18, P4, P19, PPC 2014, DA1	P7, P14, P15, P9	P8, P16, P10, P11, P12, P3, P1, P5, P6, P13, P17

Fonte: o autor

A partir deste breve resumo apresentaremos as controvérsias propriamente ditas.

### 5.1.1 A Controvérsia do Saber

A denominação da controvérsia envolve o conceito de saber e para isso é necessária uma explicação sobre o que assumimos para este conceito.

Alinhamos nossa compreensão do saber sempre vinculando a sua relação com o mundo. Conforme Charlot (2000, p.60), “Não há saber sem relação com o saber”. Ainda em Charlot, podemos nos apropriar da ideia de que o saber pode ser entendido como um objeto ou como ele mesmo coloca, “um produto comunicável”.

Assim como a informação, **o saber está “sob a primazia da objetividade”**; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. **Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”**; e torna-se, então, **“um produto comunicável”**, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p.61; grifos nossos).

Partindo deste pressuposto, o saber é um objeto passível de comunicação, e ainda admitindo que o professor, antes de praticar o ensino deste objeto o transforme em um objeto de ensino, já que para Verret (1975, p.140 apud BRONCKART; GIGER, 1998, p.35), “Qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe, na verdade, a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino”, observamos que essa transformação pode ocorrer a partir de algumas abordagens pedagógicas.

De certa forma, a controvérsia é relacionada ao questionamento sobre a escolha da abordagem pedagógica, ou seja, promover uma formação que utiliza um currículo fragmentado com disciplinas específicas alinhada com o ensino liberal tradicional ou direcionar o conhecimento com enfoque mais humanístico, de caráter interdisciplinar no sentido de proporcionar, em primeiro lugar, a formação de um cidadão cômico de sua posição na sociedade.

Embora não tenhamos encontrado nenhum documento em que fique explícita a polarização dos grupos acerca das abordagens pedagógicas, baseado em nossa observação e até na bibliografia dos PPCs 2014 e 2018, atribuímos essa controvérsia à tendência pedagógica que os grupos acreditavam mais adequada ser adotada na escola, para si e para os estudantes. Basicamente dividimos em duas tendências, a Liberal Tecnicista, aceita e esperada pela grande maioria dos estudantes e da comunidade, obviamente por conviverem com esse formato de escola mais tradicional, e a Progressista, sugerida pelo PPC 2014 e defendida pelos atores envolvidos em sua criação.

A tendência pedagógica liberal tecnicista propõe a organização da prática escolar em metodologias predefinidas, modelando o comportamento humano. Em Saviani (2010), é possível perceber o caráter objetivista e analítico da pedagogia tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a

reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2010, p.381).

Neste contexto, a prática pedagógica do professor se resume na transmissão do saber e ao estudante cabe fixá-lo. Esse último torna-se um mero depositário de informações.

A tendência progressista é descrita também em Saviani (2010), a partir do seu caráter contra-hegemônico. Segundo o mesmo autor, essa tendência pedagógica transita entre caminhos diversos, fazendo parceria com ciências humanas a partir de ideais progressistas e até anarquistas. A educação é vista como estratégia na luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica. Possui forte teor sociológico e busca a todo momento a reflexão sobre a realidade social na qual o estudante está inserido. Essa abordagem prioriza a valorização da cultura e da formação social, na qual as disciplinas específicas são secundarizadas e a fragmentação curricular é abolida.

O grupo que criou o PPC 2014 e o defendia, apoiava e investia sua energia na abordagem progressista da proposta, mas não podemos afirmar que o grupo que defendia os ajustes no PPC 2014 e que depois criou o PPC 2018 se alinhava ideologicamente com a pedagogia liberal tecnicista, ao contrário, muitos professores vinham de uma formação social de perfil marxista muito mais próximos da tendência progressista. No entanto, por conta do tom imodesto dos discursos do grupo que criou o PPC 2014, sempre visando a manutenção da proposta metodológica ou até pela constatação de que se continuassem insistindo naquela abordagem a comunidade abandonaria a escola, visto que um dos motivos de evasão (como veremos adiante) era a abordagem metodológica, o grupo dos ajustes questionou e se opôs ao PPC 2014, alocando-os, conseqüentemente, em posição de aceitar, em um primeiro momento, uma prática de ensino liberal tradicionalista.

A proposta do PPC 2014, balizada pelas CDIF<sup>26</sup> (Concepções e Diretrizes do Instituto Federal), propõe a articulação entre os eixos de conhecimento, mas também enfatiza a necessidade da formação cidadã, o que direcionou o foco das intervenções nas ciências humanas. Coincidência ou não, a maioria dos propositores do PPC 2014 tinha sua formação básica nas humanidades. Conforme as CDIF temos:

---

<sup>26</sup> Brasil (2010).

O que está em curso, portanto, reafirma que **a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade** e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) **orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica** como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p.6; grifos nossos).

O enfoque na formação dos estudantes, centrado em tendências progressistas da proposta do PPC 2014 durante o início da implantação, causou nos professores certa supervalorização das atividades interdisciplinares que tinham como foco os tópicos em que os conteúdos disciplinares estavam relacionados com a dimensão social da realidade local dos grupos, minimizando ações de cunho estritamente disciplinares. Essa atitude era motivada pela empolgação da perspectiva do inovar, conforme relato de P8.

As primeiras semanas foram difíceis, já que a prática traz elementos que não havíamos pensado em nosso planejamento e discussões de formação. **Focamos muito na imersão ideológica e teórica da proposta, o que foi muito importante, mas deixamos de lado a estrutura da escola, a rotina. E deixamos porque tínhamos o engessamento e descaracterização de um ideal pedagógico inovador, não queríamos reproduzir o tradicional, mas ao mesmo tempo não sabíamos ao certo por onde caminhar.** Esse foi nosso grande e doloroso dilema inicial no “abrir das cortinas”. Os estudantes, como tripulantes de um voo gerenciado, não entendiam e começaram a perceber o nervosismo dos “comandantes”. As olheiras, as noites mal dormidas, o olhar assustado, a dúvida, e um leve desespero estava estampado em nossas faces nesse período e foram emblemáticos desse período. Era o parto doloroso e necessário de uma nova forma de fazer escola! (Relato de experiência de P8, 2015, p.3; grifos nossos).

De qualquer forma, a estratégia dos defensores do PPC 2014 de um enfoque mais humanístico nas discussões durante as intervenções nos projetos causou, como era próprio da abordagem, uma secundarização das disciplinas específicas resultando em uma superficialidade na apresentação dos saberes. Essa percepção ocorreu tanto para os professores, estudantes e também para os pais de áreas correlatas como de outras. Diante da situação descrita instalou-se uma sensação de esvaziamento do conhecimento, o que se desdobra na questão da viabilidade do aprofundamento das questões tecnicistas em detrimento de uma abordagem mais superficial, só que voltada à formação do estudante para o mundo social do trabalho.

Esta secundarização dos saberes específicos foi bem recebida pelos estudantes que tinham muitas dificuldades formativas na escola tradicional, como o letramento nas áreas básicas. Com relação à Língua Portuguesa, por exemplo, os estudantes não se sentiam cobrados e, conseqüentemente, não manifestavam desconforto, uma vez que as anotações e leituras sobre os assuntos discutidos não eram tão exigidos. Na verdade, a grande maioria das intervenções se resumia em conversas nos grupos ou visitas a campo em que os estudantes ficavam bastante à vontade, além de que não era uma prática dos professores, no início da implantação do PPC 2014, passar tarefas.

O PPC 2014 contemplava os saberes específicos dividindo a carga horária em módulos, conforme o Quadro 2 da página 40. A seguir, temos um exemplo retirado do próprio documento (PPC 2014) que mostra a definição dos saberes específicos a serem trabalhados no primeiro ano, bem como a bibliografia sugerida.

**Quadro 9 – Saberes específicos do módulo comum no 1º ano do TINFEM<sup>27</sup>**

<b>PRIMEIRO ANO</b> <b>MÓDULO 2 – NÚCLEO COMUM</b> <b>DIMENSÃO: OS DIVERSOS SABERES NO NOSSO COTIDIANO</b> <b>900 horas</b>
<p><b>LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens, seus recursos e os Sistemas de Comunicação</li> <li>• Língua Estrangeira Moderna</li> <li>• Linguagem, Hábitos e Manifestações Corporais</li> <li>• Arte e o saber cultural e estético nas diferentes culturas</li> <li>• Padrões de beleza e Preconceitos</li> <li>• Estudo e Produção de Textos</li> <li>• Patrimônio literário nacional</li> <li>• Língua Portuguesa, nossa Língua Materna</li> <li>• As Tecnologias da Comunicação e da Informação</li> </ul> <p><b>MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógica Matemática (Clareza, raciocínio, argumentos e conclusões orais e escritos)</li> <li>• Leitura e Interpretação de Fontes de informação (textos, tabelas ou gráficos etc.)</li> <li>• Sistemas numerais e suas operações</li> <li>• Conjuntos numéricos</li> <li>• Interpretação dos Resultados de cálculos matemáticos</li> <li>• Funções matemáticas</li> <li>• Progressão aritmética e progressão geométrica</li> <li>• Problemas combinatórios</li> <li>• Matemática Financeira</li> <li>• Desenvolvimento cálculos mentais e estimativas</li> <li>• Unidades de Medida (comprimento, área, volume, capacidade, massa e tempo)</li> <li>• Estatística e Probabilidade</li> <li>• Álgebra elementar</li> <li>• Geometria e a visão geométrico-espacial</li> <li>• Espaços bi e tridimensional</li> </ul>

<sup>27</sup> Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio.

- Ferramentas Computacionais

### **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

- As relações sociais – cultura, identidade e cidadania
- O poder, indivíduo e sociedade
- O mundo de trabalho – tecnologia e sociedade
- O tempo e o espaço
- Ética – o desenvolvimento do sujeito ético

### **CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS**

- Leitura e Interpretação de informações técnico-científicas baseada no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas
- Relação entre tecnologia e as ciências naturais
- Desenvolvimento socioambiental sustentável e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Desenvolvimento econômico e social e suas tecnologias
- Desenvolvimento científico e tecnológico: comunicação, de transporte e saúde
- Ciências da Natureza e suas tecnologias: implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas
- Transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas
- Biodiversidade
- Saúde individual e coletiva
- Propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos
- Movimentos de partículas, veículos, objetos e fluidos
- Leis da física relacionadas ao trabalho
- Fenômenos ondulatórios ou oscilatórios
- Oscilação eletromagnética
- Energia elétrica
- Física Térmica e os conceitos correlatos
- Interação entre a radiação e a matéria
- Conhecimentos da Mecânica e da Gravitação
- Física Quântica, átomos e seus núcleos, com suas partículas e radiações
- Constituição e a evolução do universo
- Caracterização de materiais, substâncias ou transformações químicas
- Atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera
- Recursos energéticos
- Ciclos da água e a vida
- Interações entre os organismos e o ambiente
- Saúde humana e saúde ambiental
- Biotecnologia e Bioética
- Fenômenos e processos vitais dos organismos
- Mecanismos de transmissão da vida e o DNA
- Manipulação genética e as questões éticas relacionadas
- Sistemas biológicos
- Organização taxonômica e classificação dos seres vivos
- Origem da vida e do ser humano

#### **Base para suas pesquisas nesse módulo:**

- AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. English for All. Saraiva, 2010. v. 1.
- BARRETO, R. G. Ser Protagonista – Português 1. São Paulo: Editora SM, 2011.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 2002.
- CARVALHO, D. C. Ser Protagonista – Sociologia. São Paulo: Editora SM, 2011. v. único.
- CATINI, A. *et al.* Ser Protagonista – Biologia 1. São Paulo: Editora SM, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. Iniciação à Filosofia: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.
- FUGUITA, F. *et al.* Ser Protagonista – Matemática 1. São Paulo: Editora SM, 2011.
- FUKUI, A. *et al.* Ser Protagonista – Física 1. São Paulo: Editora SM, 2011.
- LISBOA, J. C. F. Ser Protagonista – Química 1. São Paulo: Editora SM, 2011.
- NOGUEIRA, F. H. G.; CAPELLARI, M. A. Ser Protagonista – História. São Paulo: Editora SM, 2011. v. único.
- RAMOS, R. de A.; STEFANOVITS, A. Ser Protagonista – Gramática. São Paulo: Editora SM, 2011. v. único.

SAMPAIO, F. dos S.; SUCENA, I. S. Ser Protagonista – Geografia. São Paulo: Editora SM, 2011. v. único.  
 LOPES, L. F.; CALLIARI, L. R. Matemática Aplicada na Educação Profissional. Curitiba: Base Editorial, 2010.

**Complementos para sua pesquisa:**

BOSI, A. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Editora Ática, 1991.  
 CARVALHO, C. *et al.* Química de Olho no mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Scipione, 2004. v. único.  
 DIAS, Reinildes. Inglês Instrumental: leitura crítica – uma abordagem construtivista. Belo Horizonte, Editora UFMG, 3. ed. revista e ampliada, 2002.  
 GASPAR, A. Física – Série Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1994. v. único.  
 GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão. São Paulo: M. Fontes, 1986.  
 MATTOS, N. S. de; PEZZI, A. C. Biologia – Ensino Médio – Integrado. São Paulo: FTD – Didáticos, 2010. v. único.  
 RIBEIRO, Jackson. Matemática: ciência, linguagem e tecnologia. São Paulo: Editora Scipione, 2010. v. 1.  
 SIMIELLI, M. E. Geoatlas Básico. 23. ed. São Paulo: Ática, 2012.  
 VILLALBA, T. K. B. *et al.* El Arte de Leer Español 1. São Paulo: Base Editorial, 2011.

**Fonte:** o autor

Além disto, cada professor elaborou uma lista de saberes de cada disciplina para compor um documento chamado Ficha de Autogestão (FAG)<sup>28</sup>, conforme relato de P14.

No planejamento da parte burocrática **cada professor escreveu uma lista de saberes de sua área que contemplaria** os saberes que devem ser consolidados ao término dos quatro anos de curso. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

Este documento contemplava o plano de saberes de cada componente curricular, os quais seriam os conhecimentos que deveriam ser consolidados pelo estudante ao longo dos quatro anos do seu curso.

A ideia era que o estudante registrasse os saberes que foram sendo tratados durante a execução dos projetos, e a partir desse registro buscasse os saberes que ainda não foram trabalhados e/ou consolidados.

Tais saberes foram divididos por área do conhecimento e elencados conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN e PCN+), bem como os conhecimentos que o estudante deveria adquirir enquanto Técnico em Informática, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Ao final de cada semestre o estudante deveria procurar a Seção Pedagógica, portando este documento com fins de acompanhamento e orientação.

<sup>28</sup> Documento listado no Quadro 3 da página 41.

No documento aparecia a legenda TRABALHADO (T), APROFUNDADO (A) e CONSOLIDADO (C), se referindo ao nível de conhecimento sobre cada saber nas etapas de: Projetos e Socialização, Estudo Individual e Compreensão do assunto, respectivamente. Abaixo temos um exemplo de parte deste documento.

**Quadro 10 – Ficha de Autogestão**

<b>Biologia</b>			
<b>Saberes</b>	<b>T</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
<b>1. INTERAÇÃO ENTRE OS SERES VIVOS</b>			
1.1. A interdependência da vida			
1.2. O fluxo de materiais e energia na natureza			
1.3. Desorganizando os fluxos da matéria e da energia: a intervenção humana e os desequilíbrios ambientais			
1.4. Crise ambiental e desenvolvimento sustentável			
<b>2. QUALIDADE DE VIDA DAS POPULAÇÕES HUMANAS</b>			
2.1. O que é saúde?			
2.2. A distribuição desigual da saúde pelas populações			
2.3. As agressões à saúde da população			
2.4. Saúde individual			
2.5. Saúde Coletiva: Cenário Brasileiro			
2.6. Saúde ambiental			
2.7 Processo do Envelhecimento			

**Fonte:** Guia de Organização Discente (2016, p.31)

A partir destas ações podemos dizer que sempre houve muita preocupação com os conteúdos específicos desde o início do processo, mais na forma de criar documentos de registro dos conteúdos do que efetivamente no trabalho com os mesmos, como veremos a seguir.

Retomando a descrição da rotina com os saberes, a Matemática também era algo que a maioria dos estudantes não demonstrava tanta aflição, nem precisava, já que a abordagem na Física ou na Química ficava no âmbito fenomenológico.

Como as dificuldades não surgiam, o conforto daqueles que as tinham era grande e a sensação de pertencimento e inclusão começava a tomar conta da escola. É possível entender que esse seria um estágio inicial de acolhimento ao estudante já traumatizado com perfil excludente e meritocrático do ensino tradicional e que, a partir

desta abordagem com a Pedagogia por Projetos, o mesmo se sentisse motivado a se apropriar dos saberes específicos, mesmo utilizando outras estratégias de ensino.

Não obstante, desde o início da escola os professores percebiam uma secundarização dos conteúdos específicos nas intervenções, de acordo com P16:

As apresentações dos projetos não foram boas, mas adequadas dentro do possível e da capacidade dos alunos que tentaram, em sua maioria, atender nossas expectativas. **Ficou claro que apesar dos alunos lerem em alto e bom som o nome dos conteúdos “vistos” no projeto a aprendizagem não foi significativa.** Classifico esses conteúdos como “vistos”, pois entendo que realmente **os conteúdos foram pincelados, olhados rapidamente, sem registro, sem prática e sem avaliação do que foi assimilado ou não.** (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Após quase um ano do início do funcionamento da escola, por volta de março de 2016, o grupo de professores e estudantes que participavam da rotina escolar começaram a observar a ausência de um planejamento que orientasse as etapas de implantação do PPC 2014, no que se refere à adaptação na rotina escolar. Um exemplo é o relato de P16.

**Não tínhamos** o tão famoso **horário de aulas**, então não havia aula com começo, meio e fim, **mas** sim **pequenos assessoramentos** que iam surgindo **a todos os momentos** em todos os projetos, o que criava um **congestionamento de professores** indo e vindo de um projeto para o outro, fazendo perguntas, cobrando respostas reflexivas e nesse **corre-corre** ao término da semana encontrávamo-nos **abatidos, inseguros e aflitos** tentando otimizar o trabalho que estava sendo realizado com os alunos. Pior de tudo foi a **falta de planejamento**. E hoje posso assegurar que para mim planejamento faz falta sim, porque falta organização, falta linearidade, não de conteúdo, mas de pensamento. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Com isso, alguns professores e estudantes começaram a sentir falta de intervenções com conteúdos específicos de cada matéria, como aqueles descritos no Quadro 9, isso porque muitas discussões ficam em torno dos aspectos de formação social do estudante e com abordagens histórico-filosóficas. Não que essa forma de trabalhar não seja importante, mas para alguns professores, estudantes e pais, a ênfase nesta prática minimizando os conteúdos foi motivo de questionamento sobre a forma de ensino empregada na escola. No relato de P14 vemos essa preocupação.

No grupo ..., o qual propôs resgatar questões históricas e de identidade cultural da cidade, consegui trabalhar um pouco de gráficos e tabelas, porém superficialmente. O que percebi é que **muitos grupos negavam-se em aprender** objetos de aprendizagem que eu propunha, mesmo que contextualizados e relacionados aos seus trabalhos, fato que também ocorreu

no primeiro bimestre. Muitas vezes **passava o dia** com determinado grupo trabalhando **questões que não envolviam matemática**. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

Essa inquietação aparece no discurso de alguns estudantes também. Eles entendiam que discutir questões vinculadas às questões de formação social não fazia parte daquilo que eles estavam acostumados, ou seja, a escola é para aprender conteúdo de Matemática, Química, História, todas as disciplinas separadas e com uma sequência dos temas. Como isso não acontecia, alguns não se envolviam nas discussões e os professores, na perspectiva de que eles exercessem sua autonomia, não obrigavam os mesmos ao engajamento da conversa, conforme vemos na entrevista de E5.

**Eles** (grupo que criou o PPC 2014) **falavam** sobre autonomia, **que a gente tinha que ter autonomia para estudar**, só que muitos alunos, eu creio que pela idade né, porque adolescente, **a gente não tem essa autonomia**, então **se deixar a gente sem fazer nada, a gente provavelmente vai ficar sem fazer nada e a gente não vai querer estudar**. Só que a gente foi percebendo que **esse ficar sem fazer nada tava demais** e a gente começou a **sentir falta de conteúdo**. A gente via os amigos de outras escolas progredindo e a gente não, e a gente começou **a querer mudar isso, querer ter aula**, só que quando **a gente pediu para ter aula** foi aí que veio certo **confronto**, não confronto, foi um embate, uma divergência de opiniões que causou por um bom **tempo muito tumulto na escola**. (Entrevista com a estudante E5, 2018; grifos nossos).

O perfil do ingresso foi outra discussão que versava sobre os saberes mínimos, os chamados pré-requisitos. A forma de ingresso era por sorteio e, portanto, recebíamos estudantes de todos os níveis sociais e educacionais. A maioria com muitas dificuldades em termos de conteúdos, como leitura e operações básicas na Matemática. Alguns professores defendiam uma avaliação prévia e um trabalho de recuperação de conteúdo.

Outros professores defendiam que os conhecimentos do estudante, mesmo que não sejam aqueles especificados no currículo escolar, deveriam ser preservados e a escola partiria destes conhecimentos prévios sem a necessidade de nivelamento, já que o papel do professor na perspectiva desse grupo era o de ensinar a aprender e não apenas ensinar os conteúdos específicos. Como veremos nas falas abaixo, retiradas da Ata de reunião para a discussão do PPC.

**(Professora P14) O que fazer** com os alunos que chegam com **muita defasagem?** Tem que ter algum tipo de avaliação, só sentar do lado não está resolvendo [...] a gente precisa de uma bagagem, **a gente vai nivelar esse**

**aluno?** Eles são muito diferentes, **alguns não sabem nada, o que a gente faz?** Será que o nivelamento seria a solução?

(Professor P7) **Eu consigo** dar uma **aula de física do nada**, mas vai ser **superficial**. Se eu der uma aula de motor elétrico e mostrar um motor vcs terão a impressão de saberem tudo de motor, **mas é ilusão, tem muitos pré-requisitos**.

(Professor P2) **O pré-requisito é a morte da nossa escola** [...] Será que esse não é o momento da gente aprender que em determinado momento nós precisamos aprender a ensinar a aprender? Será que nós não precisamos fazer a transdisciplinaridade? [...] **se tu tentar nivelar tu vai “estuprar” algumas crianças**.

(Professor P18) Na verdade, **a forma de ingresso** já demonstra que teríamos **estudantes muito diferentes**, alguns vêm de **escola particular** e **outros** são os **restos** do 9º ano **que nenhuma escola quer**. O fato de serem diferentes e o quadro de professores que temos é o que vai possibilitar encararmos essa diferença. A própria avaliação somativa em que não há divisão por séries ou anos, ou seja, estudantes de diferentes idades e séries em um mesmo ano já mostra que temos um projeto de escola à frente do nosso tempo e **que temos que trabalhar não com o nivelamento que destrói o projeto, mas com a perspectiva de aprendizagem diferenciada de cada indivíduo**. (Ata da reunião de discussão do PPC, 21 de novembro de 2016. grifos nossos).

Outro ponto desta controvérsia envolve, principalmente, os docentes quando discutem a continuidade da proposta do PPC 2014, mesmo correndo-se o risco de que as fases posteriores de implantação, que deveriam permitir a integração entre a formação cidadã e técnica, pudessem não ocorrer. Essa possibilidade comprometeria o perfil dos egressos e com ele a imagem da instituição ao colocar no mercado profissionais despreparados, justamente porque não tiveram o ferramental técnico completo. Na mesma Ata de reunião temos o relato do professor P11, integrante da área técnica.

(Professor P11) A questão do requisito [...] os itinerários que levam o caminho ao conhecimento completo necessitam de muito tempo. **Para fazer um sistema você não tem ideia de elencar o número de requisitos pra isso**. Exige um ferramental mínimo pra que ele possa construir seu caminho. Não é obrigado a fazer, mas **se ele quer chegar em algum ponto ele precisa cumprir**. Podemos fazer de várias formas pra que esses alunos possam ser incluídos lá fora. A longo prazo **vai nos destruir se a gente jogar eles sem o conhecimento construído**. (Ata da reunião de discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Em contrapartida, o grupo que criou o PPC 2014 e alguns adeptos apoiavam a ideia de que a escola deveria se relacionar com os saberes a partir do lema “aprender a aprender”, e de certa forma o conteúdo específico era apenas uma provocação a isso.

(Professor P2) **O que estraga a escola é achar que todo mundo tem que saber tudo**, mas saem sem saber nada. Nós temos que montar e construir

nosso caminho na caminhada, isso é maravilhoso e nos tira da zona de conforto. (Ata da reunião de discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

A seguir continuaremos a descrição dos conflitos, agora com enfoque na metodologia de trabalho que usava a Pedagogia por Projetos, no entanto, julgamos necessário falarmos um pouco sobre essa proposta pedagógica antes de descrevermos a Controvérsia da Metodologia.

### 5.1.1.1 – A Pedagogia por Projetos

A proposta com os Projetos de Trabalho<sup>29</sup> teve como principal precursor o filósofo americano John Dewey<sup>30</sup>, que trabalhou com experiências práticas levando os laboratórios para as salas de aula. Dewey foi influenciado pelo empirismo das ciências naturais, criando o conceito de escola-laboratório. Ele acreditava na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois entendia que as hipóteses teóricas só têm significado quando imersas de forma contextualizada no dia a dia do estudante.

De acordo com Dewey, o processo educativo deve ser concebido unindo a teoria com a vivência experimental, e a escola, nessa perspectiva, se transforma em um lugar onde os estudantes podem se socializar envolvidos pelo clima de aprender, tendo como inspiração a realidade no seu entorno. A formação escolar para Dewey é algo que deveria espelhar o cotidiano dos estudantes e da comunidade, uma vez que a escola faz parte deste contexto, assim como as próprias casas. De acordo com o autor:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política. (DEWEY, 2002, p.8).

A aprendizagem quando imersa no trabalho com projetos instiga os estudantes a construírem conhecimentos e habilidades envolvendo várias áreas do currículo

---

<sup>29</sup> Desde sua origem, a Pedagogia de Projetos recebeu várias denominações: *Home Projects*, Sistema de Projetos, Método de Projetos, Projetos de Trabalho e, finalmente, Pedagogia de Projetos.

<sup>30</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil, o “Método de Projetos” tornou-se conhecido a partir da divulgação da “Escola Nova”, que se colocava contra os princípios e métodos da escola tradicional. As ideias de educadores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, entre outros, foram disseminadas no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

escolar, permitindo a interdisciplinaridade em torno da investigação para resolução de problemas. Os estudantes, além de aprender saberes específicos têm a oportunidade de trabalhar em equipe, e a partir desta convivência desenvolver valores morais e éticos que contribuem para sua formação não apenas técnica, mas também cidadã.

Nesta perspectiva o projeto deve partir do estudante ou do grupo, e sendo assim deverá ser diversificado, justamente porque os envolvidos são pessoas diferentes com interesses e pensamentos que na maior parte das vezes não convergem no mesmo sentido.

Essa diversidade é um dos motivos que faz com que o Trabalho com Projetos, em vários momentos, privilegie menos os conteúdos específicos e mais a aprendizagem pela aprendizagem em todos os domínios da vida do estudante, social, escolar e profissional. Essa perspectiva minimiza a ansiedade do educando de incorporar a todo custo vários saberes, por vezes desconexos, permitindo a busca pelo significado das coisas que num dado momento lhe interessem, estimulando o raciocínio lógico e otimizando a capacidade de resolver problemas.

Além disso, suaviza a cobrança sobre o professor de ser o único responsável pelo processo de formação escolar, dividindo com o estudante, a comunidade e a escola, o protagonismo da relação ensino e aprendizagem. Segundo Hernández (1998), os Projetos de Trabalho são uma proposta que visa a estabelecer relações entre os conhecimentos científicos da escola e os saberes de fora da sala de aula, tornando os alunos corresponsáveis por sua aprendizagem, tendo o professor como um mediador, e não o centro do processo.

Os Projetos de Trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção de educação e de escola que leva em conta **o papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.** (HERNÁNDEZ, 1998, p.90; grifos nossos).

O autor ainda sugere que a organização escolar pode ser proposta por temas e situações-problema em que o planejar estratégias através dos Projetos de Trabalho contribuem para que o estudante se envolva mais com o conhecimento em si.

É possível organizar um **currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas** e problemas nos quais os estudantes se sentissem envolvidos, aprendessem a pesquisar para depois aprender a selecioná-las, ordená-las, interpretá-las e tornar público o processo seguido. (HERNÁNDEZ, 1998, p.19; grifos nossos).

Ainda em Hernández (1998), o processo educativo deve estimular o conhecer ampliando os horizontes dos educandos. Não basta apenas desenvolver um projeto envolvendo o cotidiano do estudante, é necessário trazer o novo para a sala de aula. A escola precisa transpor o mundo que os estudantes estão acostumados e apresentar um universo de possibilidades. Para isso, o autor sugere que se faça uma nova organização escolar de maneira que o professor seja apenas uma dentre outras fontes de informação.

**Os Projetos de Trabalho** e a visão educativa à qual se vinculam, convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois **requerem uma organização da classe mais complexa**, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade. (HERNÁNDEZ, 1998, p.73). (Grifos nossos).

Na perspectiva dos projetos de trabalho, o estudante aprende com o processo de produzir, de perguntar, de buscar respostas e de criar associações, que incentivam novas buscas, descobertas e compreensões acerca do conhecimento. Isso significa que o professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações e passa a ter a função de criar situações de aprendizagem, cujo objetivo é realizar as intervenções necessárias para que o estudante encontre significados e entendimentos naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas intervenções.

Em uma frase, John Dewey resume sua compreensão de educação no que se refere à função da escola na vida dos estudantes e a importância de estimular a aprendizagem a partir do contexto do estudante, algo que o trabalho com projetos pode proporcionar. “A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897, p.77-80).

Isso significa que a escola, além de se ocupar em formar o indivíduo no que se refere a ler, escrever, interpretar, calcular e ter conhecimentos sobre as várias áreas específicas do saber, ela deve também se preocupar em construir valores, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima, para assim se tornarem indivíduos capazes de conviver em sociedade.

A Pedagogia por Projetos contribui de forma significativa para que a escola vá ao encontro dessas exigências, pois envolve um processo de construção,

participação, cooperação na formação da cidadania tão necessários ao mundo atual. Abaixo citamos algumas possíveis contribuições ao trabalhar com projetos:

1. Promove o envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos específicos;
2. Permite o resgate da autoestima positiva do estudante ao considerar seus conhecimentos prévios, uma vez que os projetos podem envolver problemáticas inseridas na realidade dos mesmos;
3. Estimula a capacidade de buscar e interpretar informações;
4. Possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico, da comunicação verbal e escrita e da formação de conceitos fenomenológicos;
5. Contribui para que o estudante se reconheça como sujeito histórico;
6. Oferece ao estudante a gerência do seu próprio processo de aprendizagem;
7. Permite ações que integrem os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais;
8. Permite a interdisciplinaridade, rompendo com a fragmentação do conhecimento;
9. Fortalece a proatividade e a autonomia do estudante;
10. Envolve a todo momento a construção de responsabilidade, da cooperação e do respeito ao bem comum devido ao trabalho em grupo;
11. Cria a necessidade de conhecer os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
12. Estimula a sensibilidade e a criatividade através do contato com manifestações artísticas e culturais;
13. Desenvolve o respeito à identidade pessoal e a diversidade em todos os âmbitos;
14. Desenvolve atitudes em prol de uma vida cooperativa.

A partir dessas possibilidades a escola retoma sua finalidade, que é formar cidadãos educados no exato sentido da palavra. Nesse sentido, é necessário ultrapassar os limites das áreas e conteúdos disciplinares tradicionalmente trabalhados pela escola, porque o uso de diferentes fontes de informação exige o planejamento de atividades práticas e de estratégias de pesquisa também diferentes.

Para que os processos de aprendizagem aconteçam na perspectiva dos Projetos de Trabalho, é interessante refletir sobre uma alteração profunda na forma

de compreender e organizar o conhecimento. Essa alteração pressupõe uma redefinição não apenas dos conteúdos escolares, mas também dos tempos, espaços e processos educativos, bem como a maneira com que os estudantes se agrupam, ou seja, transpor o conceito de sala de aula como a unidade básica organizacional da rotina escolar. Essas mudanças na estrutura da escola ainda são vistas como críticas ao trabalho com projetos. Conforme Hernández (1998, 1998, p.68):

**Esses detratores** fixavam sua crítica em que, **com os projetos, deixavam** de ser solicitados **conteúdos**, não se realizava um trabalho sistemático e se **perdia o “rigor lógico” das matérias disciplinares**. Outra crítica é relacionada com a intenção dos projetos de superar os limites das disciplinas e chamava a atenção sobre a mistura caótica que tal ação podia produzir. Também se lhes **acusava de influir na organização da Escola, fazendo com que deixe de existir uma ordenação geral** que presida toda a vida da Escola. (Grifos nossos).

Essas mudanças na organização da escola permitirão que a mesma atenda as exigências de um mundo globalizado, não no sentido de expor o estudante a uma infinidade de informações desconexas, mas ajustar os filtros desse universo de acordo com os objetivos específicos do grupo que se envolve em um projeto. Segundo Hernández (1998, p.63):

A organização de projetos baseia-se, fundamentalmente, em uma concepção da globalização entendida de forma muito mais interna que externa, na qual **relações entre os conteúdos e áreas curriculares** vão sendo feitas em ação das necessidades que implica **tentar resolver uma série de problemas**. O fundamental é que não se entenda a globalização como a soma de diferentes materiais, mas como uma estrutura psicológica de aprendizagem, e a partir da relação que pode existir entre os diferentes conceitos que formam um projeto. **O modelo de aprendizagem nos projetos baseia-se em uma significância, ao contrário dos centros de interesse que se baseiam na aprendizagem por descoberta.**(Grifos nossos).

Durante nossa pesquisa sobre o Trabalho por Projetos encontramos alguns autores que escreveram sobre o tema, no entanto, tivemos mais acesso à obra de Fernando Hernández<sup>31</sup>, a qual nos permitiu observar algumas etapas no trabalho com projetos didáticos. Dividimos então em 4 partes: Identificação do Problema/Tema, Planejamento e Estratégias, Testes e Resultados e Avaliação.

---

<sup>31</sup> Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona. Há 20 anos se dedica à inserção dos projetos didáticos na escola. Autor de: A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio; Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho; Tecnologias para Transformar a Educação, entre outros.

1) Identificação do Problema/Tema: Aqui os estudantes expõem suas ideias e conhecimentos sobre um determinado problema. Os professores aqui apenas estimulam a discussão. É importante saber o que os estudantes conhecem, o que querem conhecer e como farão isso. É o momento que os docentes têm a oportunidade de conhecer seu grupo, seus valores, suas contradições e formular hipóteses para as soluções possíveis.

2) Planejamento e Estratégias: É o momento de desenvolver as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Essa ação é realizada em conjunto com professores e estudantes. Para isso, é necessário a criação de propostas de trabalho, que se organizem em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, que promovam a socialização dos conhecimentos obtidos em debates, leituras, pesquisas nas infovias, entrevistas, visitas a ambientes fora da escola e até chamar pessoas com experiências no tema. A ideia a partir daqui é confrontar as hipóteses iniciais, conceber alternativas, reelaborar explicações e criar um plano de ação para a resolução do problema.

3) Testes e Resultados: É o momento que o estudante aplica os conhecimentos obtidos na execução do projeto por meio de protótipos, envolvendo tanto o ambiente escolar como, principalmente, a comunidade em seu entorno. Aqui o estudante se torna um sujeito transformador do seu mundo e de sua realidade.

4) Avaliação: Nesta etapa ocorre a investigação sobre o desenvolvimento dos estudantes, e com esses dados os professores podem ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes, valores e a coerência do processo para alcançar os objetivos pedagógicos. A avaliação nos projetos de trabalho deve ser entendida como a possibilidade de o aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem, descobrindo o que sabia dos assuntos, o que aprendeu, e o que ainda falta. Por isso, deve acontecer durante todo o percurso do trabalho.

Depois da apresentação dessa estrutura, que envolve a execução de um projeto didático, é importante complementar com algumas sugestões que facilitam o trabalho, como a necessidade que os estudantes façam o registro de todas as atividades executadas no projeto, desde as intervenções com os professores, os saberes, as pesquisas, as discussões, até o relatório final. Estes registros devem fazer parte da rotina do grupo e servirão para organizar o trabalho, socializar as descobertas, explicitar as dúvidas e inquietações, bem como auxiliar na própria autoavaliação.

Uma ferramenta interessante que auxilia o processo avaliativo do grupo é o portfólio do projeto. Essa estratégia de registro representa uma maneira acessível de observar a aprendizagem do estudante, e ainda permite que o mesmo reflita sobre ela.

Hernández (1998), ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

**A utilização do portfólio** como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma **oportunidade de refletir** sobre o **progresso dos estudantes** em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, **permite aos professores aproximar-se do trabalho** dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio **permite ao alunato sentir a aprendizagem institucional** como algo próprio, pois **cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória**, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto. (HERNANDEZ, 1998, p.99; grifos nossos).

Concluindo, podemos dizer que o trabalho com projetos é uma forma de possibilitar a aprendizagem significativa que exige, dentre outras ações, uma reformulação da escola transformando-a em um espaço de vivências, cujos processos pedagógicos não se restringem apenas a uma lista de objetivos.

Com a concepção de que conhecimento é construído a partir de uma produção coletiva em que a prática experimental se entrelaça com os saberes específicos, no trabalho com projetos, os estudantes serão capazes de estabelecer relações e utilizar sua aprendizagem para promover melhor qualidade de vida para si, por meio de sua formação integral e para sua comunidade, considerando o arranjo produtivo local como inspiração para seus temas.

A importância da relação entre a motivação espontânea do estudante em resolver um problema e a experimentação prática na tentativa de resolução do mesmo é observada em Legrand (2010), como postura fundamental na construção do conhecimento. Segundo ele:

O “*tâtonnement expérimental*” (tateio experimental) sintetiza, para ele, o essencial. A escola existe para ensinar, mas **o aprendizado não deve operar-se por uma intervenção externa ao aluno (...)** O essencial **deve provir do próprio aluno**. Ora, **a necessidade de saber nasce do obstáculo**, da descontinuidade nas evidências, da ignorância e da pesquisa que levará ao conhecimento. Para ser eficaz, **a busca do conhecimento**

**deve ser espontânea**, motivada pela necessidade anterior daquele que procura e pesquisa por conta própria, o que, evidentemente, incluirá erros e acertos. (LEGRAND, 2010, p.30; grifos nossos).

A partir desta breve apresentação sobre os Projetos de Trabalho, observamos que várias das medidas apresentadas pelos autores em sua utilização como metodologia foram adotadas pelo grupo de docentes durante a implantação do PPC 2014, como:

- a) O fato de que o tema do projeto partia dos estudantes e de seu contexto, a ausência de disciplinas específicas ou horário de aulas;
- b) A escrita das etapas do projeto e o registro das atividades;
- c) A criação de documentos como a já mencionada ficha de autogestão, onde o estudante elencava os saberes vistos;
- d) As intervenções interdisciplinares, com vários professores no mesmo ambiente;
- e) As visitas a outros ambientes não formais, como horto florestal, museus;
- f) A não seriação dos estudantes;
- g) O enfoque mais no aprender a aprender do que na obrigação de contemplar todos os conteúdos disciplinares no projeto;
- h) O conceito único como estímulo para que os estudantes e professores avaliassem o desenvolvimento do trabalho em grupo de maneira integral.

Abaixo temos alguns excertos retirados dos relatos de experiências e de atas de reunião que mostram um pouco da rotina dentro da proposta e comprovam a utilização da Pedagogia por Projetos como metodologia adotada na escola.

No planejamento dos projetos foi decidido que dividiríamos os alunos em três grupos e levaríamos para uma vivência no *Campus* e esses grupos delimitariam um **projeto**, cujo título **surgiria a partir da vivência** e do tema “Construindo a Escola”. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos). Estipulamos **socializações dos saberes** – momento em que cada grupo expusesse para a turma o que aprenderam – ao término de cada manhã durante 30 min. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

Para o olhar do corpo docente não se perder com o passar do tempo, criamos um **instrumento de registro semanal**: cada aluno teria uma ficha individual que o corpo docente se comprometeria em anotar situações, pontos positivos ou negativos daquele aluno. A partir desse instrumento de registro seria possível cumprir o que prevê o PPC (Projeto Pedagógico do Curso): **“As avaliações deverão ser periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados”** (PPC IFPR, 2014, p.61). (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

Tomei conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Informática Integrado ao Ensino Médio [BRASIL, 2013]. O PPC versa sobre uma escola diferente: **sem turmas, sem aula, sem provas, mas sim com projetos**. Os

alunos escolhem e escrevem os projetos que querem participar e vão agregando saberes, conforme o objetivo do projeto os exige, **buscando subsídios com os colegas, nos livros e/ou com os professores**. (Relato de experiência de P11, 2016; grifos nossos).

As tardes de sexta-feira eram reservadas para que acontecesse a **Assembleia dos estudantes**. Nela, alunos, que foram inicialmente eleitos para compor uma **República**, elaboravam pautas sobre a escola para serem discutidas com todos os servidores e alunos. (Relato de experiência de P10, 2016; grifos nossos).

**Ao invés de aulas, existem intervenções**, que é o momento em que os professores os guiam nos projetos. É comum **haver dois ou mais professores** com os alunos de cada projeto, onde os professores os guiam e instigam a descobrir cada saber, ajudando com pequenas contribuições expositivas. (Relato de experiência de P11, 2016; grifos nossos).

Mais ao término do período (um bimestre apenas que participei) ocorreram as **avaliações dos alunos, compostas de autoavaliação, avaliação individual, bancas de avaliação dos alunos por projetos e unificação dos conceitos**. (Relato de experiência de P11, 2016; grifos nossos).

**Aulas expositivas, por exemplo, não existem**: o que vemos é um círculo, onde o professor propõe uma questão norteadora e abre para que os alunos discutam sobre aquilo, intercedendo e fazendo observações quando se faz necessário, mas todos falam, sugerem, perguntam. Eventualmente, a lousa era usada para a demonstração de um conceito ou de uma fórmula. **A internet funciona como uma aliada constante** (ninguém leva bronca por mexer no celular durante as intervenções), **o Google é bastante acessado e os professores podem responder com um “não sei”** diante de determinadas perguntas, para em seguida emendar um **“vamos pesquisar juntos”**. As intervenções geralmente terminavam com um plano de ação, e cada aluno ficava responsável por fazer alguma coisa para o próximo encontro. (Relato de experiência de P12, 2016).

(Professor P18) A própria avaliação somativa em que **não há divisão por séries** ou anos, ou seja, estudantes de diferentes idades e séries em um mesmo ano já mostra que temos um projeto de escola à frente do nosso tempo. (Ata da reunião de discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Encontramos essas questões na rotina de trabalho com o PPC 2014, o que significa que mesmo sem o documento descrever o que é a Pedagogia por Projetos, mas apenas citá-la, efetivamente a proposta metodológica entre os anos de 2015 e 2018 era essa. Embora PPC 2014 seja superficial na descrição do trabalho com projetos, o mesmo ratifica que o que desencadeia o problema é a realidade de quem participa do projeto, ou seja, os temas partem dos estudantes, que é uma das premissas que caracterizam a Pedagogia por Projetos.

**Os projetos surgem** de uma necessidade, e, após conhecer uma determinada realidade, os sujeitos que nela estão inseridos podem planejar e executar ações direcionadas às demandas identificadas. Dessa maneira, mediante a **perspectiva emancipatória de nossos cursos, o trabalho por projetos se mostra fundamental**, visto que se busca formá-lo como sujeito capaz de modificar o meio em que estiver inserido. (IFPR, 2014, p. 61; grifos nossos).

Na sequência apresentaremos os conflitos gerados na rotina com a metodologia descrevendo as controvérsias ao redor dela.

### 5.1.2 A Controvérsia da Metodologia

A escolha de uma metodologia mais apropriada envolve a decisão de trabalhar com os saberes de maneira fragmentada, com disciplinas específicas, com o professor no centro do processo, que caracteriza o ensino tradicional ou um modelo interdisciplinar em que vários professores se colocam no mesmo ambiente e se tornam mediadores do processo deslocando o estudante para o centro deste. Esse é um dos pontos da controvérsia. Conforme relato de P14:

Descrevo **a primeira semana como assustadora**. Parecia que tudo aquilo que planejamos com tanto esmero tinha ido por água abaixo. Por mais que tivesse sido explicado minuciosamente sobre a proposta da escola, **ainda tinha alunos esperando por aulas tradicionais** e aguardando passarmos o horário de aula. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

É importante frisar que, embora a proposta tenha sido apresentada à comunidade, percebe-se durante a análise dos dados que a mesma não entendeu a metodologia adotada, já que em vários depoimentos aparece a crença de que a escola trabalharia com um híbrido (projetos e tradicional).

- Houve considerações sobre a preocupação em relação à entrada do filho na faculdade. **A mãe** ressaltou que **acreditava** que a escola trabalharia com **as aulas de manhã e os projetos na parte da tarde**;
- **Outra mãe** também concordou com as questões apresentadas em relação à proposta de **ensino médio no período da manhã e projetos na parte da tarde**;
- **Outra mãe** mencionou que no princípio havia entendido que a escola trabalharia de forma diferenciada (**tradicional + projetos**) e com o passar do tempo percebeu que não e também se posicionou em relação à necessidade de maior cobrança sobre a aprendizagem e que não tem ideia de tirar a filha da escola e vai lutar até o fim para que adequações sejam propostas. (Ata de reunião com os pais, 2016; grifos nossos).

No primeiro semestre de 2016 os professores começaram a receber reclamações dos estudantes quanto à forma de trabalho dos conteúdos, conforme excerto abaixo retirado de uma ata que discutia os ajustes no PPC 2014.

Para tal serão considerados aspectos legais emitidos pelos documentos do IFPR, assim **como a prática vivenciada pelos docentes e discentes no cotidiano**. Foram **compartilhados alguns relatos de alunos** que procuram professores para **questionar sobre o processo de aprendizagem e a forma**

**de trabalho na escola.** (Ata de reunião do grupo de estudos do PPC, 05 de setembro de 2016; grifos nossos).

Como não houve a reflexão anterior sobre uma implantação gradativa da proposta do PPC 2014, o grupo de docentes que iniciou o processo adotou a abordagem sem um período de transição. Esse período talvez fosse necessário já que os estudantes, todos adolescentes, vinham de um contexto conservador. Nos relatos dos mesmos estudantes identifica-se o questionamento de que teriam sido surpreendidos com a metodologia e que se tivessem um período de adaptação com muitos conflitos que poderiam ser evitados. Abaixo um trecho da entrevista de E3, que mostra o impacto da metodologia.

O jeito de estudar **a metodologia, né**, no começo **eu estranhei muito** porque como eu **estudei sempre escola tradicional** e a gente sempre seguia aquele modelo e daí chega **aqui foi** uma coisa tipo diferente **totalmente diferente** mesmo ainda mais **a gente de 2015 sofreu mais do que quem entrou em 2016**, mudou muita coisa. Estudar por projeto, né. Tipo a gente tinha uma dificuldade grande porque a gente nunca tinha visto aquilo e daí chegar no primeiro dia de aula falar que a gente ia estudar em um grupo e a gente tinha que criar um projeto, **foi um impacto** meio assim que **a gente nem sabia o que era**. (Entrevista com E3, 2018; grifos nossos).

Essa questão da inserção gradativa da proposta também foi um ponto que gerou desconforto em alguns professores, já que não se trabalhava com o ensino fundamental, mas com um público pré-formado no ensino tradicional e que o primeiro passo talvez fosse a desconstrução desse paradigma, gerando a necessidade de substituí-lo por uma nova forma de ensinar e aprender. Conforme relato de P16:

Algo que é importante frisar, e que pretendo apresentar algumas reflexões mais à frente, em relação ao trabalho com a proposta da Pedagogia por Projetos é **a necessidade de haver um período de transição e inserção gradativa à nova proposta**, uma vez que, ao primeiro olhar, ela pode parecer algo desorganizado e de efeito contrário à aprendizagem, ou seja, uma grande bagunça, na qual a tão sonhada autonomia se torna libertinagem. Então, primeira lição aprendida dolorosamente: nada de extremos, o equilíbrio é necessário, pois mudanças causam dor e desconforto. Oras! ninguém quer sair de sua zona de conforto. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Outro ponto da controvérsia é que durante o tempo em que o PPC 2014 vigorou, houve questionamentos, por parte de alguns segmentos da sociedade, sobre o tipo de metodologia usada na Instituição de maneira geral, no sentido de que a estratégia da Pedagogia por Projetos era utilizada em apenas alguns *campi*, dando a

entender que aquilo fazia parte de algum tipo de experimentação, o que causava desconforto na comunidade. Conforme observação de um pai abaixo:

Outro pai perguntou se nossa escola é algo novo e é o único instituto que trabalha dessa forma. (Ata de reunião com os pais, 2016).

Esses questionamentos sobre a metodologia da escola ocorria não apenas nos membros da comunidade, professores e estudantes, mas também entre servidores da administração escolar. Estes últimos, a maioria não tinha participado das formações iniciais e por isso não compreendiam muito bem a proposta, e, naturalmente, ao comparar com outros *campi* relutavam em perceber as peculiaridades de seu local de trabalho, já que alguns vieram removidos de outras instituições, cujo perfil era mais conservador no que diz respeito à metodologia.

Embora alguns servidores da área administrativa não tivessem contato direto com os estudantes, seu trabalho impactava diretamente na rotina da escola e sem uma aderência efetiva à proposta vários conflitos foram surgindo, como o caso da desmontagem de um tablado construído pelos estudantes com material reciclado e que foi dispensado porque um dos servidores que posteriormente fez sua justificativa dizendo que acreditava que era lixo, mesmo sabendo que fazia parte de um dos projetos, não teve a preocupação de perguntar ao professor responsável, justamente por não entender a vivência dentro do PPC 2014. Esses servidores em contato com a comunidade faziam seus relatos pessoais sobre sua vivência dentro do PPC 2014, e sem a devida apropriação do conceito da proposta construíram um cenário pouco positivo das práticas metodológicas que presenciavam. Algo fácil de explicar, já que sem a compreensão da proposta não há nem como defendê-la junto à comunidade, se assim quisessem. Isso contribuiu também para comprometer a imagem da instituição perante a sociedade de modo geral. De acordo com o excerto abaixo, observamos dificuldade de alguns servidores em entender a proposta do PPC 2014.

TA acha errado o aluno estudar só o que quer: “ele vai enfrentar o vestibular, o mercado vai cobrar dele; a comunidade de ... (cidade) tem um certo receio do nosso *campus*; **eu mesmo não consegui compreender a pedagogia por projetos**” (Ata da reunião de discussão do PPC, 21 de novembro de 2016).

Ainda sobre a metodologia, uma proposta como a do PPC 2014 exigia dos integrantes uma disponibilidade de trabalhar com as incertezas de fazer algo que ainda não tinha sido feito. Um dos princípios fundamentais da proposta era que o

estudante tivesse a autonomia de escolher quando e qual o conteúdo a ser trabalhado, o que resultava para os professores na impossibilidade de saber qual conteúdo viria na sequência e isso causava desconforto, pois a maioria sentia dificuldade em entrar numa intervenção sem preparar algo, conforme relatos abaixo.

Bom, na verdade **era estranho para mim** porque eu chegava então eu não sabia então voltando um pouquinho ao **tradicional, lá a gente planeja nossas aulas**, a gente já sabia o que ia dar amanhã qual conteúdo ia ensinar e não tinha problema nenhum. Então **eu chegava de manhã aqui sem saber o que eu ia ensinar** [...] Então a partir do que eles falavam era o momento onde eu ia entrar com **minha parte de professora né, poder ensinar** alguma coisa, **algum conteúdo**. Então pra mim era assim, de **surpresa né**, então eu precisava trazer os meus livros né o que eu tinha de material pra poder trabalhar visto que **eu não preparava nada, então tinha que ter alguma coisa para oferecer aos alunos**, livros, algumas atividades. Então conversava com os alunos ali em grupo e a gente estudava aquele conteúdo que eles precisavam naquele momento e era assim resumindo bem era dessa forma. (Entrevista com P17, 2018; grifos nossos).

P1 explicou que: (P1) Comentando o que a P10 está falando, eu não sei se é falta de preparo da minha parte, mas **eu não me sinto confortável em trabalhar com outros temas com os alunos; eu não consigo chegar e fluir; não sai, não é natural**; eu tenho que tentar entender um pouco do que eu vou falar. (Ata da reunião de discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Isso provocava na maioria dos docentes certa resistência em atuar nesta nova maneira de operacionalizar os conhecimentos e construir a formação dos estudantes. Para eles havia um constante conflito diário que envolvia algumas possibilidades, dentre elas a primeira de serem pioneiros em um processo ideologicamente inovador na educação, o que custaria muito esforço ou, a segunda seria assumir uma atitude mais conservadora, no sentido de se aproximar do tradicional, reproduzindo o mesmo processo de educação que vivenciaram em sua formação inicial.

Significa dizer que a Controvérsia da Metodologia também leva em consideração a resistência ao novo, tanto para os professores como para os estudantes que, como dissemos, também exigiam uma imersão gradativa no processo. De acordo com E2, a implantação da proposta deveria ser aos poucos.

[...] então acho que **faltou caixinhas** para a gente aprender a se desenvolver passando de **níveis** até chegar aonde a gente realmente gostaria tipo olha professor eu quero estudar isso, vc me ajuda?... como se fosse **uma escadinha** assim tradicional aí você vai subindo, subindo, subindo e eu acho que em **2015** a gente já tava assim **já chegou no extremo** mesmo sabe, e nada no extremo é bom né. (Entrevista com E2, 2018; grifos nossos).

No final de 2016 foi feita uma pesquisa com os estudantes sobre a satisfação dos mesmos quanto à abordagem metodológica e nas respostas a grande maioria estava satisfeita. Esse resultado provavelmente tem relação com o fato, já mencionado na Controvérsia do Saber, que a grande maioria dos estudantes não se sentia pressionada sobre suas dificuldades nas áreas específicas.

Mais adiante faremos uma análise dos resultados desta pesquisa, por enquanto queremos mostrar, por meio das observações coletadas na mesma, que essa pesquisa conseguiu revelar que a escola se dividia entre os estudantes que apoiavam as tendências progressistas do ensino, descritas no PPC 2014, e materializada na Pedagogia por Projetos e aqueles que entendiam o ensino tradicional como mais adequado a atender suas expectativas, provavelmente alinhados com seus pais ou responsáveis.

Os dados foram retirados de um relatório compartilhado com os professores, pela gestão na época sob coordenação de P16. Em cada quadro a seguir está a pergunta e abaixo duas colunas que representam as observações a favor e contra alguma característica do PPC 2014. Em algumas observações existe um número entre parênteses que representa a frequência com que a observação apareceu na pesquisa.

**Quadro 11** – Respostas do questionário aplicado aos estudantes nos dias 22 e 23 de outubro de 2016. Sobre a aprendizagem

Pergunta 1 – Está satisfeito com sua aprendizagem aqui no <i>campus</i> ? Número de participantes: 64	
Observações a favor do PPC 2014	Observações que questionam o PPC 2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mais empenho;</li> <li>– Amplitude de visão de mundo;</li> <li>– Melhora do conhecimento (10);</li> <li>– <b>Melhora do desenvolvimento pessoal (2)</b></li> <li>– Aplicação dos saberes (3)</li> <li>– Os assuntos abordados são de meu interesse;</li> <li>– O ensino aqui ajudará no ensino superior;</li> <li>– <b>Gosto do método (20);</b></li> <li>– <b>Forma interessante de aprender (2);</b></li> <li>– Respeito com minhas ideias e ajuda com minhas dificuldades;</li> <li>– Por causa da equipe de professores (4);</li> <li>– Aprofundamento dos conteúdos;</li> <li>– Autonomia (2);</li> <li>– Foco em matérias específicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Insegurança em relação aos saberes trabalhados (7);</b></li> <li>– <b>A falta de contato com todos os saberes;</b></li> <li>– Falta orientação;</li> <li>– Muito tempo para pouca aprendizagem (3);</li> <li>– <b>Rapidez na forma como são trabalhados os conteúdos;</b></li> <li>– Há coisas irritantes na escola;</li> <li>– Falta foco;</li> <li>– Falta trabalhar questões práticas para a sociedade;</li> <li>– <b>O método não é bom;</b></li> <li>– <b>Briga entre os professores;</b></li> <li>– Dificuldades para agendar assistências;</li> <li>– Dificuldade na escolha do tema para o projeto;</li> <li>– <b>Valorização do comportamento e não do conhecimento;</b></li> <li>– <b>Prefiro o método tradicional;</b></li> </ul>

<p><b>- Aberta a democracia.</b></p>	<p>- Os projetos da manhã não funcionam, pois não aprendo com eles (2);  <b>- Não estou aprendendo para fazer uma boa faculdade;</b>  - Os professores não sabem usar do conhecimento que têm para ensinar;  <b>- Falta planejamento nas aulas, os projetos enrolam demais;</b>  - Faltam exercícios de consolidação;  <b>- Não me adapto à metodologia;</b>  - Não aprendo nas assistências;  - Faltam intervenções mais longas;  - Dificuldade para aprender.</p>
--------------------------------------	---

Fonte: o autor

Embora apenas uma minoria dos estudantes, cerca de 24% (segundo o próprio relatório em anexo), rejeitasse de alguma forma a metodologia, o relatório apresenta muito mais itens que desfavorecem o PPC 2014 do que aqueles que reforçam sua utilização.

**Quadro 12** – Respostas do questionário aplicado aos estudantes nos dias 22 e 23 de outubro de 2016. Sobre a expectativa dos estudantes quanto à eficiência da metodologia

<p><b>Pergunta 4 – Nossa escola o ajuda a atingir esse objetivo que pretende realizar ao término do curso?</b></p>	
<p><b>Observações a favor do PPC 2014</b></p>	<p><b>Observações que questionam o PPC 2014</b></p>
<p><b>- Se eu continuar com meu desempenho e for aprimorando a cada dia, conseguirei, sim, entrar em uma faculdade;</b>  - Só tenho a dizer que pretendo ser cada vez melhor, pois a oportunidade de estudar nessa escola é ótima e sei que me ajudará muito a ter um bom futuro;  - Estou recebendo apoio dos professores para que eu consiga atingir meus objetivos;  <b>- Gosto da metodologia da escola, pra mim é melhor que o método tradicional;</b>  <b>- Gostei muito desse método, acho melhor que o tradicional;</b>  - Amo o IF, to aprendendo pá P&amp;%\$;  <b>- Mesmo tendo um pouco de medo, gosto muito da metodologia da escola, o meu medo é por causa de estar no começo, no fim irei perder ele;</b>  - Gosto bastante da maneira que é feita a aprendizagem e de como prepara os alunos para o futuro;</p>	<p><b>- Acho que a escola deveria fazer um teste, mudando o método de estudo;</b>  <b>- Não é necessário, pois o que está acontecendo na escola já fala por si só, para ensinar é preciso esquecer partidos e rixas pessoais;</b>  - Espero que mude o método de ensino, mas se não, pretendo tentar aproveitar mais;  - Que os horários da assistência sejam ajustados para horários que não atrapalhem os projetos da tarde e que seja disponibilizado em mais dias, visto que de sexta não dá tempo de ver tudo, ou então que volte o estudo individual, por favor, pensem com carinho, eu preciso desse tempo;  <b>- Sim, acho que a escola deveria impor leis e regras e não deixar alunos que não querem nada com nada decidir o que é melhor para nossa escola;</b>  <b>- Se aqui fosse um lugar com harmonia seria ótimo;</b>  <b>- Bom, eu não estou satisfeita com a metodologia, não estou aprendendo e isso me</b></p>

<p>– Acho que o desenvolvimento e preparo dos alunos para o vestibular é ótimo.</p>	<p>deixa preocupada e algumas vezes cogito sair da escola por causa da metodologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Muita carga horária;</li> <li>– Que os professores percebam mais os alunos e que de manhã sejam aulas normais e à tarde continuem como igual;</li> <li>– Falta organização, deixar o projeto na mão dos alunos pode se tornar um pouco complicado se nem todos os professores estiverem dispostos a ajudar a orientar o caminho que o projeto deve seguir;</li> <li>– O único aspecto que nossa escola deixa a desejar é a organização tanto da parte dos docentes como dos discentes, outra coisa é a briga de ideologia que vejo aqui dentro, inclusive sendo essas brigas em sua maioria partida pelos professores e acho que isso não é legal para o ambiente escolar.</li> </ul>
---	--

Fonte: o autor

A mesma observação quanto aos itens que desfavorecem o PPC 2014, agora o relatório se refere à expectativa dos estudantes quanto ao método.

Assim, temos na Controvérsia da Metodologia a base dos conflitos entre os atores envolvidos na rotina escolar. A seguir falaremos um pouco sobre a quem se destinava o projeto do PPC 2014, a comunidade local.

### 5.1.3 A Controvérsia da Comunidade

Para quem o PPC 2014 foi escrito?

Começamos a descrever essa controvérsia refletindo sobre a forma como o PPC 2014 foi concebido, pois o mesmo não envolveu a comunidade em questão durante sua criação. Ao escrever o PPC 2014 sem conhecer a fundo o perfil dos ingressos e as expectativas da comunidade local, mesmo com a proposta pautada nas configurações legais e no sentido de construir a melhor escola para quem mais precisa, seus criadores não esperavam que isso pudesse se transformar em um argumento importante no abandono do PPC 2014. O problema é que iniciar uma escola junto com a construção de uma proposta que atendesse a comunidade local demandaria muito tempo e investimento, o que resultou em uma tentativa de iniciar para depois adaptar. No entanto, a surpresa foi que a comunidade era muito mais conservadora que o esperado.

No contexto da cidade onde o *campus* se instalou, desde o início os moradores acreditavam que o Instituto era uma Universidade que oferecia cursos superiores. Ao perceberem que ofertaríamos um ensino médio técnico, isso desencadeou atitudes de surpresa, desconfiança e resistência da maioria da comunidade quanto à presença do Instituto, conforme relatos abaixo.

O que se percebeu é que **a comunidade local se surpreendia ao saber que a oferta de curso era voltada ao Ensino Médio ao invés de graduação** ou cursos técnicos subsequentes. Ao conversar com o povo da cidade **atualmente, ainda se percebe essa confusão**. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

**O trabalho de divulgação foi árduo** e mobilizou todos os servidores. Dividimo-nos em várias atividades, como: inserções na rádio, reuniões com a comunidade, panfletagem nas ruas, divulgação na feira, distritos vizinhos, grupos religiosos, reuniões sindicais etc. Enfim, fizemos uma **verdadeira varredura no município, uma ampla divulgação**, que atingiu toda a cidade. Para **nossa desagradável surpresa** tivemos **dificuldade em fechar a primeira turma**, composta por 40 alunos. Descobrimos que parte dessa dificuldade dava-se pela **tentativa de desconstrução de nossa imagem por escolas e gestores locais**, já que sentiam-se ameaçados pela vinda de uma estrutura educacional tão grande e significativa como o IFPR. (Relato de experiência de P8, final de 2015; grifos nossos).

[...] é uma cidade de aproximadamente 25 mil habitantes, fundada em 1952. Percebem-se traços de tradicionalismo na cidade: 75% da população é católica, o soar do sino ocorre em determinados horários e ecoam pela cidade, carros de som que anunciam a morte de habitantes e outras **peculiaridades de cidades interioranas**. Assim, **quando o Instituto Federal do Paraná chegou à cidade** o que pôde se perceber foi um misto de **olhares desconfiados** com expectativa de melhoria na região. O estranhamento foi tão visível que **representantes de algumas instituições escolares públicas** chegaram a se sentir ameaçados em épocas de processo seletivo de nossa instituição, ameaçados ao ponto de **denegrir verbalmente a imagem do IFPR**. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

**Fomos** por vezes **confundidos** com escolas e empresas privadas que vendem cursos e **promessas profissionais duvidosas**. Outras, éramos concebidos como **agentes públicos** aparelhados pela prefeitura e poder público municipal, para atuarem na comunidade **com fins eleitoreiros**. (Relato de experiência de P8, final de 2015; grifos nossos).

A Controvérsia da Comunidade então aborda que o PPC 2014 foi escrito para uma comunidade bem diferente daquela encontrada no local. Essa afirmação é observada no conflito dos pais sobre levar os filhos para outra escola, mais adequada às suas expectativas, ou mantê-los e mudar a proposta. Abaixo temos alguns excertos sobre a fala dos pais, em uma reunião na instituição, que aborda o desejo de mudanças na escola.

– **Os pais** mencionaram que todos não estão contra o projeto, mas **gostariam de melhorias**, no caso, de **aulas tradicionais na parte da manhã e projetos**

à tarde. O pai disse que é bom e a favor dos projetos, juntamente com o tradicional.

– **A mãe** disse que **teve dificuldade em trazer o filho para nossa escola** e contou que hoje, ao sair para a reunião, o filho questionou se a mãe o **transferiria para outra escola**.

– **O pai** mencionou que querem que o que é melhor hoje **seja melhor ainda**. Se preocupam com o futuro dos filhos, mas disse que **o instituto deve também se preocupar com o futuro da permanência da própria instituição na cidade**. (Ata da reunião dos pais, novembro de 2016; grifos nossos).

Nesta reunião a mudança na proposta tomou força com a resistência de alguns estudantes e professores acerca do PPC 2014. Na entrevista de P21, que escreveu o PPC 2014, ele revela que seu grupo se surpreendeu com a resistência dos estudantes e explica que essa resistência estaria associada ao fato de que a proposta era direcionada àqueles excluídos do sistema educacional e não para aqueles que se sentiam confortáveis na escola tradicional. Segundo ele, os estudantes oriundos das escolas tradicionais e bem adaptados a ela agiram para continuar reproduzindo as mesmas ações, já que não tiveram tempo de se apropriar dos objetivos da escola que acabaram de entrar. Estes parâmetros de postura cultural e social é que determinavam a exclusão dos outros e isso era justamente a ruptura que o PPC 2014 propunha, com essa tendência progressista em sua proposta.

O público a quem o PPC 2014 se destinava, esses estudantes e suas famílias não exerceram sua representatividade quando lhes foi solicitado, ou porque já não estavam na escola por conta da necessidade de trabalhar, resultado da ausência de uma política governamental, ou porque não entendiam a importância da sua visibilidade e acabaram assim deixando a decisão nas mãos de uma minoria de estudantes, que por ter condições de apenas estudar apostavam no ensino tradicional. Clássica postura de uma histórica e longa submissão social. De acordo com P21:

O que **a gente não esperava** é que além dessa resistência natural que já esperávamos dos professores que a gente **fosse ter uma forte resistência dos alunos**. Não foram todos né, mas essa história nos ensinou que isso não é do meu ponto de vista ainda, não é nenhum demérito da proposta, mas essa experiência nos ensinou que **os melhores alunos da escola convencional são os que mais resistência oferecem**, ou seja, aqueles que mais florescem são os mais excluídos do sistema educacional. Então, essa é a lição que a gente teve. Como o instituto é uma escola de inclusão ainda não estou convencido de que essa (PPC 2018) é melhor proposta. (Entrevista P21, 2019; grifos nossos).

É possível observar também nesta mesma fala de P21, que ele mantém a Controvérsia da Metodologia quente quando coloca não estar convencido de que o

ensino tradicional seria a melhor proposta para promover uma educação emancipatória, principalmente voltada àqueles que mais precisam.

A Controvérsia da Comunidade não envolve apenas ouvir ou não a comunidade, mas também deve esclarecer a qual comunidade pretende-se ouvir. A motivação do PPC 2014 é pautada na tentativa de construir uma sociedade mais justa e isso implica que para atingir seu objetivo é necessário uma mudança nos hábitos de todos que integram a proposta, mas principalmente da comunidade onde ela seria implantada. O questionamento então seria saber se a comunidade estaria disposta a aceitar ou até mesmo querer tais transformações. Em entrevista com a professora P17, moradora da região, perguntamos sobre a possibilidade dela adotar o PPC 2014 em outra cidade próxima, mas com as mesmas características da cidade onde o *campus* está.

Já teve uma grande resistência e colocar tudo de novo eu acho que **teria resistência novamente, não iríamos conseguir nem implementar nada**, mas talvez em uma outra cidade né, talvez uma cidade maior não sei porque a gente fala muito, né. Ah, **cidade pequena as pessoas geralmente têm a mente mais fechada né geralmente não aceitam muitas coisas diferentes tão acostumados daquela forma né** então talvez um dos motivos tenha sido isso. (Entrevista com P17, 2018).

A dificuldade então seria convencer a comunidade que construir uma sociedade mais justa passa pela revisão do conceito sobre a necessidade de uma formação acadêmica, cujo único propósito é o ingresso no ensino superior. Para a comunidade em questão, a referência de sucesso está no exemplo das classes mais privilegiadas que buscam nos cursos superiores a possibilidade de alcançar certa segurança em termos de sustento por possibilitarem melhores salários, além da própria ascensão social com a posse de um diploma universitário. O tema vestibular aparece agora na reunião com os pais, conforme os excertos abaixo.

A mãe mencionou que a filha também anota muito também e isso vem do interesse dela. Disse que os projetos devem continuar devido à vontade que os estudantes demonstram e frisou que **se a filha continuasse na escola tradicional ela teria que pagar um cursinho**. (Ata da reunião dos pais, novembro de 2016).

Outra mãe mencionou em relação à autonomia e vê uma grande dificuldade no filho e de que forma que ele tem lidado com sua autonomia. **Percebe que o filho não tem vontade para participar dos projetos, disse que é importante o vestibular**, entretanto os projetos, como mencionado por um dos estudantes participantes, são importantes também. (Ata da reunião dos pais, novembro de 2016).

Uma das alunas presentes disse que foi uma das que procurou pela seção de ensino para pedir mudanças, pois **está com muitas dificuldades para**

**entender alguns saberes.** Disse que busca pelos conhecimentos, mas que sua rotina é cansativa, pois **se preocupa em relação com vestibulares** e outros exames. (Ata de reunião com os pais, 2016).

Como dizer aos pais e estudantes que a proposta permite que almejem o ensino superior com a construção de sua autonomia, mas que isso não é necessário para ser um cidadão pleno? Que toda dinâmica social é construída para manter o poder da elite e que eles não devem se adaptar a isso, mas romper com esse ciclo por meio de uma formação técnica com ênfase na consciência de classes? Teriam que estar conscientes de que participariam de um projeto maior como sendo a semente da mudança, mas que isso poderia trazer consequências, algumas ainda desconhecidas.

A tentativa de explicar a proposta e solicitar a aprovação da comunidade foi representada em uma frase dita por um cidadão em um evento da instituição e presenciada por mim e alguns professores: “Ahh entendi, vcs estão fazendo experiência com filho de pobre!”.

Esse trabalho com a comunidade no sentido de proporcionar uma mudança de perspectiva sobre o papel da escola na vida das pessoas encontrava muita resistência, de acordo com o excerto abaixo. Para alguns, estudar nem era algo importante, ao contrário, soava como perda de tempo.

P14 aponta a importância da comunicação: “É importante essa **comunicação com os pais**; tem que ouvir o que tem deles; por exemplo, um aluno nosso que saiu porque **o pai dele acha que escola é coisa de vagabundo**”. (Ata de discussão do PPC 2014, novembro de 2016; grifos nossos).

Assim, a controvérsia também compreende reconhecer a constituição desta comunidade e durante a análise conseguimos identificar algumas especificidades que diferenciam uma comunidade de outra, por exemplo: existe a comunidade dos pais e responsáveis que têm a imagem da instituição como uma excelente escola preparatória para o ingresso em cursos superiores, além de oferecer a formação técnica.

TA diz: **A cidade vê esse instituto igual aos outros, ou seja, com alto grau de aprovação no vestibular**, por isso eles têm que ver todas as matérias; infelizmente, lá fora não vai ter nem choro nem vela; se não for esse o fim da escola, **os pais têm direito de saber que ela não prepara para o vestibular**, para que não vire motivo para as pessoas não falarem mal do nosso *campus*. (Ata de discussão do PPC 2014, novembro de 2016; grifos nossos).

Também existe a comunidade que entende a instituição como uma oportunidade de conseguir uma formação técnica que possibilite uma condição melhor de inserção no mercado de trabalho. É a comunidade que agrega não apenas a população de maior vulnerabilidade<sup>32</sup> social, mas também os excluídos educacionalmente. Essa é a comunidade que necessita do subsídio do Estado através das bolsas de auxílio para complementar a renda familiar e com isso manter os filhos na escola sem precisar ingressar precocemente no mercado e ser explorado por ele. Também se constitui na população que mais se sensibiliza com os altos e baixos das políticas públicas do País e por isso participam recorrentemente das listas de evasão escolar.

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, **comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade**; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a **assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social**. (PACHECO, 2015, p.10; grifos nossos).

O PPC 2014 pontua que a escola deve atender a uma comunidade específica, ou seja, uma escola dirigida não a uma elite privilegiada, mas aos excluídos das melhores oportunidades.

[...] **uma escola para trabalhadores e filhos de trabalhadores** que dessem a esses cidadãos as mesmas oportunidades historicamente **restritas às elites sociais** – a melhor formação para quem mais precisa. (IFPR, 2014, p.8; grifos nossos).

Em nossa análise entendemos que o PPC 2014 poderia atender a comunidade à qual se destinava se houvesse o cuidado de incluí-la na construção do mesmo, ouvir suas demandas e entender suas expectativas. Mesmo que, ainda assim, o grupo que criou o PPC insistisse neste formato de escola, ao envolver a comunidade em questão estaria dando a ela a oportunidade de optar ou não em fazer parte disso. A comprovação de que a comunidade não foi ouvida na construção do PPC está no próprio documento onde se apresenta a Comissão Pedagógica. Neste momento da concepção do PPC não há nenhum representante da comunidade em questão.

---

<sup>32</sup> O termo vulnerabilidade social refere-se à situação socioeconômica de grupos de pessoas com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento enquanto cidadão. Retirado de: <https://sermais.org.br/vulnerabilidade-social/>

É com esse intuito que nos apresentamos, uma **Comissão Pedagógica, composta por Docentes e Técnicos Administrativos** de diversas áreas de formação que se voluntariaram a elaborar esse Projeto Pedagógico de Curso, numa perspectiva um pouco diferenciada, a começar pela apresentação. (IFPR, 2014, p.10; grifos nossos).

Concluimos, então, que o PPC 2014 foi criado para atender uma comunidade específica e durante sua implantação encontrou outra. Em vários momentos da análise o termo comunidade aparece sem a preocupação de distinguir entre uma ou outra, como exemplo, entre os docentes se falava que deveríamos “ouvir a comunidade”, mas qual? Saber a distinção entre elas é fundamental, pois ouvir uma comunidade que não se alinha com os preceitos do PPC 2014 provavelmente resultará em relações conflituosas nas quais dois resultados são possíveis; ou direciona os caminhos institucionais para receber a comunidade mais frágil, cuja formação cidadã é uma premência descrita no PPC, inclusive selecionando o perfil do ingresso ou altera-se o mesmo para acomodar uma comunidade, cujo foco é mais direcionado a uma formação que privilegia os conteúdos disciplinares, o que remete a um ensino mais tradicional comprometendo a iniciativa de trabalhar numa perspectiva metodológica mais inovadora.

#### **5.1.4 A Controvérsia da Carga Horária**

Essa discussão abrange ofertar um curso em período integral (4.800 h de curso) para otimizar as oportunidades de trabalhar em uma perspectiva de formação social ou o mesmo curso em apenas um turno (3.600 h de curso), seguindo o histórico local no qual o estudante divide seu tempo com a escola e as ocupações de caráter informal ou de subemprego. No relatório emitido pela Comissão de Evasão nomeada pela portaria 232 IFPR *Campus* Londrina de 01 de dezembro de 2016, observamos que a carga horária foi um dos motivos de evasão na escola.

As principais categorizações apontaram que **a excedente carga horária para o curso TINFEM foi a principal causa de transferência** entre os estudantes. O curso, atualmente, possui 4.800 horas, é dividido em quatro anos letivos e em período matutino e vespertino, o que **impede que o estudante possa trabalhar no contraturno**. (Memória descritiva do TINFEM, 2017, p.1; grifos nossos).

O tempo integral contribui para que o estudante possa ter acesso à formação social do trabalho sem ter que se colocar como mão de obra a ser explorada. A ideia inicial da proposta é que o filho do trabalhador possa dispor desse tempo sem prejuízo da renda familiar e que o Estado assumira a responsabilidade de garantir a subsistência dessas famílias a partir das bolsas de incentivo e os editais de auxílio ao estudante.

É inclusão a Política Nacional de Assistência Estudantil efetivada no IFPR, com benefícios sociais, acadêmicos e universais. Cito alguns exemplos: **auxílio transporte, alimentação e moradia**; inclusão digital, **bolsa atleta** e apoio a estudantes com necessidades especiais; **bolsas PBIS**, de inclusão social, **bolsa pesquisa, bolsa extensão, bolsa monitoria**, auxílios para participação em eventos em todos os níveis de educação, entre outros benefícios que você, estudante, pode vir a receber. (IFPR, 2014, p.19; grifos nossos).

Desta maneira, a questão da carga horária pressupõe uma influência considerável do Estado no sucesso de um projeto como o PPC 2014, visto que o mesmo torna-se exequível a partir do momento que o governo se compromete em disponibilizar recursos para suprir as necessidades dos estudantes e suas famílias, de maneira a evitar que ele se submeta ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

Nesse sentido, tinha um grupo de professores que apostavam na manutenção da carga horária e colocavam esse tempo como imprescindível para promover uma formação que superasse a limitação técnica dos cursos profissionalizantes, permitindo aos estudantes o acesso à construção da cidadania a partir de uma dimensão mais ampla do processo formativo. No PPC 2014 vemos isso:

Trata-se de **superar a redução dos cursos técnicos a aspectos simplesmente operacionais, alheios à dimensão intelectual**, e aos conhecimentos que sempre estão na sua origem; significa dizer que sua formação técnica, uma vez que se quer integrada, tem **perspectiva contrária** ao entendimento de que **um técnico deva ser limitado ao sentido estrito de sua função**. (IFPR 2014, p.14; grifos nossos).

Outro grupo de professores defendia a redução da carga horária como forma de se adaptar ao contexto e às expectativas da comunidade local. Este grupo entendia e compartilhava das ideias do discurso do grupo do PPC 2014, no entanto, acreditava que manter a carga horária de 4.800 h não haveria estudantes para formar, já que na época a evasão chegava a 50% e isso fortalecia seu argumento.

P12: Eu vejo que o **ensino integral** para filhos de trabalhadores é uma questão **problemática**; tudo bem quanto às bolsas, mas são paliativas, temos que ver a inclusão de outras formas, pois os estudantes **saem da escola para**

**trabalhar. É uma outra realidade.** (Ata de reunião para discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

A controvérsia se apresenta quando colocamos duas situações: manter o período integral na tentativa de formar um cidadão crítico e depender do estado para fortalecer esta relação ou colocar as atividades apenas em um período, atendendo às demandas locais e apostar numa formação mais restrita, mas que pelo menos oferecesse oportunidades de contato que um dia pudesse despertar nos estudantes a necessidade da dimensão intelectual.

### 5.1.5 A Controvérsia da Capacitação

Como vimos, a Pedagogia por Projetos, citada no PPC 2014, era algo novo tanto para os estudantes como para os professores. Antes do início das atividades aqueles professores que foram chamados na primeira etapa do concurso público tiveram a oportunidade de estudar e refletir sobre a proposta do PPC 2014 com leituras, documentários e palestras sobre algumas experiências dentro daquela perspectiva, mas a grande maioria relacionada às séries iniciais. Até então, raras eram as experiências com a Pedagogia por Projetos oferecida como estratégia principal no Ensino Médio Técnico em uma instituição pública federal e por isso o contexto da proposta não encontrava experiências anteriores que servissem como orientação. O relato abaixo mostra essa insegurança.

Nesse tempo de **estudo, reflexão e planejamento**, assistimos ao documentário “Quando Sinto que já Sei” e tivemos a oportunidade de ouvir presencialmente professores protagonistas deste documentário e pioneiros nesse tipo de educação no País, dentre eles o **Professor Braz e o Professor Tião Rocha**. Lemos nesse meio tempo “A Escola que Sempre Sonhei (Sem Imaginar que Pudessem Existir)” de **Rubem Alves**, o qual relata a experiência do autor na **Escola da Ponte em Portugal**, escola essa que serviu de inspiração aos mentores da proposta de nossa escola. Apesar de ouvir tantos relatos de pessoas que vivenciavam a experiência profissional almejada, ainda **não conseguia visualizar como funcionava a prática diária dos diversos lugares citados**. Não entendia como eu, enquanto professora de matemática, atuaria. **Não entendia como lidavam com a burocracia que envolve uma escola, como davam conta da papelada que estamos sujeitos**. Então, depois de muito ouvir teorias e pouco compreender a futura prática, demos início ao planejamento de como seria o dia a dia nossa escola. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

Isso significa que a capacitação dos professores, escolhidos com um perfil alinhado ao discurso de uma escola que privilegiava a formação cidadã, foi apenas

nos primeiros meses antes do início das atividades. Mesmo aqueles que chegaram depois das atividades tinham um tempo para ler o PPC e logo depois já se colocavam nas intervenções.

Nos dias que se sucederam após a posse, nos foi informado que não deveríamos ir às intervenções, mas sim **ficar na sala dos professores estudando as teorias e modelo da escola. Inteirado do PPC, senti-me à vontade em estar presente em algumas intervenções**, já que a ansiedade pela chegada dos professores de informática (meu e do P4) era grande por parte dos alunos e minha também. (Relato de experiência de P11, 2016; grifos nossos).

Mesmo com os encontros, discussões e inspirações, nada de efetivamente prático havia sido construído dentro daquele contexto que pudesse servir de base de orientação para a prática pedagógica dos docentes, resultando em uma busca às cegas do caminho mais adequado. Conforme relato de P16 sobre as primeiras semanas da escola,

**Foram dias difíceis para todos**, uma vez que, ainda impregnados pela forma tradicional de ensino, **tanto alunos como professores, corriam de um lado para o outro** tentando cumprir o cronograma de atividades pensadas com muito custo e direcionamento dos professores. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Durante as tentativas observou-se que as tensões estavam associadas mais à implantação da proposta do que a relação de ensino e aprendizagem. Diante disso, a questão que resulta na controvérsia seria continuar oferecendo a capacitação contínua dos profissionais, retardando o início do processo de implantação, o que implicaria um investimento considerável de tempo e recursos ou apostar no próprio lema da proposta “aprender a aprender” e correr o risco de consolidar uma imagem pouco profissional aos olhos da sociedade, o que efetivamente acabou acontecendo.

Na entrevista com P17, observamos que a resistência dos professores com a proposta veio após as frustrações de tentar trabalhar sem a devida capacitação, e aponta também que as graduações não capacitam para o novo.

(Entrevistador) Na verdade deixa eu reformular, vc acha que nós professores estávamos preparados pra essa nova escola?

(Professora P17) Eu acho que vc falou a palavra certa agora, **a gente não estava preparado né, não que tinha a resistência de professor**, não, eu não gosto desse método, eu não quero e não vou trabalhar não, não, não seja assim, mas **a gente não tá preparado né pro diferente** então, talvez, mas como seria essa preparação? Também não sei.

(Entrevistador) Vc acha que na graduação talvez?

(Professora P17) É porque a graduação, **nos cursos de licenciatura eles vão seguir, reproduzir aquilo que mais tem**, como posso dizer, né, escolas tradicionais, o que mais tem são escolas tradicionais, então **não tem como também a faculdade preparar para algo bem específico porque não é realidade da maioria das cidades, a maioria das escolas**. (Entrevista com P17, 2018; grifos nossos).

No relato de P8 verificamos que a opção da gestão da escola foi começar e ao mesmo tempo ajustar a proposta, conforme os problemas surgiam.

Contudo, como somos uma equipe aguerrida e valente, enfrentamos de frente tais empecilhos e agruras. **Fomos adaptando nossa ação docente** e nossas intervenções ao cotidiano e à realidade que se apresentava. **Como disseram metaforicamente, inúmeras vezes, “trocamos o pneu com o carro em movimento”**, e não paramos sequer um minuto! (Relato de experiência de P8, 2016; grifos nossos).

A carência de capacitação na Pedagogia por Projetos criou pontos de tensão na rotina diária, sendo expostos através da angústia dos docentes quando se referiam à falta de planejamento.

(Professora P1) Eu não sei se é **falta de preparo** da minha parte, mas eu não me sinto confortável em **trabalhar com outros temas** (Ata de discussão do PPC 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

Arrisco dizer que para alcançar qualquer objetivo na vida é necessário antes de mais nada planejamento e conhecimento do que se quer fazer e como irá fazer para alcançá-lo, e, **tratando-se de escola e de proposta nova de trabalho** isso demanda leitura, debate, reflexões, **não só dos professores, mas dos próprios alunos que**, em nossa escola, são os atores do processo educativo, entretanto, **poucos foram os momentos em que esses tópicos foram abordados com os alunos**. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Diante dos desafios diários, o professor, de maneira geral, buscava soluções dentro das expectativas da proposta apresentada por meio dos discursos de seus propositores. No entanto, sem a devida capacitação, na necessidade de se posicionar em uma determinada situação de aprendizagem, o professor pressionado mobilizava conceitos e experiências que ele possuía construídas durante sua história profissional e pessoal. Caso ele não tivesse tido conhecimentos experienciais alinhados à proposta, sua atitude, na maioria das vezes, resultava em frustração e, conseqüentemente, atribuía isso à falta de planejamento das intervenções. Na fala de P1 observamos inclusive um pedido para que isso fosse discutido mais vezes, visto a recorrência dentro da rotina dos docentes.

[...] realmente **a falta de planejamento pode ser falta de preparo**, a **metodologia** pode exigir alguma coisa que **a gente não está fazendo**. Eu não me sinto à vontade e **isso precisa de uma ampla discussão**. (Ata de reunião para a discussão do PPC, 21 de novembro de 2016; grifos nossos).

O intuito desta reflexão seria compreender a importância da capacitação contínua, principalmente diante de uma metodologia que difere da formação inicial do docente. O conflito era como promover essa capacitação se todos estavam envolvidos nas 40 horas da proposta.

### 5.1.6 A Controvérsia da Disponibilidade

O ponto-chave aqui é empregar as 40 horas do professor em dedicação exclusiva para o trabalho com a metodologia (4.800 h de curso), o que implicaria abrir mão de alguns benefícios, como as horas de pesquisa, ou manter a carga horária do professor (3.600 h de curso) como em todos os *campi* e comprometer o atendimento da proposta.

Para dar conta dos atendimentos nas intervenções, de maneira interdisciplinar seria necessário uma disponibilidade em tempo integral do professor já que, conforme os depoimentos, a rotina diária envolvia sua participação em cada projeto de maneira distinta, com áreas de saberes também diferentes, por exemplo: física com química e sociologia ou matemática com história e português.

Não tínhamos o tão famoso horário de aulas, então não havia aula com começo, meio e fim, mas sim pequenos **assessoramentos que iam surgindo a todos os momentos em todos os projetos** o que criava um **congestionamento de professores indo e vindo de um projeto para o outro**, fazendo perguntas, cobrando respostas reflexivas e nesse corre-corre **ao término da semana encontrávamo-nos abatidos, inseguros e aflitos** tentando otimizar o trabalho que estava sendo realizado com os alunos. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

De acordo com os relatos, o planejamento das intervenções dependia de uma dinâmica que exigia uma sintonia e uma predisposição de todos, o que resultava na utilização das 40 horas de dedicação exclusiva. Conforme excerto abaixo, retirado de um relatório produzido por P16, que na época (2017) participava da gestão da unidade, sobre o PPC 2014.

De acordo com a resolução 02/2009, a carga horária destinada à manutenção de ensino é de 4 horas. Assim, seria este o tempo previsto para preparar e

pensar seu fazer docente que o autor menciona, além de lembrar que, de acordo com **a carga horária semanal dos estudantes**, os mesmos permaneciam **30 horas semanais** realizando os projetos, como não havia disciplinas, não havia matriz de horários, então eram **todos os professores com todos os estudantes o tempo todo**. (Parecer sobre o PPC 2014, 2017, p.18; grifos nossos).

Também retiramos de uma ata de reunião a observação abaixo sobre a organização das intervenções, que mostra a necessidade de uma disponibilidade integral do professor na rotina do PPC 2014.

**Organização das intervenções:** Os professores coordenadores deverão organizar sua carga horária de coordenação no turno da tarde (P15 e P19), dedicando o período da manhã para as intervenções, bem como os demais docentes. **Todos os docentes deverão estar disponíveis todas as manhãs** realizando os encaminhamentos dos grupos e **transitando por todos os trabalhos**. (Ata da reunião pedagógica, 26 de outubro de 2015).

Comparado a outros *campi* da mesma instituição de ensino tradicional, os docentes têm em sala de aula no máximo 16 horas, compondo 16 horas de pesquisa, 4 horas de manutenção de ensino e 4 horas de atendimento estudantil. De acordo com o Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná, órgão de caráter consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo § 3º do Art. I da Lei nº 11.892, de 29.12.2008, e conforme consta do Processo nº 23075.070067 /2009-80, de acordo com a Resolução Nº 002/2009, resolve:

Art. 11 – A **carga horária** destinada às atividades de ensino terá a seguinte distribuição:

I – Docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho destinarão: no mínimo 08 (oito) e no máximo 12 (doze) horas para aula, 04 (quatro) horas para manutenção de ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino; e

II – **Docentes com regime de tempo integral** de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicção Exclusiva destinarão: no mínimo 12 (doze) e no **máximo 16** (dezesseis) horas semanais para **aula, 04** (quatro) horas para **manutenção de ensino** e **04** (quatro) para **apoio ao ensino**. (CONSUP, 2009; grifos nossos).

Trabalhar na perspectiva do PPC 2014 exigia muito mais trabalho e comprometimento do que no ensino tradicional em que o professor fala daquilo que sabe, de uma vez só, para todo o grupo de discentes. De forma legal, a disponibilidade de usar as 40 horas era possível, afinal o PPC 2014 estava aprovado, no entanto, os professores teriam que estar engajados no projeto a ponto de renunciar à sua carga horária de pesquisa, por exemplo, para imergir no contexto da implantação da proposta. A questão então seria até que ponto todos estariam dispostos a isto.

### 5.1.7 A Controvérsia do Vestibular

Em nenhum dos documentos relacionados às atribuições do IF que foram analisados neste trabalho, existe qualquer referência à preparação para o ingresso no ensino superior. Significa que a instituição não vê o vestibular como prioridade, na verdade isso é contemplado em suas diretrizes como consequência do trabalho e não como objetivo. No entanto, devido supostamente à concorrência com outras escolas, observa-se em alguns *sítes* institucionais do País uma prática comum, que é fazer uso do índice de aprovação em vestibular como forma de mostrar à comunidade a qualidade do ensino na instituição, ou seja, como o jargão popular “Ensino no IF é forte”. Um exemplo:

**Processo seletivo para o Preenchimento de Vagas no Curso de Extensão “Preparatório para o ENEM e Vestibulares”.** A Direção-Geral do Câmpus Matão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio de sua Coordenadoria de Extensão, no uso de suas atribuições legais, torna público que estão abertas as **inscrições para curso de extensão, conforme instruções do presente Edital.** (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; Câmpus Matão, Edital Nº 0045/2020 Drg/Mto, de 06 de Fevereiro de 2020; grifos nossos).

Isso significa que o Vestibular age sobre as expectativas da comunidade no que se refere à contribuição da instituição para com a sociedade onde está inserida. Essa forma de olhar a instituição interfere diretamente na satisfação da comunidade com a metodologia utilizada no PPC 2014 uma vez que, a partir deste foco, a melhor estratégia seria escolher uma forma de trabalho que dialogasse com a fragmentação disciplinar característica das provas de ingresso nos cursos superiores. Essa era uma preocupação dos pais, como mostra o excerto retirado do relato de experiência de P16.

Nesse momento surgiram **muitos questionamentos de pais** e alunos, gerando uma reunião com a direção e equipe pedagógica da escola, na qual **os pais** de um grupo de alunos que **entendem o ensino médio como preparatório para os exames de vestibular**, apresentaram suas queixas e inseguranças em relação ao futuro acadêmico dos filhos. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Além disso, a construção desta imagem incentiva a procura pela instituição de uma parte da população que, como comentamos na Controvérsia da Comunidade,

possui interesse na continuidade dos estudos e não especificamente na formação técnica.

Parece bem ingênua e despretensiosa a intenção de utilizar os dados de aprovação como recurso de divulgação institucional, e se pensarmos em uma estrutura metodológica tradicional, o vestibular vai ao encontro das especificidades institucionais como um todo e, conseqüentemente, não se espera nenhuma reivindicação da comunidade no que tange à metodologia escolhida. No entanto, para o caso analisado nesta pesquisa, na qual se tentava implantar um PPC que exigia o compromisso com a formação cidadã, cujo objetivo seria a transformação social com a capacitação de jovens mais aptos ao mercado social do trabalho e cujo objetivo também envolvia a formação técnica, essa expectativa sobre a instituição foi um dos pontos de tensão.

Em vários relatos de estudantes encontramos a expectativa de que o Instituto tinha como um dos objetivos a preparação para o ingresso em cursos superiores.

Porque **a gente entende** que a gente tem que **ver alguns conteúdos no ensino médio**, principalmente porque você sabe que provavelmente vc vai usar depois seja pra sua profissão, mesmo **para o vestibular** ou qualquer coisa assim. (Entrevista com E5, 2018; grifos nossos).

Um pouco antes do primeiro ENEM ano do primeiro ano de 2016 antes de acontecer o ENEM **eu tava com muito medo** de prestar o ENEM **de prestar vestibular achando que não ia conseguir porque não tinha aprendido tudo** que o pessoal do primeiro ano tinha aprendido na escola tradicional eu achei que **eu não ia conseguir passar no vestibular** até tive vontade de desistir da escola no primeiro ano, mas depois do ENEM eu acabei fazendo ele e tirei uma nota boa para considerar tipo tudo que tinha aprendido e eu comecei acreditar mais sabe, tipo na escola que **se eu me esforçasse mais e começasse a estudar por mim mesmo** e com tudo que tem na escola **eu poderia ir bem** sabe, então minhas dúvidas sanaram um pouco. (Entrevista com E6, 2018; grifos nossos).

Essa percepção sobre o vestibular também era uma preocupação de alguns professores, como mostra a entrevista de P16.

Eu não vejo **o vestibular** como um empecilho para proposta. Eu vejo **como as concepções** que eles (grupo que criou o PPC 2014) **trouxeram para discutir a proposta como um empecilho**, porque se você pega proposta por exemplo do Saviani, você precisa considerar aquele sujeito no meio em que está inserido e a partir daquilo pensar escola **o vestibular tem que ser considerado dentro da escola** tem que ser discutido na escola **porque é uma perspectiva do aluno, eu não posso tirar dele essa perspectiva**, é claro que não vou trabalhar em prol do vestibular, mas eu preciso munir esse aluno e tornar acessível para ele todos os conhecimentos que vão permitir que ele seja capaz de **se ele quiser fazer vestibular que faça. A nossa perspectiva de projetos não fazia isso**. (Entrevista com P16, 2019; grifos nossos).

A controvérsia foi colocada em vários momentos de discussão entre grupos de professores nos quais um deles defendia que a instituição não tinha essa responsabilidade e que no PPC 2014 isso não cabia, e outro grupo observava que mesmo sem essa responsabilidade se tivéssemos uma proposta mais conservadora com unidades curriculares poderíamos atender a expectativa de todos. O trecho abaixo é parte de uma ata de ocorrência sobre uma discussão entre professores e estudantes em torno do PAS UEM<sup>33</sup>. O trecho mostra que um professor se colocava à disposição para contribuir para essa formação e outro se posicionava de maneira contrária, pelo menos não naquele momento que, de acordo com o PPC 2014, era reservado para as intervenções nos grupos do projeto e o contraturno poderia ser usado para isso.

No segundo horário, o **professor P8 relatou que convidou o professor P2 para participar das discussões do grupo** e o mesmo questionou o que estava acontecendo e por que havia uma dispersão do grupo. Uma das alunas presentes respondeu que **estavam estudando para o PAS**, pois era uma das preocupações da própria estudante. A partir dessa resposta o professor **P2 disse que não participaria dessa atividade** e afirmou que **isso não estava de acordo com o PPC e que se quisessem estudar para isso eles deveriam procurar outra escola**. (Ata de ocorrência de 23 de novembro de 2016; grifos nossos).

Desta forma, é relevante questionar como a preparação para o Vestibular movimentou a rede que se formava na escola na época da implantação da proposta, no sentido de ser requerido não só pela comunidade e estudantes, mas também pela maioria dos servidores do *campus* que, por conta da pouca compreensão do projeto, como sugerido na Controvérsia da Capacitação, entendiam ser este um dos objetivos do curso. Essa preocupação com os conteúdos e a sensação dos estudantes, que diziam não estarem aprendendo para passar no vestibular, era uma questão importante na discussão sobre as mudanças no PPC 2014. O trecho abaixo confirma isso.

Foram trazidas as questões em relação ao número de alunos e à qualidade de atendimento por parte dos professores, tais preocupações estariam associadas **à falta de percepção da aprendizagem/conteúdo e às expectativas em relação aos vestibulares**, ENEM etc. (Ata de reunião do grupo de estudos do PPC, 05 de setembro de 2016; grifos nossos).

---

<sup>33</sup> Programa de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá – PR.

Observa-se que o PPC 2014, da maneira como foi apresentado, tanto à comunidade como aos docentes, sugerindo a Pedagogia por Projetos como única estratégia de trabalho, resultou no comprometimento da abordagem dos conteúdos específicos necessários à prova de ingresso no ensino superior. Isso fez do Vestibular mais um ponto controverso, causando conflitos e questionamentos que se desdobraram em argumentos para o abandono da proposta.

### 5.1.8 A Controvérsia da Autonomia

A construção da autonomia é uma das condições fundamentais para o êxito do trabalho na perspectiva da Pedagogia por Projetos, como vimos anteriormente. Para os professores, não basta apresentar os conceitos aos estudantes, é necessário desenvolver com eles o compromisso de agir de forma proativa em relação à própria aprendizagem.

Pela própria dinâmica da implantação do PPC 2014, esse conceito de autonomia não foi devidamente alinhado entre professores e estudantes, o que causou inconsistências em sua aplicação. Na entrevista com a estudante E2, ela demonstra sua confusão entre regras e autonomia e ainda questiona a liberdade de escolher os conteúdos a estudar.

**E não tinha as regras** que eu falei sabe, então assim eu podia entrar e sair da sala na hora que eu quisesse, eu **podia chegar atrasada não ia ter consequência** nenhuma e mesmo o respeito que a gente traz de casa tem algumas pessoas que não trazem [...] **Eu tinha uma liberdade, mas que não me ensinaram a usar**, então eu mesmo gostando de estudar eu não dei conta de ter um estudo individual no começo que eu ficava muito dispersa, eles falavam **vc pode estudar o que quiser só que eu não sabia o que eu quero estudar**. (Entrevista com E2, 2018; grifos nossos).

Alguns professores também apontam a forma não uniforme como o conceito de autonomia era utilizado para uns e para outros. O professor questiona onde está sua própria autonomia quando se sente tolhido ao fazer uma aula tradicional com seus estudantes dentro de uma proposta que originalmente rompia com o ensino tradicional. Isso aconteceu durante uma reunião em que se discutia a oferta de oficinas específicas, com intuito de suprir o problema da superficialidade nas intervenções. Diz a Ata:

O professor P8 disse que **a oficina permitiria maior autonomia para o professor** e que isso não tiraria a autonomia do estudante. Disse também que nas oficinas **ele poderia usar diversos recursos, diferente do que dizem na escola que uma aula expositiva fecharia a proposta da escola**. Justificou que da mesma maneira que **o estudante tem direito à autonomia, o professor também precisa dela** e as oficinas não cerceariam isso, pois as mesmas atenderiam as particularidades de cada disciplina. (Ata da reunião geral do *campus*, 7 de dezembro de 2016; grifos nossos).

Voltando aos estudantes, é observado no depoimento dos mesmos que eles não sabiam o que fazer com a liberdade por trás do conceito de autonomia, mesmo que para alguns houvesse alguma compreensão sobre o termo, conforme relato de E1:

Autonomia eu vi isso quando entrei aqui, que **o professor ele não dá resposta pronta, ele dá algumas referências e você tem que buscar a resposta**, então eu vejo que autonomia é isso você ter que correr atrás, você não ficar acomodado, sair da sua zona de conforto. (Entrevista com E1, 2018; grifos nossos).

No entanto, a maioria reclamava que eles tinham autonomia de buscar conhecimento, mas eles não tinham orientação do que estudar. No trecho abaixo o estudante responde qual forma de ensino está mais relacionada com o conhecimento, comparando a Pedagogia por Projetos e o ensino tradicional.

(Entrevistador) Em relação ao saber, ao conteúdo, qual das duas você acredita que seja mais responsável pelo conteúdo pelo saber?

(Estudante) Eu acho que é **a tradicional, ela com certeza tem essa responsabilidade realmente de mostrar para o aluno o que precisa** porque eu acho que **nem todo mundo consegue trabalhar com autonomia nem todo mundo sabe por que autonomia é uma coisa que vc tem que aprender a lidar e a dosar ela, se vc não souber vira uma narquia**, se você tipo aí eu tenho autonomia, eu tenho autonomia pra quê? Se eu não sei usar. E tipo, **você ter total controle do que você precisa estudar não é a mesma coisa do que você ter total controle do que você acha que você quer estudar**. Então eu acho que ahh não tem mais essa coisa de você pode ver isso; você vai ver isso; você tem que aprender isso para coisas futuras. (Entrevista com E4, 2018; grifos nossos).

Em vários momentos os estudantes falam que preferem que os professores tragam os conteúdos e determinem o que os mesmos devem ou não aprender, atribuindo essa preferência à falta de maturidade para exercer sua autonomia.

Falavam sobre **autonomia**, que a gente tinha que ter autonomia para estudar só que muitos alunos, **eu creio que pela idade né**, porque adolescente, a gente não tem essa autonomia, então **se deixar a gente sem fazer nada, a gente provavelmente vai ficar sem fazer nada** e a gente não vai querer estudar [...] os alunos não conseguem perceber tudo o que precisa. Então quando **o professor te orienta** e fala olha é por esse caminho que você tem

que ir, **ele te passa o conteúdo**, ele te ajuda nas suas dificuldades te dá exercício **é bem mais fácil**. (Entrevista com E5, 2018; grifos nossos).

Da mesma forma é observado nos dados que os professores também questionavam a eficácia da liberdade dos estudantes ao escolher os conteúdos e o momento de estudá-los, o que provocava muita ansiedade nos mesmos.

As intervenções também eram bem confusas para os **alunos que se perdiam com tamanha “autonomia”** para buscar os conhecimentos demandados nos projetos e acabavam por utilizar mal o tempo disponibilizado para as pesquisas, apresentavam muitas dificuldades de interpretação, resumir pontos principais e realizar pesquisas em livros e na internet. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

A autonomia tornou-se controversa no trabalho porque para os estudantes foi associada a algum tipo de liberdade sem orientação, e para os professores a questão era transferir a responsabilidade da escolha dos conteúdos aos estudantes como uma forma de exercer a autonomia. Como alguns estudantes falavam sobre a idade, poderia se imaginar se existe alguma relação entre ser autônomo e a questão de desenvolvimento fisiológico ou cognitivo. Acreditamos que seja mais uma questão de trabalhar o conceito por mais tempo. A controvérsia ocorre na utilização do termo sem o devido entendimento do conceito envolvendo todas as esferas da escola, o que caminha junto com a Controvérsia da Capacitação.

### 5.1.9 A Controvérsia da Avaliação

A discussão sobre formas de avaliar, tipos de avaliação, objetivos da avaliação é um assunto extenso e complexo, mas que no contexto do nosso trabalho de análise, mesmo não tendo a expertise necessária para um aprofundamento, torna-se fundamental a descrição da maneira como o PPC propunha a avaliação discente. É necessário frisar que todos os docentes entendiam que o PPC 2014 necessitava de ajustes e o processo avaliativo era uma delas, conforme o excerto abaixo.

Foi mencionada a importância de **discussão** em relação às questões que dispõe o **PCC** e **algumas lacunas**, tais como em relação a **avaliação**, o estágio supervisionado e as orientações para os trabalhos de conclusão de curso. (Ata de reunião do grupo de estudos do PPC, 05 de setembro de 2016; grifos nossos).

Como a metodologia era por Projetos, todos os estudantes estudavam em grupo em seus respectivos projetos e recebiam, nas intervenções com os professores, as informações específicas sobre os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento considerava várias áreas do saber e também, como descrito nos documentos, vários descritores eram considerados na composição do conceito dos estudantes, dentre eles a própria autoavaliação, autonomia, superação e até a participação da família. Desta maneira, o PPC optou em concentrar essas informações sobre o rendimento do discente em um único conceito, ou seja, o estudante não tinha um conceito específico por unidade curricular ou por área do conhecimento, mas sim um único conceito que representava a relação geral dele com o saber.

No planejamento da parte burocrática **cada professor escreveu uma lista de saberes** de sua área que contemplaria os saberes que **devem ser consolidados ao término dos quatro anos de curso**. Concomitante com o Curso de Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio do *Campus* (cidade), **optamos por um único conceito** ao invés de um conceito para cada área ou eixo tecnológico. (Relato de experiência de P14, 2016; grifos nossos).

O questionamento surge, pois embora a estratégia de eleger um único conceito para cada estudante corroborava a própria metodologia, cujo intuito era romper a fragmentação dos saberes, como elaborar uma recuperação paralela? Sobre exatamente qual área seria essa recuperação? Como lançar os conceitos nas planilhas da Instituição que eram por unidades curriculares? Como mostrar as competências trabalhadas em um boletim caso houvesse a necessidade de transferência do estudante? Se houvesse a necessidade de retenção do estudante, por faltas, por exemplo, como aconteceria? Ele faria o mesmo projeto de novo? Segundo o relato de P16 temos:

**A avaliação** ou processo avaliativo **ainda é inconcluso, incerto, obscuro** para todos. Entre as avaliações propostas existe **a autoavaliação**. **Outra ferramenta usada às pressas, sem entender seu propósito**, principalmente se pensarmos no que significa a auto (grego = por si próprio) + avaliação, e aqui deixo em aberto para que o leitor complete o conceito de avaliação por si próprio. Achou difícil pensar sobre autoavaliação? Pois é, fica mais difícil ainda **se eu não tiver parâmetros para saber onde está o foco dessa autoavaliação**, o que eu estou avaliando, **é prática? É frequência? É respeito pelo grupo?** (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

No próprio PPC 2014, das páginas 37 a 60 observa-se que a matriz curricular do núcleo comum se repete nos quatro anos e não há uma orientação no documento

que explica o motivo dessa repetição, o que dificulta a compreensão e a elaboração de processos avaliativos. Essas e outras questões eram motivo de discussão entre professores e de insegurança para os pais e estudantes. Na figura abaixo retiramos do PPC 2014 um exemplo da repetição dos conteúdos nos 2 primeiros anos, mas que se repete nos outros anos e também nas outras áreas.

**Figura 1 – Módulos e Conteúdo**

<p><b>PRIMEIRO ANO</b></p> <p><b>MÓDULO 2 - NÚCLEO COMUM</b></p> <p><b>DIMENSÃO: OS DIVERSOS SABERES NO NOSSO COTIDIANO</b></p> <p><b>900 horas</b></p>
<p><b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações sociais - cultura, identidade e cidadania</li> <li>• O poder, indivíduo e sociedade</li> <li>• O mundo de trabalho - tecnologia e sociedade</li> <li>• O tempo e o espaço</li> <li>• Ética - o desenvolvimento do sujeito ético</li> </ul>
<p><b>SEGUNDO ANO</b></p> <p><b>MÓDULO 2 - NÚCLEO COMUM</b></p> <p><b>DIMENSÃO: A CIÊNCIA NA COMUNIDADE</b></p> <p><b>750 horas</b></p>
<p><b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações sociais - cultura, identidade e cidadania</li> <li>• O poder, indivíduo e sociedade</li> <li>• O mundo de trabalho - tecnologia e sociedade</li> <li>• O tempo e o espaço</li> <li>• Ética - o desenvolvimento do sujeito ético</li> </ul>

**Fonte:** o autor

Outro ponto de questionamento sobre Avaliação, é que os estudantes oriundos do sistema tradicional consideravam a prova escrita como medida do conhecimento adquirido, algo revelado em vários depoimentos dos estudantes e também dos pais.

E também o que eu acho é que **nem toda escola que é não tradicional não quer dizer que ela não tenha que ter um sistema de prova**, um sistema avaliativo porque inicialmente a gente não tinha eu acho que isso prejudicou um pouco o nosso desenvolvimento porque o sistema que a gente tem hoje querendo ou não **para você passar numa faculdade você tem que fazer uma prova**. (Entrevista com E1, 2018; grifos nossos).

(Estudante E3) [...] a gente tá tendo aula, tipo de ter prova, de trabalho dos **professores avaliarem agora o modo é diferente** porque **antes** não era assim era **por participação do projeto e agora é pelo conteúdo** que você tá aprendendo.

(Entrevistador) E vc se sente mais confortável?

Eu acho que sim porque daí **eu consigo ver que eu estou aprendendo**, eu consigo saber se eu estou aprendendo ou não. (Entrevista com E3, 2018; grifos nossos).

[...] e eu acho que ainda **tem professores meio que são receosos** em falar olha vou te **dar uma prova** para testar o seu conteúdo, gente é realmente isso a gente tá na escola e **você realmente vai me dar uma prova para eu testar até onde eu sei**. (Entrevista com E4, 2018; grifos nossos).

O pai exemplificou o ensino do filho em relação a aprender a dirigir e se passasse o período da manhã, ele estaria motivado a praticar à tarde. Complementou a questão da teoria até mesmo para dirigir. Disse sobre a **preocupação de provas para prepará-lo** para realizar **outros testes durante a vida do filho**. (Ata de reunião com os pais, 2016; grifos nossos).

Na perspectiva do PPC a prova escrita era uma das opções de avaliação, inclusive não estimulada pelos propositores do documento. O resultado desta postura é que não se realizava provas dentro dos parâmetros tradicionais, ocasionando em um primeiro momento um alívio aos estudantes, mas com o passar do tempo, sem a consolidação da proposta, esse argumento foi se transformando em justificativa para que alguns estudantes e pais dissessem que não “sentiam” que estavam aprendendo. Na entrevista com um ex-aluno, que saiu porque não sentia que estava aprendendo, temos:

Então aqui meus amigos eles falaram que **teve uma melhora muito boa** no caso eles estão se dando bem mais tá sendo bem puxado, tá tendo prova né querendo ou não tem que estudar né. Eu acho que isso porque **quando eu tava aqui a gente não tinha tanta preocupação em ficar estudando porque não tinha prova não tinha nada né**. Pra gente era ir lá, tem que prestar atenção para tirar conceito bom para passar de ano, então pra gente era assim. (Entrevista com E8, 2018; grifos nossos).

Os conflitos aconteciam porque seria necessário capacitar a comunidade envolvida na escola no sentido de proporcionar-lhes a compreensão de que a aprendizagem não pode ser medida desta forma apenas.

Mas mesmo que isso fosse possível, como convencê-los de que não era necessário fazer uma prova para constatar que ele estava habilitado em dado conteúdo, se os mesmos observavam que o mundo externo exigia-lhes realizar provas como Vestibulares, Concursos, ENEM, o que em seus construtos pessoais era sinônimo de evolução e sucesso conseguir passar em uma dessas provas?

#### 5.1.10 A Controvérsia da Comunicação

Como já foi descrito, o PPC 2014 utilizava a Pedagogia por Projetos e desta forma não havia disciplinas específicas como unidades curriculares. Na verdade, de acordo com o relato dos professores, no início tentava-se encaixar as disciplinas nos

projetos. Depois de um tempo isso mostrou-se inviável, pois às vezes trabalhava-se um conteúdo com um grupo e depois de mais de 2 semanas o mesmo professor retornava e não tinha como dar continuidade à ação. Além disso, existia uma dificuldade de registrar os conteúdos no formato tradicional aceito pela instituição e pelo Núcleo de Ensino, por exemplo, já que não existia a fragmentação disciplinar. Como também descrito na Controvérsia da Avaliação, os conceitos eram unificados e não por unidade curricular.

Assim, houve a necessidade de criar documentos que ajudassem na tarefa de colocar a escola, pelo menos externamente, mais próxima dos órgãos relacionados à Educação como Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) e Secretaria Municipal de Educação (SME). Abaixo, temos um excerto retirado do Relatório de atividades de P19, na época Chefe da Seção de Ensino, que descreve as atividades realizadas, mas também coloca que para atender a implantação de proposta e garantir a comunicação entre a escola e demais instituições foi necessário a criação de alguns documentos, conforme descritos no Quadro 3 da página 41 desta tese.

Assim, com a implementação da proposta pedagógica voltada à pedagogia por projetos, **todas as atividades e documentos** que foram planejados, **criados** e/ou propostos até aqui estão **compartilhados com todo o grupo de servidores** envolvidos. **Nada** do que foi feito e/ou construído em nenhum momento **foi imposto**, ditado **ou não passou por consulta prévia** à equipe. (Relatório de Atividades, Chefia da Seção de Ensino, 2016; grifos nossos).

As peculiaridades da proposta, como o fato de acontecer intervenções interdisciplinares, dificultavam o preenchimento dos mesmos, além de demandar tempo valioso que poderia ser utilizado na preparação de materiais e diálogos entre os professores para as ações interdisciplinares. Essa situação isolava a escola da comunidade porque a maioria dos órgãos nunca tinha tratado na prática com esse tipo de proposta metodológica e às vezes os documentos criados não eram compreendidos. Até mesmo a própria instituição exigia dados que o PPC não conseguia produzir, a exemplo dos conceitos por unidade curricular, justamente porque confrontava a estrutura disciplinar vigente. Alguns relatos são contundentes ao falar na dificuldade de dar conta da comunicação entre a escola e os órgãos educacionais.

E o que acontece ali naqueles primeiros seis meses né de sofrência, **sofrência bruta porque a gente não sabia o que tá fazendo**, tem a PD e a

P19 que assumem toda a parte pedagógica e elas fazem um trabalho muito doido, muito profundo no sentido de **criar instrumentos para poder justificar aquela proposta**. Então cria-se documento pra tudo, é papel para justificar presença, para justificar projeto, para justificar carga horária de professor, inventa documento daqui e dali. **Elas vão tentando criar documentos para se chegar próximo do que que é um instituto federal** e aqueles instrumentos são estressantes porque **você não dá conta de preenchê-los**, vc não dá conta de tocar as coisas com os estudantes, **você se sente um inútil** nos primeiros seis meses do trabalho. (Entrevista com P16, 2019; grifos nossos).

Já o grupo que criou o PPC 2014 entendia de uma forma diferente, inclusive criticava a atitude de criar documentos para manter a comunicação com o mundo externo naquele contexto. Na entrevista de P21, quando questionado sobre a dificuldade que a proposta trazia em termos de comunicação coloca:

Olha, **a legislação é sempre antiquada**, porque ela sempre tenta dar conta de problemas sociais, no entanto, até que a legislação seja aprovada **o problema social pode não existir ou ter se transformado**. Então, a legislação sempre corre atrás. Imagina você que a gente proponha **um curso diferenciado** e que **já tivéssemos toda uma estrutura formal** para registrar aquilo institucionalizado em sistema; bom, **ele não seria diferenciado**, novo. Nesse sentido reitero aquela resposta que você me perguntava sobre a importância do apoio político, **a gente só conseguiu porque a Pró-reitoria dizia faça e a gente vê como dá conta aqui, façam aí e a gente se vira aqui**. Então isso foi um respaldo enorme, **foi uma tranquilidade que nos deu**. Só que **essa tranquilidade** que a gente tinha institucional que **não se refletia dentro do campus** porque daí vem uma **pedagoga** e vem **outro professor** com experiência formal né e diz isso: **Não, isso vai dar problema!** Depois então diante do **monstro do problema que não surgiu** ainda a gente **burocratiza tudo** na vida. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

Ainda complementa no sentido de que não acreditava que essa comunicação devesse ocorrer através da criação de tantos documentos.

Quando a gente começa **prever os problemas não concretos** que não existem ainda isso é uma **paranoia**. Mas fácil seria, olha **surgiu um problema**, como que a gente resolve agora? **Senta, discute e resolve**. Daí **se for necessário** criasse um **documento** uma regra, enfim. **Se não** resolve o problema e **segue**, essa é a vida, o motor de si mesmo né [...]. Acho que **essa falta de comunicação** é que **não havia necessidade de comunicação** em muitos dos sentidos que se reclamavam, alguns sim, mas alguns não. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

O ponto-chave da controvérsia são os conflitos gerados entre gestão e docentes ao criar documentos para atender essa comunicação, não criar e resolver de outra forma e ainda a dificuldade de utilização dos mesmos. Essa comunicação revela a dificuldade em como implantar uma proposta que rompe com o pragmatismo tradicional e que ao mesmo tempo seja reconhecida a ponto de estar livre das

exigências burocráticas institucionais. Seria necessário um aval de todas as instituições envolvidas para que o projeto pudesse ser desenvolvido e principalmente validado.

### 5.1.11 A Controvérsia do Discurso

Algumas afirmações sobre as atitudes do grupo de professores que idealizou o PPC 2014, que coloco nesta controvérsia, são baseadas no convívio de alguns anos que pudemos desfrutar como professor e companheiro de trabalho dos mesmos. Na época não existia nenhuma intenção de utilizar esse convívio como estratégia de tomada de dados para a pesquisa, no entanto, acreditamos ser importante descrever essas impressões, pois tivemos a oportunidade de conhecer parte do trabalho e das concepções do grupo que gentilmente compartilhou comigo, não apenas suas convicções profissionais, mas também suas angústias ao longo do processo de implantação da proposta.

Em vários momentos discutíamos sobre educação e já posso adiantar que aprendi muito com essa relação, embora tivéssemos e ainda temos vários pontos divergentes. Pontos estes que não minimizam nosso respeito e cuidado com essa relação e justamente por isso não há nenhum tipo de julgamento ou juízo de valor proposital sobre essas ações, mas a descrição delas é importante na compreensão do movimento do PPC 2014 sob forma dessas controvérsias.

Diante disso, quando o grupo responsável pelo PPC 2014 se organizou para construir o projeto do PPC 2014, cada um deles, em suas expertises, tinha um ideal comum sobre educação que naquele momento os unia e a oportunidade de materializar um sonho de um país mais justo por meio da educação estava disponível para eles.

Assim, houve um grande esforço de todos para que o projeto pudesse ser concretizado. Esse esforço abrangia desde a articulação política para a escolha do local e a construção do *campus* até a concepção intelectual do próprio PPC. Este enorme investimento de energia consolidou uma parceria natural e um comprometimento com essa escola, denominada por eles como “A escola dos sonhos”, que apenas entre os membros do grupo poderia ser mensurada.

De maneira mais ampla, a intencionalidade do PPC é inquestionavelmente ideológica no sentido de promover mudanças sociais que contribuiriam para minimizar

as desigualdades no País. Diante desse cenário o grupo se apropria de um discurso, que anteriormente chamamos de discurso Utópico, cujo objetivo era defender e materializar a ideia dessa nova escola.

No entanto, como não havia parâmetros de comparação de modelos escolares para nortear as ações de consolidação deste empreendimento, a alternativa era ir fazendo e resolvendo, como eles mesmos diziam “trocar o pneu com o carro andando”. A rotina de improvisação causava grande desconforto aos docentes que executavam a proposta, e como não tinham participado da concepção do PPC, entendiam aquilo como algo imposto e isso provocava resistência por parte deles.

O ideal da proposta era compartilhado por todos, mas a execução testava os limites de compreensão da causa, o que significa que ao reconhecer os contratempus na aprendizagem dos estudantes e a falta de respaldo institucional na resolução dos conflitos, a alternativa mais natural era abandonar o PPC e retomar a zona de conforto tradicional aceita pelos docentes e pela comunidade ao redor, mesmo sabendo que isso não era ideal. Isso fez com que muitos professores criassem um discurso que contrapunha o discurso Utópico, justamente porque na prática aquilo não era factível, e, como também mencionamos anteriormente, esse discurso controverso foi chamado de Pragmático.

Depois de sair da gestão do *campus*, a única maneira que o grupo tinha de manter a proposta ativa era através do discurso Utópico. A ideia era tentar convencer o corpo docente das razões que existiam por trás daquele PPC, como a educação emancipatória, a formação do estudante para que ele reconhecesse seus direitos como cidadão etc. No entanto, a maneira como o discurso Utópico era apresentado ficava difícil para os demais acompanharem, pois não tínhamos formação na área das humanidades e isso na maioria das vezes soava como arrogância. No relato de P16 vemos essa preocupação.

**Alguns professores falavam com tamanha naturalidade** de tudo aquilo, de conceitos filosóficos de democracia, que por vezes **me senti perdida e despreparada** para atuar no grupo. **O nível das discussões era alto**, não conseguia acompanhar, bem, **aquilo me incomodava**, pois no auge dos meus 36 anos e cursando um mestrado eu **não acompanhava as discussões**, então **será que os alunos conseguiriam?**

Não quero que o leitor pense que estou menosprezando a capacidade dos alunos, **mas era angustiante ouvir as palavras difíceis**, conceitos dos quais eu não compreendia. Pensava nos alunos. (Relato de experiência de P16, 2016; grifos nossos).

Isso significa que existia o discurso sobre o ideal da proposta e a maneira como se falava sobre ele, o que a princípio parece a mesma coisa mas não é, ou pelo menos não foi. De acordo com os relatos pessoais, os princípios ideológicos do projeto foram apropriados de forma entusiástica por todos os docentes que, em um primeiro momento, aderiram a ele. A maneira eloquente e apaixonada com que alguns professores do grupo que criou o PPC 2014 se posicionava nas reuniões pedagógicas, de início foi aceita com admiração, mas com o passar do tempo foi se deteriorando para uma fala de intimidação aos ouvidos de muitos professores. É como se o discurso fosse uma pessoa muito bem-vestida, com um visual agradável a todos e aos poucos fosse se deteriorando, mas o pior é que continuava acreditando em sua encantadora presença. As dificuldades e a insegurança na execução da proposta, bem como as dúvidas sobre a possibilidade prática do PPC 2014, quando levantadas pelos professores, não obtinham respostas efetivas já que não existia um planejamento de implantação e, sendo assim, o único recurso que restava ao grupo era fazer uso, por vezes bem imperativo, do discurso ideológico. No excerto abaixo observamos P16 falando sobre essa intimidação que alguns professores sentiam a ponto de se calar em reuniões.

Nós trabalhamos exaustivamente, mas nós temos **pessoas** que sentam no **colegiado** mas têm **medo de falar, se sente reprimido**. (Ata de reunião para discussão do PPC, 2016; grifos nossos).

Essa atitude fez com que muitos docentes e estudantes se apropriassem do discurso Pragmático e o usassem como oportunidade de retomar a zona de conforto, uma vez que seria mais leve transferir a responsabilidade das agruras do trabalho à personalidade do discurso ideológico do grupo do PPC 2014.

Essa nuvem conflituosa de encontros e desencontros interpessoais envolveu todo o processo de discussão dos ajustes no PPC 2014 e por isso associamos a ela uma controvérsia no sentido de questionar a influência dos discursos nas ações que determinariam os ajustes na proposta. A exemplo de uma discussão:

(Professora P12) Precisamos pensar em **outros termos** já que encantamento etimologicamente tem a ver com **“feitiço”** e sim, roupa suja se lava em casa, mas **os professores deveriam ter sido envolvidos na construção dessa proposta e não ficar fazendo terapia em grupo**; Talvez a partir dessa reunião eu possa me sentir pertencente a essa proposta; Apesar de não concordar com ele eu defendo meu colega, eu não falo mal de A, B ou C para os alunos, acho que tá faltando um pouco disso aqui, **transformar o discurso em discurso coletivo**. Na sequência P18 busca

uma afirmação anterior de P12, em outra reunião que dizia que **o projeto foi feito por 4 pessoas e os demais tiveram que implantar**. (Professor P18) **Nós escrevemos o projeto, mas na hora de colocar em prática essas pessoas a que se refere não estavam aqui. Foram vocês que implantaram de acordo com o entendimento e as perspectivas de vocês.** (Ata de reunião para discussão do PPC, 2016; grifos nossos).

Observa-se ao longo da análise que os integrantes do grupo do PPC 2014 se colocavam em uma posição de mentores intelectuais do projeto, o que de fato era, e aos outros professores como executores das ideias que os mesmos possuíam para o processo de implantação da proposta. Mesmo diante das supostas oportunidades de diálogo com o corpo docente, o mesmo grupo mantinha uma fala uníssona que se aproximava mais da depreciação dos questionamentos dos professores do que de uma verdadeira abertura a discussão, considerando os limites na qualificação de cada docente envolvido.

A opção do grupo do PPC 2014 de fazer uso do discurso Utópico de maneira impositiva para manter a proposta rodando, em conjunto com a falta de reflexão nas situações diárias durante o processo de implantação da mesma, contribuiu efetivamente para o clima pouco amistoso que se instalou na instituição e que, como dissemos, acompanhou todo processo de ajuste no PPC.

Uma vez questionados sobre esse posicionamento, a justificativa ficava no entendimento de que era uma forma de lidar com a tendência das pessoas em buscar a zona de conforto representada pela busca dos interesses individuais. Na verdade, o grupo atribuía a todos aqueles que porventura questionassem a proposta, uma predisposição natural a resistir e não se envolver demasiadamente com a proposta. Na entrevista com P21, escritor do PPC, vemos isso.

Nós tínhamos um temor que se concretizou, a gente sabia que corríamos um risco muito grande, só não poderíamos prever os meandros dos caminhos porque poderia chegar à conclusão e acabou chegando, mas **a gente tinha medo do desmonte sim da Resistência sim**, e respondendo à sua pergunta, eu realmente acho que no final das contas muitas coisas podem ser ditas, tipo **Ah não funciona, mas no essencial ao que parece não esse ou aquele Professor, mas todos nós somos seres humanos e da condição humana a gente buscar a zona de conforto**. Tudo que nos oferece uma **maior dificuldade vai gerar da Resistência natural**, então eu tinha consciência de que **quando eu propunha aquela metodologia, especificamente, eu tirava do professor a zona de conforto**, eu tirava a autoridade, eu tirava a referência de tudo que ele sempre se apegou. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

Esse discurso Utópico, de dimensão ideológica<sup>34</sup>, também aparece em alguns depoimentos de estudantes se referindo a situações em que se sentiam manipulados quando alguns docentes compartilhavam suas convicções e por meio delas estabeleciam a necessidade de posicionamento crítico por parte dos discentes. Em uma parte de sua entrevista E1 comenta isso. Na verdade, essa estudante inicialmente se adaptou muito bem ao PPC 2014 e também se apropriou do discurso Utópico. Ela era vista pelo grupo como uma representante do sucesso da proposta.

Eu comecei a **pegar ódio**, aquilo tava **me fazendo mal**, eu tava ficando **doente**, estressada, tava me desgastando muito com isso, eu tava ouvindo pessoas que na verdade faziam um **falso discurso** tipo assim que queriam **manipular a gente de alguma forma**. Falavam assim que **a escola** que a gente estuda hoje **é boa**, a gente está **preparando vocês para o mundo da vida**, mas o discurso agora eu vejo olhando para trás, eu vejo que **eu estava sendo manipulada de uma forma**. (Entrevista com E1, 2018; grifos nossos).

O discurso Pragmático era presente em um grupo de professores, que se autodenominavam grupo Resistência, que não queriam trabalhar com aquela metodologia defendida no discurso Utópico.

O conteúdo deste discurso Pragmático envolvia a ideia de que o PPC 2014 não tinha possibilidade de ser executado, justamente porque não contemplava as necessidades da comunidade. Na resposta de P13, representante do grupo que se opunha ao PPC 2014, a um questionário feito por Pext sobre a Pedagogia por Projetos, afirma que: “*A nova proposta extingue a pedagogia, visto não atender as demandas da comunidade (interna e externa)*”.

Dentre as reivindicações apontadas pela comunidade, representada na instituição naquele momento e também pela maioria dos professores que buscavam os ajustes, estava o esvaziamento do conteúdo e isso era um dos pontos fortes que fazia parte do discurso Pragmático. Observa-se também, em alguns relatos, outros

---

<sup>34</sup> Essa dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de poder. Para Marx, essa dominação se dá pelas relações de produção que se estabelecem, e as classes que estas relações criam numa sociedade. Por isso, a ideologia cria uma “falsa consciência” sobre a realidade que tem como objetivo reforçar e perpetuar essa dominação. Já para Gramsci, a ideologia não é enganosa ou negativa em si, mas constitui qualquer ideário de um grupo de indivíduos; em outras palavras, poder-se-ia dizer que Gramsci rejeita a concepção crítica e adere à concepção neutra de ideologia. Para Althusser, que recupera a ótica marxista, a ideologia é materializada nas práticas das instituições, e o discurso, como prática social, seria então “ideologia materializada”. Para Paulo Freire, a ideologia tem a ver com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para encobrir a realidade.

IDEOLOGIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ideologia&oldid=58602450>. Acesso em: 25 jun. 2020.

pontos importantes do discurso, como a insatisfação dos estudantes com a proposta, fato este que deu início ao movimento para o abandono do PPC 2014. Observa-se os relatos dos estudantes sobre essa insatisfação.

A gente procurou muito a diretoria para ver se ia continuar do mesmo jeito, porque daquele jeito nós alunos estávamos vendo que não tava dando, assim **a gente tinha o conteúdo, a gente tinha o professor, mas a gente não sabia buscar**, a gente não sabia como ir atrás, então **era muito complicado** e hoje não, hoje tá bem mais diferente tá mais fácil da gente aprender. (Entrevista com E3, 2018; grifos nossos).

No começo **as coisas eram bem livres, não tinha preocupação de tarefa de casa, não tinha prova, não tinha nada**, tipo eu tinha saído de um tradicional que vc tinha trabalho, tinha que estudar para prova, estudar não tinha que fazer prova, aí chegou **aqui era tudo livre já fui gostando só que não tava aprendendo muito** aí **alguns professores** começaram a perceber que o povo **não tava aprendendo muito e começaram a mudar**, e estão mudando até hoje eu acho. (Entrevista com E9, 2018; grifos nossos).

No excerto abaixo observamos a ação do discurso Utópico, quando a estudante E5 desabafa:

No momento em que aconteceu a gente, bom, eu me senti muito mal porque assim **a gente tinha que bater de frente com alguns professores** porque eles tinham **uma ideologia muito forte** e pra eles passavam tipo para os pais e para as pessoas que eles eram pacíficos e tal, só que **quando a gente falou não queria mais aceitar esse método**, eles ficaram um tanto **agressivos com a gente**, foi muita briga e, bom, **é muito difícil** para uma aluna de ensino médio com **15 anos bater de frente com professores de 40 50 anos** que tá com **mestrado e doutorado nas mãos**. É muito fácil para eles pegarem e falarem pra vc, pelo amor de Deus né o que vc tá falando? Eu tô certo e você não tem nada. Ah, foi muito difícil porque eu achei que foi... (emoção)... eu aprendi muito com isso. Impacta muito no que eu sou hoje porque **eu amadureci muito, eu aprendi que eu tenho uma força que eu achava que eu não tinha**. Só que eu achei que foi, tipo, muita briga e **muitas situações desnecessárias para uma menina de 15 anos, eu achei que eu não precisava lidar com aquela responsabilidade naquele momento, não era obrigação minha**. (Entrevista com E5 2018; grifos nossos).

Para verificar o nível de insatisfação com a proposta, foi realizada uma pesquisa com os estudantes e o resultado, como veremos na análise, foi que a maioria estava satisfeita. No entanto, no discurso Pragmático usado pelo grupo Resistência, que naquele momento constituía a gestão do *campus*, o fato de uma minoria de estudantes não estar satisfeita com a proposta foi mais relevante do que o resultado da pesquisa. A justificativa para isso é que essa minoria era composta por “bons estudantes”. Outro fato verificado, sobre o discurso do grupo Resistência, foi que o mesmo utilizava a evasão escolar como argumento para alterar a metodologia no PPC 2014, algo que veremos, não se concretiza, já que os relatórios mostram a carga horária do curso

como justificativa na maioria dos casos. Esses e outros pontos nos levam a considerar que as controvérsias podem ocorrer entre discursos.

### **5.1.12 Considerações sobre as Controvérsias**

Ao descrever as principais controvérsias encontradas na análise dos dados, registramos a história da implantação do PPC 2014 através desses conflitos, não obstante, a ideia nunca foi fazer qualquer tipo de julgamento sobre as mesmas, embora reconheçamos que a neutralidade total do pesquisador nessas descrições não foi alcançada justamente porque o mesmo fazia parte de todas elas. No entanto, é possível que muitas dessas controvérsias se repitam em futuros empreendimentos semelhantes, e nesse sentido esse registro torna-se relevante como fonte de experiência, algo que nós professores não tínhamos na época e se tivéssemos muito desconforto poderia ter sido evitado.

De maneira geral, alguns pontos devem ser ressaltados, como o fato de que a proposta não atendia às expectativas da comunidade, tanto de estudantes como dos pais. Os critérios socioculturais que identificavam a comunidade e que definiam a compreensão do papel da escola no futuro daqueles estudantes não se alinhavam com a perspectiva de uma educação progressista descrita na proposta no PPC 2014.

Quanto aos professores, percebemos que a forma precoce de exposição ao trabalho com projetos, sem uma efetiva capacitação, transformou a empolgação ideológica inicial em frustração pela prática na rotina escolar e a consequente resistência ao PPC.

Observamos ainda que todas as controvérsias, de forma direta ou não, giram em torno da metodologia de trabalho, representada pela Pedagogia por Projetos e por isso a elegemos como a controvérsia principal. A formação das redes socioescolares em torno dessas controvérsias permitiram que algumas esquentassem e outras esfriassem, no sentido de serem mais ou menos recorrentes, de acordo com a constituição dessas redes em termos da presença de alguns actantes que ingressaram ou saíram das mesmas.

Em alguns casos essa presença ou ausência física do ator provocava alteração na rede através da potencialização dos conflitos, como o caso de P21 e de P20 que no início do processo atuavam intensamente e depois saíram para pós-graduação. Em outros, como o caso de P19 e P8, que mesmo fisicamente presentes, de um certo

momento em diante escolhem não mais atuarem nos conflitos. Essa constatação nos levou a concluir empiricamente que a existência social de um actante só é possível enquanto o mesmo participa de uma rede ou da formação dela e que as controvérsias permitem seu envolvimento e, conseqüentemente, sua materialização como ser social, independentemente de sua natureza humana, como professores e estudantes ou não humana, como o caso do PPC 2014. A partir desta reflexão começamos a consolidar o significado da expressão Ator-Rede, ou seja, palavras que isoladas são semanticamente distintas, mas que juntas constituem uma única entidade sistêmica inseparável.

Por isso, entendemos ser necessário apresentar a formação destas redes evidenciando a dinâmica entre seus diferentes actantes.

## 5.2 SEGUINDO A FORMAÇÃO DAS REDES

Depois de analisar os dados e observar o enredo das controvérsias entendemos que todos os conflitos estão associados à proposta metodológica descrita no PPC 2014. A Controvérsia do Saber ocorre porque a metodologia proposta previa uma formação mais humanística, a Controvérsia da Comunidade surge pela expectativa de uma escola voltada aos conteúdos disciplinares, a Controvérsia da Carga Horária surge porque para implementar a integração das formações dentro da perspectiva da metodologia era necessário o tempo integral, a Controvérsia da Disponibilidade surge devido à exigência metodológica da dedicação dos professores no preparo e na execução da rotina escolar dentro da Pedagogia por Projetos, a Controvérsia da Capacitação revela a falta de preparo dos servidores no trabalho com a metodologia, a Controvérsia do Vestibular só emerge porque a proposta não atinge as expectativas dos discentes e pais, a Controvérsia da Autonomia é decorrente de um princípio fundamental que constitui a proposta metodológica (PpP), a Controvérsia da Avaliação é consequência da abordagem através dos projetos, a Controvérsia da Comunicação só aparece porque a metodologia rompe com a fragmentação disciplinar exigida por outras instituições, e, por último, a Controvérsia do Discurso remete à capacidade de cada um de se apropriar e defender ou criticar a proposta.

Sendo assim, tomando como base a Controvérsia da Metodologia e por meio dos recortes nos documentos, buscamos descrever a formação das redes em uma linha temporal. Nossa intenção é mostrar como a mudança nos integrantes das redes

influencia na existência dos PPCs e com isso evidenciar que não houve uma atitude específica que determinou o abandono do PPC 2014, mas um processo de formação e dissociação de grupos causado pelos conflitos descritos na Controvérsia da Metodologia e nas outras controvérsias também.

Para tentar mostrar as transformações na rede do PPC, e de acordo com nosso referencial teórico, assumimos que a mesma é constituída por atores-rede e assim sendo elegemos alguns pela sua importância e recorrência durante a análise do material. Esses atores-rede também são microrredes em sua própria constituição e vistos desta forma conseguimos observar como, ao longo do tempo, eles foram se modificando, seja pelo ingresso ou saída de outros atores-rede, seja pelas alterações nas características que determinam sua função dentro da rede principal do PPC.

Essa dinâmica que compõe as transformações na rede do PPC por meio das modificações nas microrredes, identificadas na descrição das controvérsias, nos permitiu construir nosso relato e com ele sustentar que o PPC só existe em uma rede suporte que o caracteriza e vice-versa, daí a importância de tentar representar essas formações.

Como já mencionados no capítulo de nosso referencial teórico, os atores-rede são: o Governo Federal, a Gestão do *campus*, o Discurso Utópico, o Grupo Ajustes, o Discurso Pragmático, a Proposta Pedagógica, os Estudantes, os Professores e a Comunidade. No quadro abaixo colocamos na primeira coluna o ator-rede, na segunda coluna o que ele representa em sua definição e importância para a tese e na terceira coluna o critério que usamos para denominá-lo.

### Quadro 13 – ATORES-REDE

ATOR-REDE	REPRESENTAÇÃO	DENOMINAÇÃO
Governo Federal	Representa as ações políticas tomadas na esfera federal que influenciaram direta ou indiretamente no processo de implantação do PPC a exemplo dos cortes nas bolsas estudantis.	Atribuímos essa denominação de maneira a abranger não apenas o Ministério da Educação ao qual a instituição é vinculada, mas também aos outros ministérios, visto que no exemplo dos cortes a administração orçamentária é atributo do Ministério do Planejamento.
Gestão do <i>Campus</i>	Representa as ações da liderança local do <i>campus</i> , cujo perfil define as estratégias pedagógicas e administrativas que interferem na rotina escolar.	Essa denominação foi escolhida por envolver em sua composição os cargos: Direção de Ensino, Direção Administrativa, Chefia da seção de Ensino e Coordenação de Curso. Esses cargos foram ocupados por pessoas diferentes ao longo dos anos.

Discurso Utópico	Representa as ações de um grupo de pessoas que defendiam o trabalho dentro da proposta do PPC em 2014.	A denominação vem do fato de que esse discurso previa a construção de uma escola que como eles mesmos diziam “Escola dos sonhos”.
Grupo Ajustes	Representam as ações de pessoas que defendiam a proposta do PPC 2014, mas com alguns ajustes.	A denominação foi escolhida porque apareceu várias vezes no material analisado sempre se referindo a pequenas mudanças no PPC sem promover sua descaracterização.
Discurso Pragmático	Representa as ações de um grupo de pessoas que não acreditavam na eficiência do trabalho dentro da proposta do PPC em 2014 e por isso resistiam a ele.	A denominação foi escolhida porque esse grupo pautava seu discurso em situações reais que envolviam as dificuldades práticas do trabalho dentro das prerrogativas do PPC em 2014.
Proposta Pedagógica	Representa as ações que envolviam as estratégias pedagógicas vivenciadas na rotina escolar. Como um ator-rede, amplia seu significado para além de simples personificação de um objeto ou ideia, ou seja, não se restringe a uma figura de linguagem.	A denominação vem do fato de que os envolvidos, principalmente a comunidade externa, juntavam as características da rotina escolar como intervenções, assembleias, projetos, carga horária, formação cidadã, entre outros, em um único termo que chamavam de proposta pedagógica.
Estudantes	Representam as ações que envolvem os discentes. Este ator-rede envolve um grupo de pessoas que possuíam ou esperava-se possuir o mesmo perfil. Durante a análise a mudança em sua constituição alterou o perfil do grupo no que se refere à expectativa dos mesmos quanto a escola provocando ações que influenciaram o PPC.	A denominação abrange o fato de que esse grupo ou nos arriscamos dizer, esse lugar, é para onde a escola destina as informações, conteúdos e suas práticas de formação educacional.
Professores	Representam as ações que envolvem os docentes. As relações deste ator-rede com os discursos Utópico e Pragmático resulta em várias controvérsias e influencia o PPC.	Da mesma maneira que os Estudantes, a denominação está relacionada ao lugar de onde parte as estratégias e práticas de formação educacional na escola.
Comunidade	Representa as ações de um grupo que se constitui ou deveria se constituir como o público-alvo do PPC.	O critério de generalização da denominação se refere ao agregado social que não participa diretamente da rotina pedagógica. Estão incluídos neste ator-rede os pais e responsáveis e os cidadãos do município de forma geral.

**Fonte:** o autor

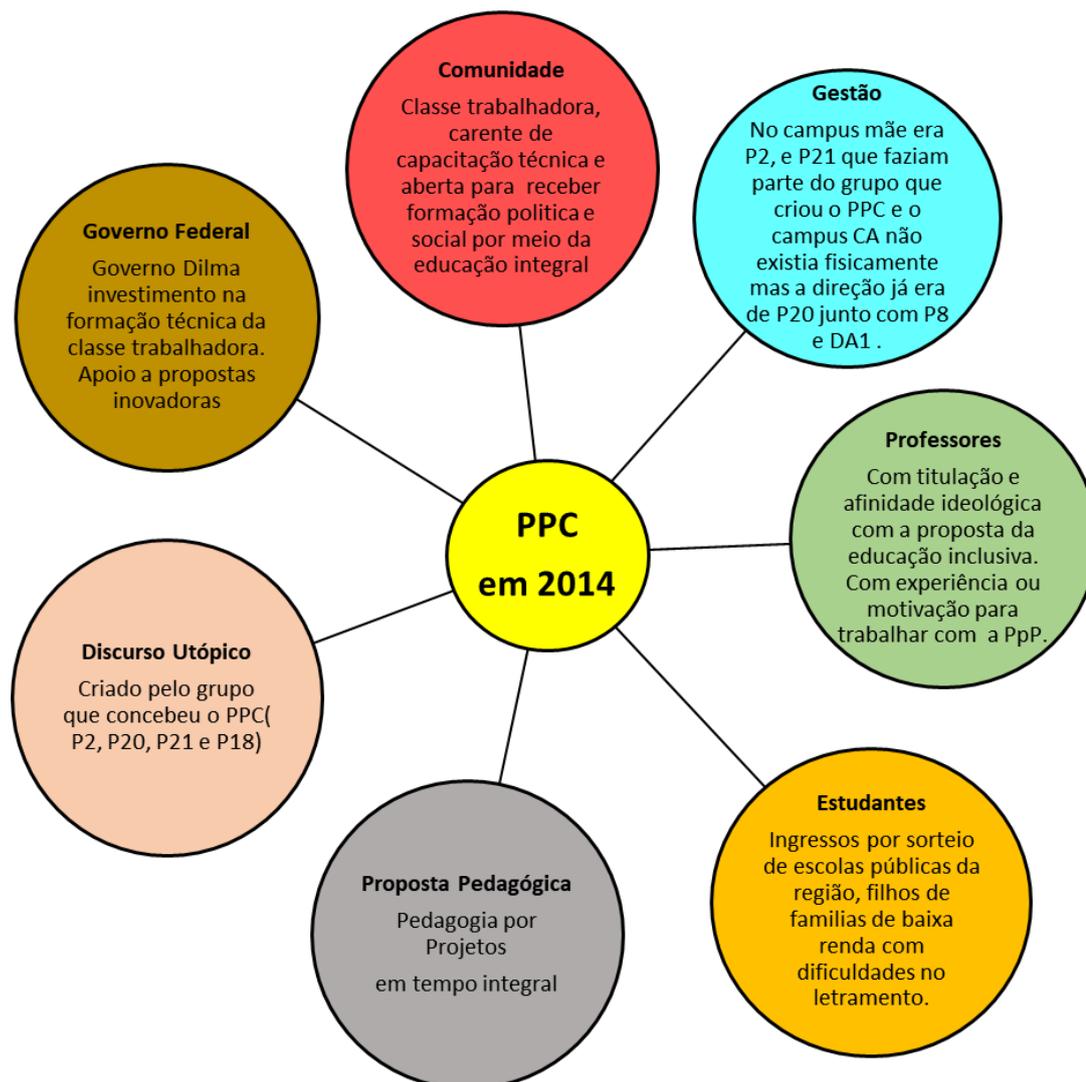
É necessário observar que nem todos aparecem sempre na linha do tempo, justamente porque foram criados ao longo dela como o caso do Grupo Ajustes. Esse ator-rede surge porque existia um grupo de pessoas que questionavam o discurso Utópico do grupo que criou o PPC 2014, mas não o rejeitavam completamente a ponto de se apropriar do discurso Pragmático do grupo Resistência. Poderíamos até colocar esse ator-rede como um discurso, já que efetivamente ele agiu e modificou a rede do PPC enquanto existiu, no entanto, entendemos que ele é importante mais como uma

transição entre as microrredes e por isso deixamos o embate apenas entre os dois discursos Utópico e Pragmático.

### **5.2.1 – A constituição da rede do PPC entre 2014 e 2015. A escrita e o início da implantação**

Para facilitar a visualização dos atores-rede colocamos um diagrama que não representa exatamente uma rede, mas oferece um panorama resumido da constituição da mesma entre o ano de 2014 e o primeiro semestre de 2015.

**Figura 2 – Diagrama Ator-Rede em 2014**



**Fonte:** o autor

Neste primeiro tópico decidimos apresentar a formação da rede, descrevendo cada um dos atores-rede e ao mesmo tempo contando a história utilizando excertos selecionados para corroborar nosso relato. Essa forma de apresentação onde descrevemos um a um será seguida apenas no ano de 2014 (criação do PPC 2014) e no ano de 2018 (extinção do PPC 2014), pois a dinâmica das transformações entre essas datas dificultou essa padronização. Desta maneira temos:

**I – O Governo Federal (Dilma):** Na época um apoio político de viés marxista que vislumbrava a possibilidade de reequilíbrio social a partir da educação profissionalizante, inclusive subsidiando a estrutura de criação dos institutos federais e com isso indicava a composição da gestão institucional que se alinhava aos

pressupostos políticos deste governo. Pressupostos esses que sinalizavam para uma educação com foco na formação social do cidadão.

**A dimensão ideológica do atual governo**, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: **se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social**. (BRASIL, 2010, p.14; grifos nossos).

O Instituto Federal, com o apoio do governo federal, incentivava a busca por iniciativas pedagógicas que permitissem viabilizar esse modelo de educação profissional voltada aos filhos de trabalhadores, além de permitir o ensino em tempo integral dos estudantes com o auxílio assistencial dos mesmos e das famílias, evitando que o estudante ingressasse precocemente no mercado de trabalho. Os trechos abaixo corroboram a parceria entre o Governo Federal e os Institutos Federais nesse empreendimento educacional supostamente inovador.

**O governo federal**, por meio do **Ministério da Educação**, criou um **modelo institucional absolutamente inovador** em termos de proposta político-pedagógica: os **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. (PACHECO, 2015, p.13; grifos nossos).  
A criação dos **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** dá visibilidade a uma convergência de fatores que **traduzem a compreensão do atual governo** quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. **Essa compreensão** considera estratégica a **educação profissional e tecnológica**, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para **fortalecimento do processo de inserção cidadã** de milhões de brasileiros. (PACHECO, 2015, p.16; grifos nossos).

A visão do governo federal sobre a importância de incluir expansão dos Institutos Federais, como parte de um projeto político de nação, era explícita em suas formas de divulgação, inclusive assumindo o apoio orçamentário. Os dois trechos abaixo comprovam isso.

**A expansão da educação profissional e tecnológica** integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na **consolidação de políticas educacionais** no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como **direito** e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma **inclusão social emancipatória**. (BRASIL, 2010, p.14; grifos nossos)

Os institutos são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes **mantidos pelo orçamento público central**. Porém, ainda que o financiamento e a manutenção a partir de fonte orçamentária pública representem **condição indispensável**, a política pública estabelece-se no compromisso de pensar o todo como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras). (BRASIL, 2010, p.19; grifos nossos).

Desta forma, o Governo Federal se coloca como uma dimensão fundamental não apenas como mantenedor de um projeto educacional inovador, mas principalmente como fonte de inspiração para a escrita do PPC em 2014.

**II – Gestão do *Campus*** – Em 2014 o *campus* LD (*campus* mãe) tinha na gestão dois docentes (P2 e P21), que futuramente participariam da equipe do *campus* CA onde realizamos nossa pesquisa.

Cerca de cinco anos após ser instituído formalmente, o IFPR já possuía 28 *campi* (20 *campi* físicos, 02 *campi* avançados e 06 *campi* avançados em implantação) espalhados por todo o estado, conforme a figura abaixo.

**Figura 3** – Mapa da distribuição dos IFs no Paraná em 2015



Fonte: Paraná (2015, p. 17)

O *campus* CA já tinha no ano de 2015, 124 estudantes matriculados e participavam da gestão P20, DA1 e P8. De maneira geral, a gestão de um *campus* é

composta por pessoas cujo perfil de trabalho possibilite uma forma de identidade daquela unidade, e justamente por isso tem papel fundamental nas ações que influenciaram tanto a escrita como o início da implantação do PPC. Como os cargos que compõem a gestão de um *campus* avançado são indicados pela gestão do *campus* mãe, que na época tinha P2 na direção geral, todos (P20, DA1 e P8) tinham afinidade com a proposta do PPC em 2014 e disseminavam o discurso do grupo.

**III – Discurso Utópico (Grupo do PPC 2014):** A escrita do PPC 2014 pelo professor P21, que fazia parte do grupo que criou o PPC 2014 (P2, P21, P20 e P18), partiu do apoio político sustentado pelo Governo Federal e de um ideal de escola para construir esse discurso. Em sua fala (P21), a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de 2010 reforçavam a ideia de que o PPC 2014 poderia ser escrito e executado a partir de uma proposta pedagógica que visava a educação emancipatória.

Primeiro **a gente tinha a política a nosso favor**, então achávamos que com a política a nosso favor, mesmo com resistência, o que é de ofício, tem que ser feito, ou seja, **não tinha muito que discutir**. Mas o que principalmente nos balizava, acho que **esse foi um de nossos equívocos**, é que **não só a legislação, mas a nossa concepção e nossas diretrizes** elas são claras e a gente tinha aquilo como argumento de ouro que do ponto de vista dialético **era imbatível independente se a política iria mudar ou não**, a gente acreditava nisso porque tava escrito [...] Enquanto rodou **só rodou por conta do apoio político**, porque tinha favorecimento político. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

Nesta entrevista o autor (P21) fala da concepção do PPC 2014, que parte de uma conjunção de fatores políticos, institucionais e pessoais que convergem de maneira singular cujo desdobramento favorece essa escrita.

Então a gente tinha 3 PPCs pra escrever naquele momento né, mas como aí houve uma primeira provocação né o **P2 que acompanhou a criação dos institutos Federais e sempre falava muito efusivamente sobre aquele ideal de escola**. [...] a gente discutia que curso abrir juntamente com essas **provocações que o P2** fazia foi então quando eu tive **acesso** àquele documento que chama **concepções diretrizes dos IFs** ele foi, ele tá disponibilizado pelo *site* do Ministério Educação e depois publicado pelo V2 [...] Respondendo então àquelas primeiras colocações do P2 eu chego para ele com esse documento (Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, 2010) e falo **olha P2 tá tudo aqui cara, tudo o que você fala como ideal de escola não é um ideal utópico** não é ideal muito distante do que a gente tem que fazer, isso é uma diretriz, **isso tá documentado**, isso deve ser assim. **Não é porque eu acho bonito, mas é assim que tem que ser**. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

Dos fatores políticos é importante observar que o governo indicava, para compor a gestão dos recém-criados Institutos Federais, aqueles indivíduos cuja competência e disponibilidade comungavam com as estratégias políticas que viabilizariam seu projeto de nação.

Desta forma, a Instituição composta pelas antigas escolas técnicas e centros federais de educação tecnológica, que nos governos anteriores tinham sido quase que sucateadas, viam-se renovadas pelos estímulos à educação profissionalizante. Na entrevista de P21 fica claro que a situação política estimulava a criação de uma escola que existia apenas como ideal e isso embasa a construção do discurso Utópico.

[...] quando o V1 vem para Londrina toda Pró-reitoria vem para cá para prestigiar o convidado né, Londrina lá no dia da reunião diretoria de ensino estava lá D2, enfim, **todos né ficam muito empolgados com essa história** que surgia, embora a gente fosse escrever o PPC de CL também, mas surge aquela sua ideia de que o **CA seria um *Campus diferenciado***, seria um ***campus inovador***, então seria um *campus* sobre o qual recaiu toda atenção, seria **o primeiro nesta metodologia diferenciada** e isso seria **um exemplo para todos** os outros e naquele momento político isso acontecia. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

No âmbito pessoal, as convicções ideológicas daqueles que se apresentaram para construir tal proposta e o próprio discurso Utópico coincidiam com tom o humanístico e de inclusão social, provenientes de outro discurso descrito nas concepções e diretrizes da instituição (CDIF). Isso apareceu até no formato da escrita do PPC.

[...] se eu tô **propondo** uma coisa epistemologicamente **inovadora**, eu nunca gosto dessa palavra né, porque de novo não tinha nada, se eu estou propondo **uma metodologia**, uma epistemologia de curso diferenciada **a apresentação ela não podia ser corrente**. [...] Então, várias videoconferências em uma delas foi a V5 que me disse: tá, você vai apresentar isso como? **O PPC tradicional vai dar conta disso?** Porque ela também é da minha área de linguagem. Então ela fez essa provocação inicial. **Por que vc não escreve de outra forma?** Eu disse posso escrever como **um ensaio**, eu sugeri. [...] **A partir dessa sinalização que poderia ser o ensaio**, o mais interessante é que isso atendeu a uma angústia que eu tinha: Ora se eu estou **propondo uma epistemologia diferenciada** isso deve vir com **uma linguagem diferenciada** né, em coerência que eu tô propondo né, isso né, ele deve dialogar com o aluno, por que a quem interessa saber? (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

O próprio autor confirma que, sem o favorecimento político institucional, seria muito difícil a elaboração, aprovação e execução do projeto de escola que por ele e sua equipe teriam idealizado. Inclusive, a forma como foi escrito também rompe com o paradigma de apresentação burocrático-institucional.

(Entrevistador) Vcs não pensaram em anexar um **PPC no formato tradicional** a esse ensaio? (P21) **Não**, porque de novo porque **era uma proposta inovadora** nesses termos. Se hoje eu vou propor um PPC eu estou ciente de que não será aceito no modo ensaio. Sim, hoje seria interessante fazer isso, mas naquele momento não era necessário. Naquele momento **eu poderia fazer um ensaio**. Não haveria prejuízo nenhum. **Eu tinha o respaldo de todos os envolvidos**. (Entrevista com P21, 2019; grifos nossos).

**IV – O estudante:** O perfil do estudante para o qual o PPC 2014 foi escrito é aquele que se situava à margem da escola pública, o excluído educacional, que por seu histórico cultural e familiar de quase total ausência de incentivo a estudar, ingressa na escola pública em condições diferentes daqueles que pertencem a uma classe social mais favorecida, cujo olhar para o estudo reflete uma chance de sucesso na vida. Nos excertos abaixo podemos entender como foi construído o perfil desse ator-rede em 2014.

Para não faltar à justiça, o primeiro Espírito Livre, genesíaco de nossa libertação, porque deu suas decisivas contribuições ao decurso da história brasileira, rompendo paradigmas, foi o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, quem, em seu primeiro governo, apressou-se em demandar a criação de uma escola diferente porque se queria emancipadora, inclusiva e de excelência; **uma escola para trabalhadores e filhos de trabalhadores que dessem a esses cidadãos as mesmas oportunidades historicamente restritas às elites sociais – a melhor formação para quem mais precisa**. [...] O fundamental, para além dessas questões organizacionais, é que o Instituto Federal é **uma escola de inclusão**. Oferecer educação profissional e tecnológica, constituindo-se centro de excelência nessa oferta é nossa missão e finalidade; fazê-lo pautado no **princípio da inclusão emancipatória**, é o grande diferencial. Inclusão efetiva é a reserva de **80% das vagas sendo para o sistema de cotas sociais** (55%), raciais (20%) e indígenas (5%); e é o que nós fazemos. (IFPR, 2014, p.8, 18; grifos nossos). São os alunos de **baixo poder aquisitivo que apresentam dificuldades para se enquadrar em um padrão de ensino sem sintonia com a sua realidade**. Esse contingente, muitas vezes **expulso dos bancos escolares**, geralmente é formado por **filhos de trabalhadores**, justamente **os que mais precisam da escola**. (BARBOSA, 2004; grifos nossos).

Ao escrever um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é comum a preocupação com o perfil do egresso, embora as próprias unidades curriculares acabem por si só fazendo isso. No entanto, no caso do PPC 2014 especificou-se o perfil do ingresso, “uma escola para trabalhadores e filhos de trabalhadores”, de baixo poder aquisitivo que apresentassem dificuldades para se enquadrar nos padrões de ensino da escola pública tradicional.

Embora a proposta do PPC 2014 determinasse o perfil do estudante ao qual se destinava, é importante ressaltar que esse público não tomou seu lugar na Instituição,

mesmo com as audiências públicas e as campanhas de divulgação para o ingresso no Ensino Médio Integrado. Talvez pelo fato de já ter incorporado e naturalizado a impossibilidade de mobilidade social imposta pela classe dominante, ou seja, a oportunidade a ele oferecida, por ele mesmo, não podia ser aceita.

**V – A proposta pedagógica:** A ideia era absorver o estudante, descrito no PPC 2014, mediante uma proposta pedagógica que não reforçasse a falta de estímulo para estudar, mas que permitisse a possibilidade do gostar de aprender, utilizando o cotidiano do estudante em uma integração entre teoria e prática, a partir de uma estratégia metodológica que associava o trabalho com as mãos e a tecnologia. Tal proposta não deveria reproduzir os mesmos valores que provocaram a marginalização educacional destes jovens e por isso o PPC 2014 enfatiza a necessidade de uma proposta pedagógica que privilegiasse a formação cidadã integrada à formação acadêmica. No trecho abaixo retirado das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, documento base para a escrita do PPC 2014, observamos claramente que a proposta dos Institutos Federais direcionava os PPCs para que essa integração fosse considerada como algo fundamental na rotina pedagógica dos *campi*.

**Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho** (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes, dão luz a **elementos essenciais** para a definição de um propósito específico para a **estrutura curricular da educação profissional e tecnológica**: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Considera-se que os Institutos Federais, **na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental**, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (BRASIL, 2010, p.26; grifos nossos).

A alternativa utilizada para dar conta da proposta foi a Pedagogia por Projetos. Como essa integração exigia mais tempo disponível, comparada ao ensino tradicional, era necessário que o estudante permanecesse em tempo integral na escola.

A **necessidade** é a construção de **uma proposta** que **ultrapasse** o rígido limite traçado pelas **disciplinas convencionais** e que se construa na perspectiva da **integração disciplinar e interdisciplinar**; **um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares**, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte. Além disto, é

necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende. (BRASIL, 2010, p.30; grifos nossos).

No PPC 2014 consta a escolha desta metodologia associada à ruptura com a fragmentação dos saberes, corroborando a relação direta entre as Concepções e Diretrizes da Instituição e a escrita do PPC.

É porque **o Curso Técnico em Informática** está baseado numa proposta conhecida por **Pedagogia por Projetos**, e esta metodologia de trabalho inclui a **construção do conhecimento** mediante metas previamente definidas e de forma coletiva entre **professores e alunos**. Nesta perspectiva de trabalho, as atividades desenvolvidas por você<sup>35</sup> são essenciais para a construção do seu próprio saber operatório, interagindo sempre com o meio e com os outros atores. **O trabalho do docente**, nessa proposta, é estimular, mediar, criar junto, dar significado, construir, desconstruir, refletir e levar os estudantes a reflexões sobre sua formação, estar conectado ao tripé inseparável da Educação que é “Ensino, Pesquisa e Extensão”, ou seja, **ensinar a aprender, formar um cidadão**. (IFPR, 2014, p.31).

Para os professores, de maneira geral, eles se referiam à proposta pedagógica com uma mistura de admiração e insegurança. No mesmo relato, P5 externa seu compromisso com a proposta e também revela certa insegurança por ser algo novo.

Embora cada docente possuísse uma formação específica, **a proposta pedagógica do campus exigia** que todos se colocassem à disposição para o **trabalho integrado, rompendo com as limitações impostas pela fragmentação do conhecimento**. Isto posto, cada momento de contato com os **estudantes aconteceria com vários docentes simultaneamente**, visando estruturar projetos e executá-los. **Não haveria assim o momento isolado para cada disciplina**, mas uma construção de saberes integrados visando responder às questões que surgiam. (Relato de experiência de P5, 2016; grifos nossos).

A Pedagogia por **Projetos foi uma grande novidade para mim**, uma vez que é uma **proposta** muito **desafiadora** e inovadora. (Relato de experiência de P5, 2016; grifos nossos).

**VI – Os professores:** O PPC 2014 previa um perfil muito específico de profissional para lidar com o desafio da implantação do projeto. Exigia não apenas a formação acadêmica e as titulações para ingresso no concurso público direcionado para o projeto, mas uma disponibilidade total em vivenciar a proposta, no sentido de ser flexível o suficiente para aprender mais do que ensina. Ter a capacidade de trabalhar com conteúdos muito simples, como ensinar a realizar as operações básicas da matemática ou escrever corretamente as palavras, mesmo tendo um pós-doc em

---

<sup>35</sup> O PPC 2014 é escrito na forma de um ensaio e toda sua argumentação é dirigida ao estudante.

matemática pura ou em linguística. Ainda seria necessário a flexibilidade de trabalhar com outros colegas de disciplinas diferentes num mesmo ambiente. Abaixo temos 2 (dois) trechos retirados das Concepções e Diretrizes dos IFs que ajudam a compreender o perfil dos professores para trabalhar dentro da proposta do PPC 2014.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada **exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar**. Significa pensar um **profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos**. (BRASIL, 2010, p.27; grifos nossos).

Esses **profissionais** têm a possibilidade de, **no mesmo espaço institucional**, construir vínculos em **diferentes níveis e modalidades de ensino**, em **diferentes níveis da formação profissional**, **buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação**, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p.27).

Os primeiros servidores a chegar na cidade para preparar o caminho para a implantação da escola foram P20, P8, e Sec1. O grupo já sabia que seria necessário uma equipe de professores que possuíssem um perfil específico para trabalhar com a proposta do PPC 2014. No trecho do relato de P8, ele explica um pouco sua angústia sobre o perfil dos professores que seriam selecionados em um concurso público e também expõe sua opinião sobre como deveriam ser esses profissionais.

**A ansiedade pela vinda da equipe de docentes era grande**, pensávamos no perfil dos professores, a disposição de viverem em (cidade), **de abraçarem a proposta, de “viverem o instituto”** para além de um mero ofício profissional. Embora **o concurso** para composição da equipe tenha tido um **processo de seleção criterioso e altamente direcionado à nossa prática**, esse método **não necessariamente garantiria o “acerto”**, haja vista a subjetividade de tais processos e a **capacidade de encenação em uma prova**, que como toda PROVA no sentido avaliativo formal, **nem sempre “prova” a realidade**. Compor uma **equipe dissonante aos ideais da escola, já seria o primeiro, e precoce passo rumo ao fracasso**, talvez ao abismo, antes mesmo do início da caminhada. Aguardávamos **não necessariamente** a vinda de intelectuais e/ou **acadêmicos renomados, mas sim “facilitadores” e “sonhadores”**, “gente fina, elegante e sincera”, como dizia o poeta, que pudesse **comungar o ideal de uma “escola diferente”**, “dos” e “para” os estudantes e comunidade. Isso requeria “humildade pedagógica”, valor intrínseco e subjacente à nossa escola, à nossa visão de mundo e sociedade. Pondero, entretanto, que a formação e aprimoramento intelectual é necessário e imprescindível para subsidiar e desenvolver essa prática. Todavia, consideramos que a postura de “educador”, e não meramente um “professor”, alinha-se ao nosso projeto. Em suma, **precisamos, antes de tudo, de gente que gosta de gente!** (Relato de Experiência, Professor/Gestor P8, 2015; grifos nossos).

A maioria dos professores que ingressaram na rede no início da implantação da proposta tinha pouca ou nenhuma experiência com a Pedagogia por Projetos.

Pode-se dizer que a experiência da maioria em sala de aula estava associada ao modelo tradicional de escola, no qual o professor é o protagonista da relação entre ensino e aprendizagem. Existia uma empolgação da equipe ao ter a possibilidade de atuar em uma perspectiva até então não experienciada por eles e conhecida apenas através da literatura, seja ela oriunda da graduação ou da formação continuada. De qualquer forma, aqueles com experiência em sala de aula o faziam de maneira tradicional, e ao entrar em contato com a proposta essa empolgação acabava se transformando em insegurança, já que no próprio PPC [...] *é abolido o monopólio do professor tradicional no que diz respeito à escolha dos conteúdos entre outras situações do ambiente escolar*. Os trechos abaixo mostram a empolgação e disposição dos professores quanto ao trabalho com o PPC 2014.

A insegurança, que havia sentido no primeiro momento, deixou-se substituir por um conjunto de **emoções** que apertavam minha garganta à medida que ele explica o que seria nossa **escola** a partir da **proposta de ensino baseada na Pedagogia por Projetos**. Quando tive a oportunidade de falar não contive as lágrimas e tentei explicar, de forma ainda meio constrangida, a **gratidão** que sentia por **ter encontrado minha missão**. (Relato de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).

Considerando a minha pouca experiência como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e considerando tudo que pude aprender e colaborar neste pouco tempo de experiência, posso dizer que: **gosto de poder aprender sobre as diferentes áreas do conhecimento**; gosto de poder me envolver com diferentes atividades, **sejam elas da área da minha formação ou de outras áreas do conhecimento**; gosto de conviver com as emoções das pessoas que estão aqui no IFPR; **gosto de aprender com as diferenças** entre as pessoas que estão aqui no IFPR; e, **principalmente, gosto de estar aqui no IFPR**. (Relato de P10, 2016; grifos nossos).

Creio que, para a maioria dos professores, **a metodologia por projetos pode causar um certo estranhamento** à primeira vista. A **autonomia** dos estudantes, e sua conseqüente **responsabilidade pela construção do conhecimento**, tão propagada em chavões pedagógicos, **é difícil de ser colocada em prática** nas metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, mas **condição intrínseca aos projetos**: simplesmente, não é possível que **o professor** controle 100% do processo, e é necessário que **abandone seu papel de protagonista** e aceite o compartilhamento das responsabilidades com os alunos. Embora eu soubesse disso a partir do meu pouco conhecimento sobre as teorias que envolvem essa metodologia, **foi no acompanhamento dos projetos que eu percebi o quanto essas premissas são reais**. (Relato de P12, 2016; grifos nossos).

**VII – A comunidade:** Como vimos na descrição dos outros atores-rede, a concepção do PPC em 2014 tinha o objetivo de produzir modificações no tecido social por meio de um projeto de nação que envolvia a educação profissionalizante e formação cidadã. Essas iniciativas necessitavam de um modelo de sociedade que compreendesse a necessidade de uma formação escolar voltada para o mundo social do trabalho como

estratégia de minimizar a desigualdade social no País. O trecho abaixo retirado das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais vincula a possibilidade de atingir esse objetivo com a necessidade de encontrar uma comunidade específica.

Trata-se de um **projeto progressista** que entende a **educação** como **compromisso de transformação** e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de **modificar a vida social** e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, **proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade**. (BRASIL, 2010, p.18).

A Lei que cria os institutos esboça um perfil dessa comunidade específica. Ela seria constituída de famílias de trabalhadores que não tiveram a chance de uma qualificação profissional, excluídos do processo educativo e forçados a ocupar precocemente postos de trabalho de qualificação questionável perpetuando sua condição social, e mais grave ainda naturalizando a desigualdade de classes imposta pelo capitalismo excludente. Seus filhos, através da iniciativa do governo, têm no Instituto Federal uma oportunidade que vai além da formação técnica, pois oferece o esclarecimento de que o fracasso escolar não é responsabilidade única do indivíduo, mas principalmente oriunda da própria desigualdade social, perpetuada pelas classes dominantes. É disso que se trata quando falamos em formação cidadã.

Entende-se que essa **formação do trabalhador** seja capaz de tornar esse cidadão um **agente político**, para **compreender a realidade** e ser capaz de **ultrapassar os obstáculos** que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as **transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível** [...] A **educação para o trabalho** nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, **trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente**. (BRASIL, 2010, p.33).

Desta maneira, entendemos que o PPC em 2014 descreve uma proposta para uma comunidade que entendesse a necessidade da formação cidadã e disposta a assumir o protagonismo de uma revolução no sentido de ser um modelo a ser seguido por qualquer sociedade que buscasse minimizar as diferenças sociais por meio da educação profissional. De certa forma, essa comunidade foi idealizada tanto pelas Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais como pelo PPC escrito em 2014. Na prática, como veremos, o PPC nunca encontrou sua comunidade.

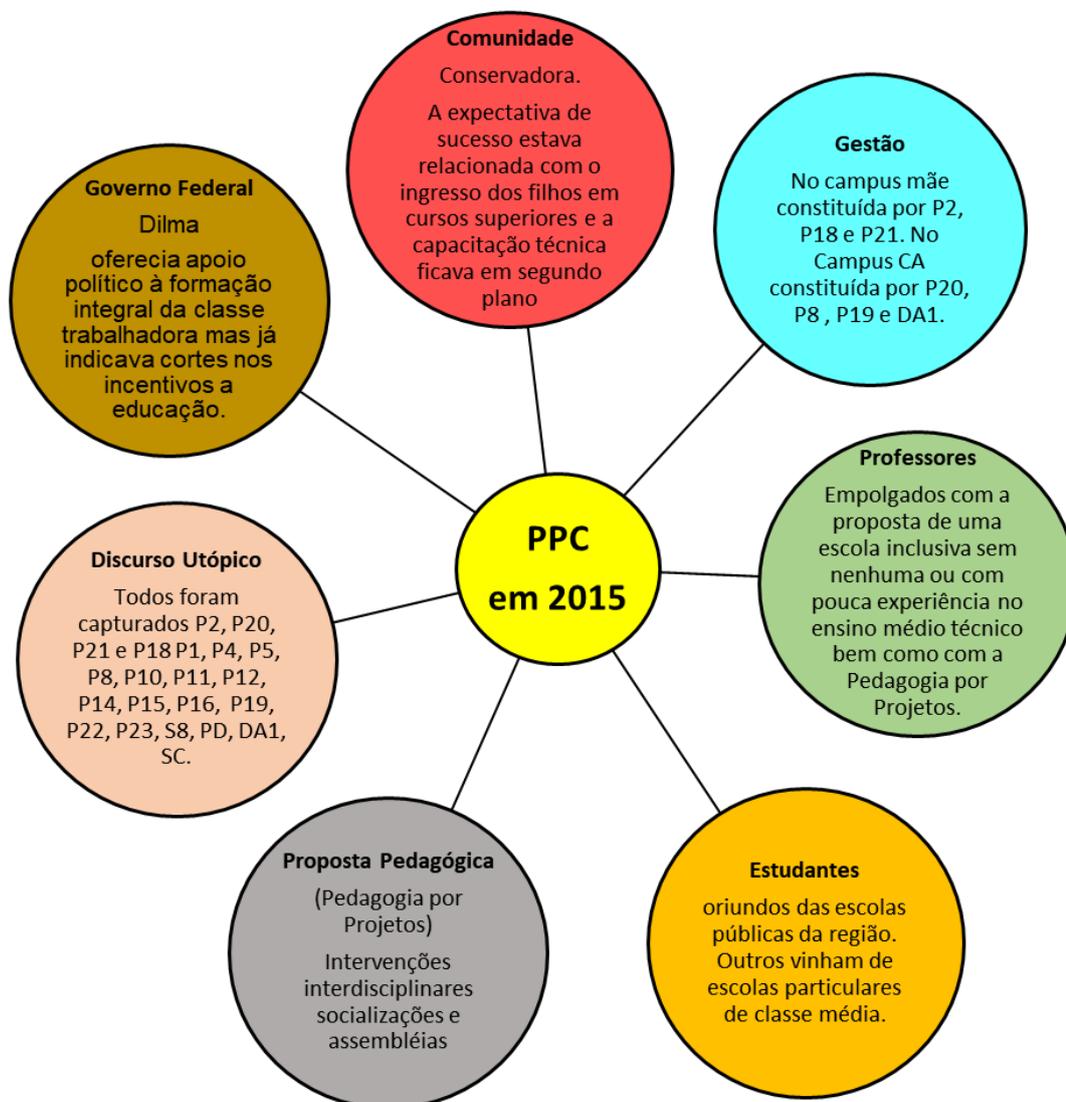
### **5.2.1.1 – Considerações sobre a rede em 2014**

Em síntese, a base da formação da rede que sustentava a escrita do PPC 2014 era constituída por um governo que apoiava a educação profissional emancipatória e, conseqüentemente, determinava a gestão institucional que obviamente se alinhava a ele, um estudante oriundo da exclusão educacional da escola pública, cuja pretensão seria concluir o Ensino Médio, mas com uma formação técnica, uma proposta pedagógica e uma metodologia que enfatizasse mais a formação dos estudantes para o mundo social do trabalho do que as especificidades disciplinares vinculadas à preparação para o ingresso em cursos superiores, um professor altamente qualificado para passar em um concurso público, mas que tivesse a humilde disponibilidade de deixar de lado sua titulação para se dedicar ao ensino básico e ainda motivado a lançar mão de estratégias interdisciplinares como mediador de um processo educacional no qual ele (professor) não seria o centro e por último, e não menos importante, uma comunidade que reconhecesse a necessidade de investir em uma mudança conceitual sobre sua concepção de mobilidade social e que estivesse disposta a colocar a formação de seus filhos sob a responsabilidade de um projeto educacional que ainda não tinha sido materializado em seu formato mais genuíno.

A seguir veremos como os atores-rede se movimentaram a partir do início das atividades no segundo semestre de 2015.

## 5.2.2 – Os movimentos da rede em 2015. O início das atividades com o PPC

Figura 4 – Diagrama Ator-Rede no segundo semestre de 2015



Fonte: o autor

A escola inicia sua atividade no segundo semestre de 2015, devido a uma greve de professores do estado que de certa forma ajudou a captar estudantes para a nova instituição que chegava na cidade. Já na forma de ingresso, a escola provoca um certo impacto na comunidade ao fazer a seleção por meio de um sorteio público, como comentamos anteriormente. No excerto abaixo, além de comprovar a forma de ingresso, também constatamos que de certa forma a divulgação privilegiava um perfil de estudantes direcionado aos excluídos do sistema educacional.

Além disso, o processo seletivo com inscrição gratuita ocorreu de um modo incomum: **ao invés de prova de conhecimentos** a seleção ocorreria por **sorteio público** destinando maior número de vagas para **estudantes vindos de escola pública, estudantes de baixa renda, estudantes pretos ou pardos (na divulgação enfatizávamos isso)**. Apesar de, atipicamente, o curso ter uma carga horária de 4.800 h, duração de quatro anos devido ao técnico, funcionar no período matutino e vespertino e iniciarmos com a primeira turma o ano letivo no 2º semestre de 2015, **as escolas públicas estaduais** encontravam-se em **greve** durante vários meses, **contribuindo ao nosso favor**. (Relato pessoal da professora P14, janeiro de 2016; grifos nossos).

Outro aspecto importante é que a instituição sendo pública, não havia como restringir o acesso dos estudantes no sentido de aceitar apenas aqueles que se encaixavam no perfil do ingresso. Isso significa que em 2015 tínhamos tanto estudantes em situação de vulnerabilidade social como estudantes oriundos de escolas particulares da região.

Quanto aos docentes que iniciaram a escola, estes apresentavam grande disposição para trabalhar com a metodologia proposta. Todos sem exceção foram capturados pelo discurso Utópico durante o primeiro semestre em que discutiram sobre o PPC e podemos dizer que a grande maioria desenvolveu um vínculo emocional com o desafio de ter a oportunidade de combater a desigualdade social por meio de uma política educacional que contribuía na formação cidadã do trabalhador. Foi assim que os docentes se posicionaram no início da escola, mesmo aqueles que depois trabalharam contra sua continuidade da proposta.

Para mim, enquanto sociólogo de formação e militante na política e movimentos sociais, **é uma honra participar de uma escola revolucionária**, que pretende romper paradigmas, sendo **fiel à missão institucional de criação dessa instituição**. (Relato de experiência do professor P8, 2016; grifos nossos).

**Todos** se colocaram acessíveis e **comprometidos com o enfrentamento de todos os desafios que surgiram**. (Relato de experiência do professor P5, 2016; grifos nossos).

É certo que tudo era novo e **todos não mediam esforços para que a proposta acontecesse de maneira, ao menos, satisfatória**. (Relato de experiência do professor P16, 2016; grifos nossos).

Durante a implantação da proposta, em vários encontros a gestão do *campus* (P2, P18, P20 e P21), responsável pelo processo de criação do PPC 2014, já se posicionava de maneira a determinar algumas regras para a execução da proposta, mesmo sem apresentar um planejamento para a implantação. Posteriormente questionados sobre este posicionamento em conversas informais, diziam que

deixaram o PPC aberto para que se fosse construído em conjunto com os docentes. Na verdade, a postura do grupo ao agir por meio do discurso Utópico dava mais a impressão de que não sabiam exatamente o que fazer, mas tinham algumas certezas sobre medidas, que na percepção deles não deveriam ser adotadas por ir de encontro aos pressupostos da proposta.

O professor P8 abriu as **discussões falando sobre a definição das regras que os docentes debateram** no decorrer da semana. O professor P2 fez algumas considerações, afirmando **ser necessário estabelecer as regras pétreas da escola**, sendo possível definir o Pacto de Civilidade e Autonomia do *Campus*. (Ata da reunião ordinária do colegiado, 03/07/2015; grifos nossos).

Depois de algum tempo submetidos ao discurso Utópico, este “não fazer” soava como impositivo para a maioria dos servidores que naquele momento buscavam materializar o sonho, não sonhado por eles, de uma escola diferente a partir das únicas ferramentas disponíveis, seus construtos pessoais de mundo.

Embora não tivessem sonhado com aquela escola, a grande maioria entendia a importância de se construir uma sociedade mais justa a partir da educação, mas sem um planejamento estratégico e ficando à mercê da diversidade de experiências que cada uma trazia, o efeito foi como costurar uma colcha de retalhos que dava mais trabalho em fazer e produzia pouca satisfação em relação aos resultados como escola. Em uma tentativa de aprimorar as práticas diárias dentro da proposta do PPC, o grupo se interessa em saber como outras escolas estavam trabalhando com algo próximo daquilo que eles mesmos não dominavam, como um último recurso de aprender a trabalhar naquela perspectiva. Conforme excerto abaixo:

Os **docentes** apresentaram **argumentações** sobre a relevância de determinados **aspectos no documento** (PPC2014), como **na rotina** da escola e manifestaram **interesse** em trocar **experiências** com os coordenadores de curso que trabalham com uma **proposta pedagógica similar** no *Campus* CL. (Ata da reunião ordinária do colegiado, 03/07/2015; grifos nossos).

Embora o PPC escrito em 2014 fosse igual, tanto para o *campus* CA como para o *campus* LD, a tentativa de trocar experiências entre os *campi* surtiu alguns efeitos, mas mesmo assim não foi capaz de aplacar as necessidades de ajustes. Resultado disso foi que em 2017 acontece uma reformulação no PPC no *campus* LD, que retoma características do ensino tradicional com unidades curriculares e regime seriado,

embora tenham mantidos os projetos, mas não como metodologia e sim como unidade curricular regular, conforme excertos abaixo.

O curso está **estruturado em regime seriado anual com uma matriz curricular definida por componentes curriculares**, dividida em **quatro anos** letivos. Apresenta uma proposta de integração entre as modalidades do ensino de nível Médio e Profissional, de forma a proporcionar ao estudante uma formação técnica com bases sólidas, permeada por atividades de pesquisa/extensão. (IFPR 2017, p.44; grifos nossos).

O curso apresentará em sua organização **os componentes curriculares Projeto I, II, III e IV**, que serão ofertados anualmente, **em turno regular**. Esses componentes curriculares contemplarão o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento, utilizando temáticas relacionadas à biotecnologia, como eixo integrador das disciplinas, e buscando a efetivação de um trabalho interdisciplinar. (IFPR 2017, p.46; grifos nossos).

Voltando ao *campus* CA, alguns profissionais, como é o caso de P8 e P19 e PD já tinham experiência anterior em gestão escolar, e para atender as demandas de uma escola tradicional começaram a viabilizar a rotina pedagógica criando vários documentos que, na visão deles, serviriam de sustentação organizacional e até mesmo legal da proposta.

O Professor P8 fez os **apontamentos quanto aos instrumentos que foram discutidos e/ou construídos**, a saber: **Lista de Saberes do Curso e Lista de Saberes por Projeto para cada área do conhecimento; Registro Docente quanto ao Acompanhamento Individual Discente**, onde o grupo de professores coordenadores do projeto serão os responsáveis pelas anotações quanto aos estudantes daquele projeto; **Portfólio do Projeto e Produção Individual para subsidiar a Autoavaliação Discente**. (Ata da reunião ordinária do colegiado, 03/07/2015).

Isto ocorreu porque o próprio documento (PPC 2014) não propõe nenhum procedimento específico com relação à comunicação entre a escola e o mundo, ou seja, não diz como serão registrados os saberes trabalhados, como adequar estes saberes aos trâmites da escola clássica quando houver necessidade de uma transferência do estudante, por exemplo, ou ainda como serão organizadas as intervenções dos professores.

Ainda nesse sentido a rotina diária exigia formas de como viabilizar a comunicação com os pais e a comunidade, quais os descritores acadêmicos que permitiriam o acompanhamento individual das dificuldades dos estudantes ao ingressar na proposta, e até mesmo como direcionar a escolha dos temas dos projetos cuidando para que, em todos eles, existisse a possibilidade de trabalho com todos os eixos do conhecimento.

Todas estas demandas fizeram com que a proposta fosse sufocada por vários documentos que burocratizaram a rotina escolar, o que era notoriamente criticado pelo grupo que criou o PPC em 2014 e que influenciava diretamente a Gestão do *Campus* em 2015. Usando o discurso Utópico provocavam a equipe executora da proposta, dizendo que estavam engessando burocraticamente a escola e retomando os moldes da escola tradicional.

No entanto, não diziam como fazer diferente, ou melhor, não orientavam de que forma a escola poderia interagir com a comunidade local que estava consolidada de acordo com os moldes da educação tradicional, conforme podemos observar no relato de P8, que na época fazia parte da Gestão do *Campus*.

**As primeiras semanas foram difíceis**, já que a prática traz elementos que não havíamos pensado em nosso planejamento e discussões de formação. **Focamos muito na imersão ideológica e teórica da proposta**, o que foi muito importante, mas **deixamos de lado a estrutura da escola**, a rotina. E o deixamos porque **temíamos o engessamento** e descaracterização de um ideal pedagógico inovador, **não queríamos reproduzir o tradicional**, mas ao mesmo tempo **não sabíamos ao certo por onde caminhar**. (Relato de Experiência, Professor/Gestor P8, 2015; grifos nossos).

A perspectiva de um projeto como o PPC 2014, cujo intuito seria provocar uma mudança social teria, em um primeiro momento, que encontrar uma sociedade disposta a incorporar essas novas posturas. A Controvérsia da Comunidade discute sobre qual o sentido de levar os ventos da mudança para quem não deseja mudar, visto que a resistência ao novo era percebida tanto nos estudantes oriundos do ensino tradicional, como nos professores e servidores que vinham de uma formação também tradicional, e até a comunidade, caracterizada por seu conservadorismo.

A insatisfação dos pais diante da prática realizada nos primeiros meses demonstra que a comunidade não entendeu a forma como a escola trabalhava os conteúdos e como acontecia a formação dos estudantes. Já no primeiro semestre os pais pediram uma reunião para questionar a proposta da escola.

*Feedback* da **reunião com os pais** do grupo de **alunos** que estavam **insatisfeitos** com a **proposta da escola**. Foram relatadas as considerações feitas pelos pais, principalmente em relação às anotações dos **conteúdos** trabalhados nos projetos. (Ata da reunião pedagógica em outubro de 2015; grifos nossos).

É nessa época que começa a se construir o discurso Pragmático dos professores, citando o conservadorismo da comunidade local que corrobora as

atitudes de rejeição sofridas pela instituição desde o início da divulgação de cursos e eventos. De acordo com o excerto abaixo, os docentes que já moravam na cidade começam a ter noção do perfil da comunidade.

**O perfil conservador da comunidade** do CA foi citado pelos professores e as percepções dos mesmos em relação ao **convívio na cidade**. (Ata da reunião pedagógica em outubro de 2015; grifos nossos).

De uma maneira geral existia o entusiasmo, mas não um planejamento de como transformar o ideal de escola em ações efetivas, o que causava uma insegurança nos professores, estudantes e, principalmente, nos pais que não entendiam, ou não queriam esta forma de trabalho com os seus filhos. As reclamações foram formalizadas em um encontro com um grupo de pais que ameaçam retirar os filhos da escola, conforme relata P16 em sua entrevista.

Nesse primeiro semestre **os pais começam a perceber isso** porque os alunos **não levam material para escola, levam sucata, voltam falando das suas construções** e os pais pedem uma reunião que eles **vão tirar os alunos em massa da escola**. (Entrevista com P16, em 2019, falando sobre 2015).

Chega a semana de ambientação e **a gente vai conversar com aqueles pais, nós que não entendíamos muito o que era para fazer tentando convencer aqueles pais** que vai ser muito lindo, muito bonito e **os pais** nos trazem durante a semana de ambientação **perguntas** que **a gente não consegue** dar conta de **responder**, a gente começa ficar meio inquieto. (Entrevista com P16, em 2019, falando sobre 2015; grifos nossos).

A forma como a Gestão do *Campus* na época entendia as dificuldades era um pouco diferente quando se comunicavam externamente. Em um roteiro de entrevista a um jornal local, encontramos alguns pontos conflitantes.

**Os pais** também têm nos fornecido **relatos satisfatórios da proposta**, uma fala quase uníssona que nos deparamos é de que **seus filhos estão falando mais, argumentando, pesquisando**, algo até então inédito para jovens em que a idade escolar já deveria atribuir essas práticas como corriqueiras da rotina da aprendizagem escolar. Além dos relatos, **os pais também constroem e participam da escola ativamente**, já que todas as sextas-feiras, no período vespertino, é realizada uma assembleia para a qual toda a comunidade é convidada. **A participação dos pais é sempre marcada pela fala e pelo entusiasmo dos mesmos**, que se integram verdadeiramente como “construtores ativos do espaço escolar”. A construção da **nossa proposta pedagógica** entende que essa **articulação** entre **equipe pedagógica, estudantes, pais e comunidade** são imprescindíveis, uma verdadeira construção cidadã e democrática. (Roteiro de entrevista, outubro de 2015; grifos nossos).

Com relação aos estudantes, alguns em um primeiro momento demonstram certa afinidade com a metodologia de trabalho, no entanto para a maioria foi uma surpresa. Conforme os relatos abaixo, observamos em todos uma ressalva sobre a proposta.

Apreendi bastante coisa, mas o que acontecia era que como tava no início, então tinha muita coisa assim que **precisava organizar**, claro **a gente aprendia mas** a gente deixava [...] o que acontecia era que a gente pegava um assunto muito abrangente e às vezes **não tinha tempo de terminar então a gente não conseguia ver tudo**. (Entrevista com a estudante E1, 2018; grifos nossos).

Sabe tipo **abrir uma escola tinha uma ideia maravilhosa** tanto que **eu saí do sistema tradicional, vim para cá**, só que eu sinto que **foi muito extremo** para mim. Eu acho que ela (escola) **era não tradicional ao extremo**, assim em 2015 foi um ano muito perturbado para mim, tanto 2015 quanto 2016, porque eu até falo com algumas pessoas que para mim a escola, ela foi assim **como você pegar uma criança e jogar lá no mar esperar que ela começa a nadar**, tem crianças que vão né **por instinto de sobrevivência** vão tentar e **vão conseguir**, só que **outras vão se afogar** se não for alguém lá e tirar ela. (Entrevista com a estudante E2, 2018; grifos nossos).

**Estudar por projeto né**. Tipo a gente tinha **uma dificuldade grande** porque a **gente nunca tinha visto aquilo** e daí chegar no primeiro dia de aula falar que a gente ia **estudar em um grupo** e a gente tinha que **criar um projeto, foi um impacto** meio assim que **a gente nem sabia o que era**. Pra mim **era confuso** porque tipo assim **tinha matéria** que tinha por exemplo a **seguir um ritmo**, primeiro **você tem que ver isso para você ver isso** daí já passava o que tinha que ver ali, então **a gente ficava bem confuso porque perdia o que ficava pra trás**. (Entrevista com a estudante E3, 2018; grifos nossos).

Com isso, observamos que enquanto para alguns estudantes a falta de aprofundamento nos conteúdos era um problema, para outros a forma como o processo metodológico acontecia era apreciada, como no relato de E7 abaixo.

**A gente se juntava no projeto** e a gente **decidia o que a gente ia estudar**, o **professor chegava sem saber aquilo que ele ia fazer** e passava para gente tipo a gente quer aprender sobre sei lá, estética, **sem ele saber ele chegava lá e dizia: Ah vocês querem aprender isso então vamos pesquisar juntos**, ele aprendia com a gente e a gente aprendia com ele entendeu. (Entrevistador) **Você gostava disso?** (Estudante E7) **Eu amava**. (Entrevista com a estudante E7, 2018).

Todas as situações que envolviam os questionamentos de professores pais e estudantes, durante o ano de 2015, foram motivo de preocupação e desencadearam reflexões sobre a proposta. Algumas estratégias foram criadas para adaptar a proposta e atender as demandas, mas mantendo as características principais do PPC que eram as intervenções interdisciplinares, o trabalho com projetos, a não seriação, o conceito único, a autoavaliação e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia. Assim, com algumas adaptações no PPC, inicia-se o ano de 2016.

### 5.2.3 Os movimentos da rede em 2016. O ano da intensificação dos conflitos

Figura 5 – Diagrama Ator-Rede em 2016



Fonte: o autor

Em 2016, a escola inicia o ano dando continuidade ao trabalho, no entanto os questionamentos tornam-se mais frequentes entre os envolvidos. Alguns estudantes começam a manifestar verbalmente o descontentamento quanto à metodologia, principalmente sobre os conteúdos. As intervenções aconteciam nos projetos e os

assuntos ficavam superficiais. Os depoimentos abaixo confirmam a angústia dos estudantes quanto à metodologia de trabalho.

**A insatisfação dos alunos e de alguns pais era porque faltava conteúdo pra gente.** E a proposta anterior (PPC em 2014), eu fiquei o primeiro ano do ensino médio inteiro com ela. Por muitos e **muitos dias a gente ficava, o grupo de alunos ficava sentado sem fazer nada e geralmente os professores não se incomodavam com isso.** Eles **falavam sobre autonomia**, que a gente tinha que ter autonomia para estudar, só que muitos alunos, eu creio que pela idade né, porque adolescente, **a gente não tem essa autonomia, então se deixar a gente sem fazer nada, a gente provavelmente vai ficar sem fazer nada e a gente não vai querer estudar.** Só que a gente foi percebendo que **esse ficar sem fazer nada tava demais** e a gente começou a **sentir falta de conteúdo.** A gente via os **amigos de outras escolas progredindo e a gente não** e a gente começou a querer mudar isso, **querer ter aula**, só que quando a gente pediu para ter aula **foi aí que veio certo confronto**, não confronto, foi um embate, uma **divergência de opiniões que causou por um bom tempo muito tumulto na escola.** (Entrevista com a estudante E5, 2018; grifos nossos).

Eu vi uma **grande insatisfação**, acho que essa é a grande palavra insatisfação **dos alunos e dos professores** em 2015/2016, então, assim eu via que é assim é **uma coisa muito bonita** né, a gente falar em método de **metodologia por projetos** como que funciona, só que **do jeito que funcionava não era do jeito que a gente fala**, então assim a gente vai, eu vou descrever a metodologia para alguém e a pessoa “**nossa que legal isso aqui**”, mas olha, **vivendo não é tão legal assim**, não do jeito que era pelo menos. **Tinha que ser assim**, olha **vocês têm liberdade, mas vamos aprender a usar, primeiro** você tem que fazer assim vamos fazer uma avaliação quando a gente entrou aqui, o que que você gosta? Você ainda não sabe, então vamos tentar isso e não falar assim **você pode estudar o que você quiser, mas eu não sei que eu quero estudar**, então eu dei muito tiro no escuro sabe, aprendi muito. Aprendi de verdade? Teve situações assim que eu tive que me virar senão ia acabar me afogando e **chegava em casa assim às vezes transtornada.** (Entrevista com a estudante E2, 2018; grifos nossos).

A ideia era que o estudante buscasse o complemento, utilizando sua autonomia a partir das assistências com os professores e nas oficinas criadas para minimizar essa dificuldade. Embora essas oficinas não fizessem parte da metodologia descrita no PPC 2014, foram criadas como resposta as demandas e reclamações que surgiram no ano anterior.

Bom, como **não era só eu que sentia falta disso**, química, física e matemática nos juntamos e **formamos oficinas.** Então eles tinham **de manhã os projetos**, ficavam **nas intervenções** da forma que eu descrevi e **à tarde nós montamos oficinas em salas.** Então eu criei uma oficina de nome Física no cotidiano que durante duas horas eu ia trabalhar conceitos de física. **Era uma maneira que nós encontramos de sanar as dificuldades da falta de conteúdo**, do pré-requisito. (Relato do professor P7, 2017).

No fim do primeiro semestre de 2016, com o *impeachment* da Presidente Dilma e o Vice-Presidente Temer assumindo, toda gestão do *campus* é substituída por outra equipe que veio de fora e não tinha afinidade com o PPC 2014.

**Quando** chega o período **Dilma sai pelo impeachment** o que **eu chamo daquilo que foi alforria do campus e vem o P13**, daí as coisas começam a ir para outros lados. [...] **o P13 ele veio com a seguinte tarefa**, eu vou falar ele vai me bater depois (risos), de acordo com ele era **resgatar o P2**, o que é uma coisa impossível **e tirar essa proposta do Campus eram as duas metas do P13**. Ele disse tó, a seção de ensino é sua **vc faz o que vc quiser, mas a gente tem que acabar com esse troço**. Nós estávamos descontentes com o *campus*, todos e estavam reclamando. (Entrevista com a professora P16, 2019; grifos nossos).

A Gestão do *Campus* a partir desse momento assumiu uma postura de construir argumentos que justificassem legalmente o abandono do PPC 2014. Com isso, a primeira atitude foi fazer uma consulta com os estudantes sobre sua satisfação com a proposta. Neste trecho da entrevista de E1, ela confirma que a mudança na gestão inicia um processo de desmonte da proposta do PPC 2014 e também abre espaço para o surgimento de um novo PPC.

Acho que **quando mudou a gestão, quando mudou o diretor** foi nessa época porque assim que eu vi mesmo foi nessa época que as coisas mudaram, **foi só mudar a gestão e pronto, as coisas começaram a mudar**, aí começou aquela coisa de falar que veio um grupo de **alunos reclamar que não estava aprendendo**, que queria que mudasse o jeito. Mas eu não sei se isso foi realmente o fato disso ter acontecido, porque com outras opiniões diferentes e até **fizeram uma pesquisa** sobre isso, colocaram um gráfico lá no vidro da escola para todo mundo ver e **a maioria dos alunos respondeu que gostava da proposta**, então assim **eu não sei se foi mesmo por conta dos alunos, eu acho que tem uma coisa maior aí, uma coisa maior de questão de poder, enfim**. (Entrevista com a estudante E1, 2018; grifos nossos).

Sobre a pesquisa com os estudantes, a Gestão do *Campus*, composta por P13, P16, P4 e DA2, precisava saber qual a opinião dos mesmos quanto à proposta e as intenções sobre o vestibular.

### 5.2.3.1 A pesquisa de satisfação dos estudantes sobre o PPC 2014

Essa pesquisa tem papel importante, pois foi um dos argumentos utilizados pela Gestão para justificar a alteração no PPC 2014. Por isso vamos apresentar um resumo sobre ela. Foram feitas algumas perguntas, como:

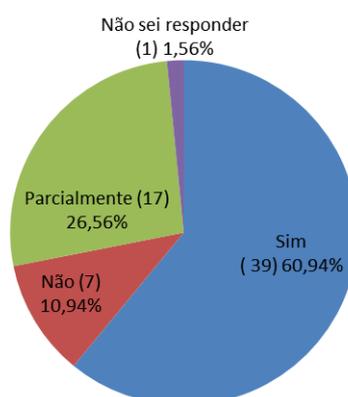
Pergunta 1 – Está satisfeito com sua aprendizagem aqui no CA?

Pergunta 2 – O que pretende fazer ao término do curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio?

Pergunta 3 – Nossa escola o ajuda a atingir esse objetivo que pretende realizar ao término do curso?

Após a resposta dos estudantes, foi construído um relatório com a análise destas respostas. O Gráfico 1 abaixo representa o percentual de estudantes satisfeitos com a proposta. Note que aproximadamente 61% aprovava a metodologia, sem restrições.

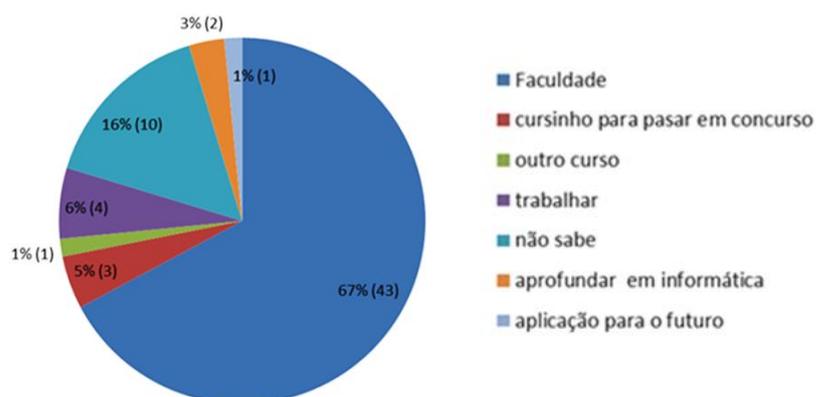
**Gráfico 1 – Satisfação com a proposta do PPC 2014**



Fonte: [https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-\\_jm8l/edit](https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-_jm8l/edit)

Já no Gráfico 2, observamos que quase 70% dos estudantes tinham a pretensão de fazer vestibular, confirmando a expectativa da comunidade de que a instituição preparasse para o ingresso no ensino superior.

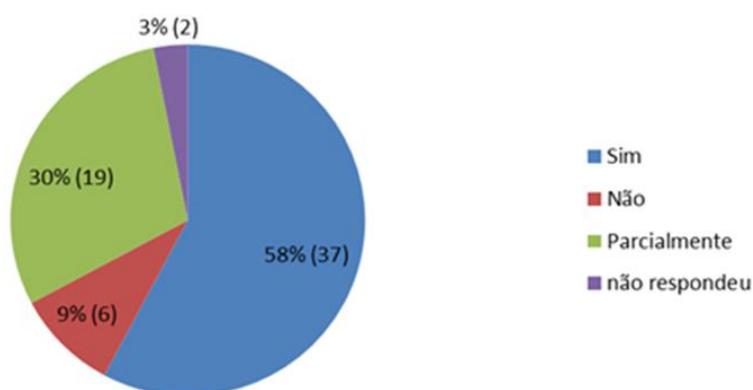
**Gráfico 2 – Expectativa dos estudantes**



Fonte: [https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-\\_jm8l/edit](https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-_jm8l/edit)

O Gráfico 3 abaixo representa a confiança dos estudantes de que o PPC 2014 contribuiria para que eles alcançassem seus objetivos. Observamos que 70% dos estudantes gostariam de fazer vestibular (Gráfico 2), e conforme o Gráfico 3 abaixo, aproximadamente 60% acredita que a proposta ajudaria a atingir isso. Então podemos dizer que, ou eles não compreendiam a proposta ou não compreendiam o que era uma prova vestibular. Isso porque a forma como se trabalhavam os conteúdos nas intervenções dos projetos não tinha uma preocupação com a sequência dos mesmos, muito menos com a obrigatoriedade de dar conta de tudo o que se pede numa prova de vestibular, como mencionado no capítulo sobre a Pedagogia por Projetos.

**Gráfico 3 – Eficácia da escola**



Fonte: [https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-\\_jm8l/edit](https://docs.google.com/document/d/1859LNTEi9hqNM0PVriK0ysSdW1-_jm8l/edit)

Após analisar as informações nos Gráficos 1, 2 e 3 constatamos, de maneira geral, que menos de 11% não estava satisfeito com a aprendizagem (Gráfico 1). O Gráfico 2 mostra a importância do vestibular (faculdade) pra grande maioria (67%) e, por fim, observamos que apenas 9% não confiava na proposta do PPC 2014 para sua formação (Gráfico 3).

De acordo com alguns estudantes e professores, a maioria gostava da proposta porque não tinha compromisso com o estudo.

**[...] eles queriam aquela metodologia porque era cômodo para eles, porque eles gostavam de ficar sem fazer nada e como a gente queria estudar e como a maioria preferia ficar sem fazer nada era tipo um número de votos muito maior. Então a gente tinha que dar um jeito de ultrapassar esses estudantes que só queriam o método por ser mais cômodo para**

eles do que era pra gente que realmente queria estudar essas coisas. (Entrevista com a estudante E5, 2018; grifos nossos).

São mais **esses alunos**, que eu via **que não tinham muito comprometimento** antes **e agora que tem um pouco mais de cobrança** que tem que estudar mesmo, são mais **esses alunos que reclamam**. Na minha opinião **são aqueles que não gostavam de estudar** e que agora tá mais difícil né, então **preferem a antiga**. (Entrevista com a professora P17, 2018; grifos nossos).

### 5.2.3.2 – O vestibular no centro das controvérsias em 2016

Primeiramente, é necessário explicar o que é um vestibular. Essa é uma designação de um processo seletivo que permite, ao estudante, o ingresso na Graduação, ou Ensino Superior, de instituições privadas ou públicas. Foi adotado no Brasil em 1911, para verificar os conhecimentos gerais e específicos dos estudantes ao terminar o Ensino Médio (RIBEIRO NETTO, 1985). Ao final desse processo os estudantes têm a resposta se estão aptos ou não para prosseguir ao Ensino Superior. Essa resposta contempla a classificação obtida e o número de vagas disponíveis para o curso que escolheu na universidade.

De início cada universidade tinha seu próprio processo e apenas em 1960 foi realizada a primeira seleção unificada envolvendo várias universidades. A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), criada em 1976, aplicava as provas para selecionar alunos para a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp). Hoje faz a seleção apenas para a USP.

Com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), grande parte das universidades públicas passou a adotar a pontuação do mesmo como critério de seleção dos candidatos. Os conteúdos exigidos no processo são aqueles descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e é composta por: Matemática, Língua Portuguesa, Linguagens e suas tecnologias (Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

O ENEM é uma avaliação de âmbito nacional, de caráter voluntário, criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e aplicado pela primeira vez em 1998. Teve origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que introduziu importantes inovações conceituais e organizacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), que preconizam uma reorganização curricular em áreas do conhecimento. (BROIETTI, 2013).

A partir disso, observamos que o vestibular foi um tema importante nas discussões durante o ano de 2016. Abaixo apresentaremos alguns excertos que mostram a percepção de alguns atores-rede sobre esse tema.

Para os estudantes, o vestibular é um obstáculo a ser transposto, fazendo uma prova para dar continuidade aos estudos. Praticamente, não era uma opção e sim uma fase a ser necessariamente atingida.

E também o que eu acho é que nem toda escola que **é não tradicional não quer dizer que ela não tenha que ter um sistema de prova, um sistema avaliativo** porque inicialmente **a gente não tinha**, eu acho que isso prejudicou um pouco o nosso desenvolvimento porque o sistema que a gente tem hoje **querendo ou não para você passar numa faculdade você tem que fazer uma prova**. (Entrevista com a estudante E1, 2018; grifos nossos). A gente via o que tava acontecendo, era uns de um lado outros do outro não querendo mudar, então teve um impacto porque a gente achou que tipo não iria mudar, que ia ficar sempre naquilo e aí **eu sempre pensava se ficar nisso, será que eu vou conseguir passar no vestibular?** (Entrevista com a estudante E3, 2018; grifos nossos).

Para os professores, era um critério de avaliação sobre a aprendizagem dos estudantes, ou seja, se conseguirem passar no vestibular o trabalho no Ensino Médio foi bem feito.

Foram trazidas as questões em relação ao número de alunos e **a qualidade de atendimento por parte dos professores**, tais preocupações estariam associadas à **falta de percepção da aprendizagem/conteúdo e as expectativas em relação aos vestibulares, ENEM etc.** (Ata – grupo de estudos dos professores sobre o PPC 2014, setembro de 2016; grifos nossos).

Com relação aos pais, o vestibular era também um obstáculo que estava entre seus filhos e o sucesso. A preocupação dos pais colocava o ingresso na universidade como um legado a ser deixado, ou seja, daria aos filhos mais chance de ter uma vida digna.

- Houve considerações sobre a **preocupação** em relação à entrada do **filho na faculdade**.
- A mãe questionou como está o currículo seriado, pois **se preocupa com o PAS**.
- Percebe que o filho não tem vontade para participar dos projetos, disse que **é importante o vestibular...**
- Disse que a filha busca pelos conhecimentos, mas que sua rotina é cansativa, pois **se preocupa** em relação com **vestibulares e outros exames**.
- Outra mãe se apresentou em concordância com a proposta já apresentada; mencionou que **a filha está com dificuldades**, principalmente em relação à **prova do PAS**. (Ata da reunião dos pais, novembro de 2016).

Como os pais, a comunidade de uma maneira geral comungava com a ideia de de que a instituição deveria preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Na fala do servidor abaixo, nativo da cidade, percebemos a preocupação e a expectativa de que a instituição desse conta de preparar os estudantes para o vestibular.

TA diz: Acho errado o aluno estudar só o que ele quer, **lá fora ele vai enfrentar o vestibular**, o mercado vai cobrar conhecimento dele. **A cidade vê esse instituto igual aos outros, ou seja, com alto grau de aprovação no vestibular**, por isso eles têm que ver todas as matérias; infelizmente lá fora não vai ter nem choro nem vela; se não for esse o fim da escola, **os pais têm direito de saber que ela não prepara para o vestibular**, para que não vire motivo para as pessoas não falarem mal do nosso *campus*. (Ata de discussão do PPC 2014, novembro de 2016; grifos nossos).

Em contrapartida, o discurso Utópico que defendia a manutenção da metodologia e, conseqüentemente, do PPC 2014 entendia o vestibular de forma diferente, primeiro porque os documentos institucionais, aqueles que foram a base para a escrita do PPC, não mencionavam essa preparação como um objetivo, e segundo que ao incluir essa demanda estariam trabalhando de forma fragmentada, algo que contrariava a proposta do PPC. Como representante deste discurso, P2 se posiciona:

P2 disse: **O mundo da vida é maior que o vestibular** e vai construindo o conhecimento e **esse conhecimento é um tijolinho que vai fazer de tudo para aquele tijolinho assentar, estudar geografia, arquitetura, outras culturas, tudo para aquele tijolinho se assentar e quando ele tiver necessidade de buscar outras coisas, nós o ajudaremos a construir o roteiro**. (Ata de discussão do PPC 2014, novembro de 2016; grifos nossos).

Quanto à provocação de TA, quando diz que tínhamos que preparar os estudantes para o vestibular, sob pena da cidade falar mal da escola, P2 também se posiciona usando o discurso de que precisávamos nos unir e defender a escola e o PPC.

(Professor P2) Tenho também a **preocupação com a nossa escola**, mas **roupa suja se lava em casa** como é que nós queremos que a comunidade fale bem da nossa escola se **a direção diz que não tem organização e o professor fala** em uma reunião, que tínhamos combinado em só ouvir, **que está faltando conteúdo**. Como é que nós queremos que gostem da nossa escola se **nós mesmos falamos mal da nossa escola**, nós **precisamos defender a nossa escola e o nosso projeto**. (Ata de discussão do PPC 2014, novembro de 2016; grifos nossos).

Diante desse conflito, a Gestão do *campus* resolve adotar uma estratégia, cujo intuito era acabar com a proposta do PPC 2014, que envolvia basicamente 3 ações. A primeira, como vimos, foi fazer uma pesquisa com os estudantes e verificar se o vestibular era algo importante, e se fosse isso seria um bom argumento para mudar o PPC. A segunda foi conversar individualmente com cada professor para verificar a posição dos mesmos quanto ao trabalho dentro da proposta. E a terceira foi trazer os pais para uma reunião e documentar essa insatisfação. O trecho abaixo, retirado da entrevista de P16, que participava da Gestão na época, conta como isso ocorreu.

(P16) ...**primeiro eu fiz uma pesquisa com os alunos** porque havia um discurso de que nenhum dos alunos queria fazer vestibular, que era a gente que colocou na cabeça dos alunos que eles queriam fazer vestibular. Já que é coisa da nossa cabeça, **deixa eu verificar mesmo se ninguém quer fazer vestibular** e daí foi quando eu apliquei aquela **pesquisa surpresa em 2 dias**. **O P2 queria morrer quando ficou sabendo desta pesquisa né, sem a autorização dele na escola dele**. A partir desses dados daí **eu fiz a reunião com cada um dos professores individualmente** até tive o cuidado de colocar lá aspectos a serem melhorados.

Fiz entrevista com todos os professores, inclusive com P2, e daí **na sequência eu fiz uma reunião com os pais**, também uma reunião com os pais das turmas para saber o que estavam querendo, o que eles queriam. **A gente fez apareceram 29 pais e tudo mais**, fizeram as questões, as considerações e eu juntei tudo isso e a partir disso a gente pediu para fazer **as reuniões que duraram uma semana de quebra pau feio** mesmo com a presença de muitos alunos. Eu pedi para o P11 intercalar com o P13, que **fizesse as atas e tentassem colocar o máximo de informações possíveis naquelas atas para a gente juntar tudo aquilo e pedir um ajuste curricular porque na posição de chefe de seção de ensino eu podia fazer essa solicitação e pressionar o P4 assinar o documento** para que pudesse fazer isso junto com o apoio do P13 (Diretor do *campus*). (Entrevista com a professora P16, 2019; grifos nossos).

Com relação à estratégia da Gestão, já analisamos a pesquisa com os estudantes, então agora faremos uma análise do atendimento dos professores.

### 5.2.3.3 – A postura dos professores quanto ao PPC em 2016

O atendimento dos professores foi importante para revelar a natureza das insatisfações dos docentes. De acordo com a análise foram ouvidos 17 professores, todos, exceto aqueles que se encontravam afastados. Na conversa com a Gestão, cada professor comentava sobre suas impressões em relação ao trabalho com o PPC 2014, fazendo críticas e sugestões.

Abaixo inserimos uma figura para exemplificar como esse material nos foi disponibilizado.

**Figura 6 – Atendimento dos professores**

**Considerações e sugestões 5**

- Módulos por áreas do conhecimento para atender as necessidades e pré-requisitos dos projetos; De acordo com o projeto, os estudantes se inscrevem nos módulos para atender as demandas específicas e aqueles que não irão necessitar do módulo nesse momento, seguem com as atividades do projeto;
- Criar objetivos de aprendizagem por área do conhecimento e não a lista de saberes. Dessa forma ficaria mais fácil perceber a aprendizagem do estudado e se ele atingiu ou não determinado objetivo. (Ex: Identificar a ideia geral de um texto em língua estrangeira; dominar/realizar as quatro operações matemáticas básicas (sem dificuldades);
- Especificar critérios/descriptores para os conceitos A, B, C e D. (ex: quais as habilidades e competências/capacidades que o estudante precisa desenvolver para ser considerado um estudante A – a pontualidade na entrega das atividades seria importante para determinar um A ou C? A participação nas intervenções indicaria o quê? A aquisição de determinado saber, como por exemplo, entender e conseguir explicar as características do solo de Astorga; a uso da gramática normativa na escrita de um texto, no que se refere a ortografia e a sintaxe da língua, tornaria o estudante um A, um B?)

**Considerações e sugestões 6**

- A falta de conteúdo/saberes para poder atender aos grupos, sendo a professora da área específica em fisioterapia, há a dificuldade de adequar sua prática docente para o ensino médio;
- Durante as socializações dentro do grupo são feitos seminários individuais (avaliação);
- Socializações as 6as-feiras – Sugestão de a cada bimestre um provão com foco nas atividades desenvolvidas durante o projeto, para que o estudante possa perceber as adequações em relação à atenção, comportamento, organização de tempo em relação às provas de ENEM e vestibulares, etc.

**Considerações e sugestões 2**

- A necessidade de atender a conteúdos para o aprofundamento a aprendizagem. O projeto deveria ser desenvolvido a partir dos conteúdos previstos. Como avaliar as questões de trabalho, aprofundado e consolidado? Os professores poderiam trabalhar a partir das áreas do conhecimento (conteúdos específicos) para somente depois aplicar no projeto (bônus);
- No período da manhã – disciplinas dividida, a tarde haveria projetos dos professores (de interesse) e os alunos se inscreveriam para colaborar nas pesquisas;
- Sugestão para o próximo ano: projetos voltados para situações específicas (ex: enem/vestibular) através de um grande projeto (com cronograma de atendimento de duas disciplinas por dia); Haveria a divisão dos anos do primeiro ano dos demais e os conteúdos atenderiam as necessidades desses grupos;

**Fonte:** o autor

Os números que aparecem na figura acima (Considerações e sugestões 5, 6 e 2) estão relacionados a cada professor e ao que parece, conforme o professor falava, uma pessoa colocava sua fala na forma de apontamentos. Para fazer nossa análise identificamos os professores de acordo com esses números e a seguir contamos o número total de apontamentos (64). Como alguns apontamentos se repetiam, acondicionamos os apontamentos em classes que têm o significado de unidades de

contexto na primeira coluna, por exemplo, na classe C4 estão todos os apontamentos que fizeram referência à inclusão de conteúdos ou de saberes específicos na rotina de trabalho, já em C6 estão todos os apontamentos que mencionam a necessidade de utilizar os documentos criados. Na segunda coluna colocamos as unidades de contexto que estão relacionadas a qualquer informação referente ao PPC 2014 e a rotina de trabalho utilizando o mesmo. Estão inseridas nas unidades de contexto sugestões, críticas ou observações associadas ao PPC e sua prática. Na terceira coluna colocamos em quais professores aquele apontamento apareceu. Na quarta coluna colocamos o número de vezes que o apontamento apareceu nos atendimentos, e na quinta coluna colocamos o percentual de recorrência do apontamento em relação ao total de apontamentos.

No exemplo da Figura 6 acima, no atendimento do professor 5 aparece a questão dos conteúdos e da avaliação, por isso na tabela aparece o número 5 na classe C4 e na C10. Desta maneira, construímos a tabela a partir dessa análise. A tabela serve para que possamos visualizar natureza das insatisfações dos professores e levantar quais foram as mais recorrentes. Com isso pudemos inferir sobre a relevância da controvérsia da Metodologia na postura do corpo docente.

**Tabela 1 – Análise das considerações dos professores**

<b>Classe</b>	<b>Unidades de Contexto (sugestão, crítica ou observação)</b>	<b>Professor Identificados por ordem de chamada</b>	<b>Número de Apontamentos na observação</b>	<b>Percentual % Em relação ao total de apontamentos</b>
C1	Observam necessidade de ajuste na carga horária do curso e carga horária para os projetos	1-3-10	03	4,69%
C2	Observam que falta organização e planejamento das atividades pedagógicas	1-3-4-7-8-9 11-12-13-14	10	15,64%
C3	Querem a inversão dos projetos de manhã para tarde	1-2-4-10-11	05	7,81%
C4	Desejam incluir momentos de saberes específicos (conteúdo, módulos, unidades curriculares, disciplinas)	1-2-4-5-6-8-9- 11-13-14	10	15,64%

C5	Sentem falta de Registro dos conteúdos dos docentes	1-14	02	3,12%
C6	Acreditam na necessidade de utilizar documentos já criados (FIAD, GUIA DISCENTE, LISTA DE SABERES)	1-3-9-12-16	05	7,81%
C7	Possuem afinidade explícita com o PPC	2-14-17	03	4,69%
C8	Apontam para a necessidade de trabalhar o coletivo	3-12-17	03	4,69%
C9	Sugerem algum tipo de ajuste no PPC	3-4-11-14-16	05	7,81%
C10	Sugerem mudanças no sistema de avaliação (Bancas, conceito único)	5-7-12-16	04	6,26%
C11	Sugerem um direcionamento para preparação ao ENEM, PASUEM, VESTIBULAR	2-6	02	3,12%
C12	Tem dúvidas sobre a aprendizagem dos estudantes	8-14	02	3,12%
C13	Incompatibilidade com o PPC	11-15	02	3,12%
C14	Acusam desconforto com a gestão anterior (PPC 2015)	11	01	1,56%
C15	Expõe a polarização entre servidores	11	01	1,56%
C16	Critica a estrutura física para aplicar o PPC	11	01	1,56%
C17	Acusam desconforto com a nova gestão	12-17	02	3,12%
C18	Sugerem saberes por área temática	12	01	1,56%
C19	Fazem oposição explícita à fragmentação dos saberes em módulos	16-17	02	3,12%
		Total de apontamentos	64	100%

Fonte: o autor

Ao observar a Tabela 1, verificamos que os apontamentos mais recorrentes dizem respeito diretamente à mudança no PPC. São eles:

Classe C2 – Falta de planejamento nas atividades pedagógicas (10 vezes).

Classe C4 – Necessidade de incluir momentos de saberes específicos (10 vezes).

Classe C9 – Sugerem algum tipo de ajuste do PPC (05 vezes).

Classe C3 – Querem a inversão dos projetos de manhã para tarde (05 vezes).

Observamos também que durante os atendimentos são citados os documentos criados principalmente por P19, para atender a demanda das especificidades do trabalho com o PPC 2014 (Classe C6). Nos atendimentos observamos que alguns professores acreditavam que a utilização mais frequente de tais documentos poderia resolver algumas questões, principalmente aquelas relacionadas à organização. No entanto, a utilização destes documentos implicava em uma predisposição para trabalhar naquela perspectiva, uma vez que os mesmos foram criados apenas para isso. Descaracterizar a utilização destes documentos foi outra estratégia da Gestão para romper com o PPC 2014. De acordo com P16:

Infelizmente para **você tirar toda aquela proposta** você **tinha que mexer em muitas coisas que a P19 tinha construído para escola**, ela havia construído para uma proposta que **a gente não queria mais trabalhar com aquilo**. (Entrevista com a professora P16, 2019).

A conclusão da análise é que a postura da maioria dos professores sinalizava para uma mudança no PPC 2014. Da forma como estava, a grande maioria o rejeitava.

#### **5.2.3.4 – A postura dos pais dos estudantes quanto ao PPC em 2016**

Logo após ouvir os professores, conforme relato de P16, ocorre a reunião com os pais. A seguir temos um exemplo de como as informações foram registradas em Ata.

**Figura 7 – Reunião dos pais**

<b>ATA DA REUNIÃO DE PAIS</b>
<p>As dezenove horas e dez minutos do dia dez de novembro de 2016, deu-se inicio a reunião de pais para ouvi-los em relação as questões de ordem pedagógica, tais como feedback em relação a percepção de aprendizagem dos filhos/estudantes.</p> <p>Seguem as considerações feitas pelos pais presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dúvidas em relação a comentários levados pelo estudante aos pais sobre a mudança da proposta; A mãe não concorda e se posiciona a favorável em relação a forma como é trabalhado;</li> <li>• Outra mãe ressaltou as questões de comunicação que sobressaíram positivamente na filha;</li> <li>• Houve considerações sobre a preocupação em relação a entrada do filho na faculdade. A mãe ressaltou que acreditava que a escola trabalharia com as aulas de manhã e os projetos na parte da tarde;</li> <li>• Outra mãe também concordou com as questões apresentadas em relação a proposta de ensino médio no período da manhã e projetos na parte da tarde;</li> <li>• Outra mãe se apresentou em concordância com a proposta já apresentada; mencionou que a filha está com dificuldades, principalmente em relação a prova do PAS;</li> </ul>

**Fonte:** o autor

Como é possível observar, da mesma forma que o atendimento aos professores, a reunião dos pais foi registrada em apontamentos. Assim, utilizamos o mesmo critério de análise, na primeira coluna colocamos a classe dos apontamentos, que abordam situações similares. Na verdade, agrupamos esses apontamentos em unidades de contexto, ou seja, cada unidade de contexto agrupa apontamentos relacionados ao PPC 2014 ou à rotina com o mesmo. A diferenciação das unidades de contexto se dá pela característica do PPC que o apontamento aborda, por exemplo, a unidade de contexto da classe P1 envolve apontamentos relacionados à aprovação do PPC pelos pais, já na unidade de contexto da classe P6 envolve os apontamentos que fizeram menção ao descontentamento com o PPC, em especial à falta de conteúdos disciplinares. Na segunda coluna colocamos a descrição destas unidades de contexto, na terceira coluna o número de apontamentos que pertencem àquela classe e, por último, o percentual de recorrência da classe em relação ao número total de apontamentos.

**Tabela 2 – Ata de reunião dos pais 10/11/2016**

<b>Classe</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Número de apontamentos</b>	<b>Percentual %</b>
P1	Mostra que alguns pais se posicionaram a favor do PPC 2014	05	12,5%
P2	Questiona a aderência do corpo docente em relação ao PPC 2014	02	5%
P3	Aponta dúvidas e questionamentos sobre a metodologia e o PPC 2014	09	22,5%
P4	Expõe a falta de compreensão com a rotina de trabalho dentro da proposta (PPC 2014)	05	12,5%
P5	Ressalta a preocupação com o vestibular e questiona o papel da escola na preparação para ingresso na universidade	06	15%
P6	Expõe o descontentamento dos pais com a proposta (PPC 2014) e a necessidade de ajuste (Conteúdo).	13	32,5%
	<b>Total de questões com referência ao PPC 2014</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fonte: o autor

Algumas questões levantadas pelos pais são emblemáticas para entendermos seus questionamentos e os conflitos sobre a metodologia. No Quadro 14 abaixo selecionamos alguns apontamentos que dão uma ideia sobre a postura da maioria dos pais quanto ao PPC 2014 e também nos ajuda a entender como fizemos os recortes na Ata, agrupando em unidades de contexto, diferenciando-as em classes e permitindo construir a Tabela 2 acima. Na primeira coluna colocamos os apontamentos e na segunda a classe que mais se identifica a eles.

**Quadro 14 – Apontamentos dos pais**

<b>APONTAMENTOS</b>	<b>CLASSE</b>
Outro pai perguntou se nossa escola é algo novo e se é o único instituto que trabalha dessa forma.	P3
Dúvidas em relação a comentários levados pelo estudante aos pais sobre a mudança da proposta; A mãe (1) não concorda e se posiciona favorável em relação à forma como é trabalhado.	P1
A mãe ressaltou que acreditava que a escola trabalharia com as aulas de manhã e os projetos na parte da tarde.	P4
A mãe voltou a mencionar sobre projetos e ressaltou que há saberes trabalhados pelos projetos e nas socializações eles trocam esses conhecimentos, entretanto, não aprofundam como o estudante participou do projeto específico.	P6

Outra mãe também concordou com as questões apresentadas em relação à proposta de Ensino Médio no período da manhã e projetos na parte da tarde.	P4
A mãe disse que é a favor da escola, pois está preparando o filho para a vida. Ele precisa saber o essencial e deve buscar pelo conhecimento. Mencionou que os filhos, que vieram da escola tradicional, havia uma cobrança muito grande em relação a anotações e é necessário que o estudante amadureça para realizar suas próprias anotações, percebe que o filho conhece conteúdos de séries diferenciadas.	P1
O pai mencionou que a preocupação é com o que não iriam aprender. Foi mencionado que o projeto é uma forma de desenvolver o interesse em participar da escola, entretanto, mencionou que é importante a base.	P6
Outra mãe mencionou que no princípio havia entendido que a escola trabalharia de forma diferenciada (tradicional + projetos) e com o passar do tempo percebeu que não.	P4

**Fonte:** o autor

Nesta reunião os pais afirmam que são favoráveis ao uso de projetos, como estratégia de motivação, mas são enfáticos na necessidade de aulas tradicionais disciplinares, em contraponto ao objetivo do PPC 2014 e das CDIF<sup>36</sup>. Das duas uma, ou não entenderam a proposta metodológica e não tinham ideia de que propondo a fragmentação dos saberes acabam por desconstruir o propósito do PPC 2014, ou entendem, mas simplesmente rejeitam aquela perspectiva de trabalho.

A Tabela 2 mostra que apenas 12,5% dos pais estavam satisfeitos com a proposta, o que destoava da análise dos resultados com os estudantes, talvez porque a maioria dos pais dos estudantes que tinham afinidade com a proposta não participou da reunião por motivos desconhecidos.

Até o fim de 2016 a escola tinha 61 estudantes ativos, conforme memorial descritivo em anexo. Segundo relato de P16 e lista de presença, apenas 29 responsáveis apareceram na reunião, destes a maioria casais, o que significa que a comunidade ouvida não representava a maioria dos interessados. Este fato é importante na compreensão da distorção entre o resultado do questionário aplicado aos estudantes, que mostravam apenas 11% de insatisfação com a metodologia dentro do PPC 2014 e a análise dos apontamentos dos pais, que mostram mais de 70% de descontentamento com o mesmo.

<sup>36</sup> Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.

### 5.2.3.5 – Um conflito entre discursos, o caso do PAS-UEM

Uma situação relevante, que se insere na controvérsia da metodologia, ocorreu entre os atores que compõem o grupo que criou o PPC 2014 representados pelo discurso Utópico e o grupo que não queria continuar trabalhando naquela proposta, representado pelo discurso Pragmático. O fato aconteceu quando um professor resolve fazer uma revisão para o PAS-UEM<sup>37</sup> durante o período que estava destinado, pelo PPC 2014, para as intervenções nos projetos. Um dos integrantes do grupo do discurso Utópico encontra os estudantes com outro professor fazendo a revisão e provoca uma discussão que acaba resultando em uma ocorrência descrita em uma Ata de Ocorrência que utilizamos em nossa análise.

O documento mostra como os discursos agem sobre os estudantes e professores de maneira a causar até constrangimentos. Ao usar o PPC como elemento que restringe a autonomia do estudante, o servidor, que defende a manutenção da proposta, entra em contradição com o mesmo. Isso demonstra que a sustentação da proposta superava a finalidade da mesma.

A partir de nossa observação, a necessidade de manter o PPC torna-se uma obsessão para alguns servidores, embora a atitude seja compreensível, visto a quantidade de energia despendida pelo grupo que sustentava o discurso Utópico para colocar aquela ideia em prática. A mesma observação fazemos para o discurso Pragmático, que depois das experiências e frustrações com o trabalho dentro do PPC 2014, se preocupa mais em confrontar o Utópico do que otimizar a prática com o mesmo.

Abaixo colocamos alguns excertos que contam o ocorrido e que permitem entender o conflito entre os discursos.

A reunião começou com a estudante **E5 que relatou** que estava na sala com o **professor P8** e alguns alunos divididos em grupos desde o primeiro horário da manhã e que aproximadamente às 10 horas **houve a interceptação do professor P2**, que perguntou onde estavam todos os alunos do projeto biotecnologia e após ouvir a resposta de que eles estavam estudando para o PAS o P2 disse: **“quem inventou aquela m... de estudar para o PAS e que não iriam transformar essa escola em tradicional na marra”** (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

<sup>37</sup> PAS-UEM é a abreviatura de Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá. É uma forma alternativa de ingresso aos cursos de graduação da UEM. Por esse processo, o aluno matriculado na primeira série do Ensino Médio que desejar participar do PAS realiza uma prova no fim de cada uma das séries do Ensino Médio. A pontuação acumulada nessas provas pode classificá-lo a uma vaga na universidade.

No segundo horário o Professor P8 convidou o Professor P2 para participar das discussões do grupo e o mesmo **questionou o que estava acontecendo** e por que havia uma dispersão do grupo. Uma das alunas respondeu que estavam **estudando para o PAS**, pois era uma das preocupações da estudante. A partir daí o P2 **disse que não participaria** dessa atividade e afirmou que **isso não estava de acordo com o PPC** e que se quisessem estudar para isso que **fossem procurar outra escola**. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O professor P8 relatou que depois da fala de P2 **dois alunos saíram bem emocionados** e uma delas chorando muito, e que após o evento o clima ficou **desconfortante** para todos. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O Professor P2 **relatou que o estudo para o PAS** deveria acontecer **no período da tarde** e não pela manhã, cujo **foco seriam as intervenções** e não o estudo dirigido, **enquanto a escola fosse regida pelo PPC 2014**. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

Esta ocorrência descrita no documento é uma oportunidade de visualizar a Controvérsia da Metodologia, sendo utilizada junto com a Controvérsia do Vestibular no conflito entre os discursos Utópico e Pragmático. O interessante é que o motivo dos estudantes estarem estudando para o PAS naquele momento é porque não confiavam nas intervenções (na metodologia) para o aprofundamento dos assuntos, o que coloca a Controvérsia do Saber como pano de fundo da cena. No excerto abaixo temos um exemplo do uso do discurso Utópico na tentativa de preservar o PPC 2014.

O professor P2 disse que **entende as colocações**, mas que isso não poderia acontecer naquele período. Ressaltou que **os estudantes têm 18 professores disponíveis todas as tardes para pedir assistências**. O professor mencionou que se deixar isso acontecer **seria melhor retornar a escola tradicional e deixarmos de ser hipócritas** e parar de nos enganar com atitudes como esta. O professor P2 frisou que a **cada passo como este vai em direção ao retrocesso nas atividades da escola** para **atender as necessidades dos estudantes, como no caso do PAS, é caminhar à destruição da proposta (PPC 2014)**. Atentou que **neste PPC não existe disciplinas** e que eles têm a tarde toda para as assistências. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

Quando a nova gestão vem de fora para assumir os cargos logo após a mudança política no País, para a maioria dos envolvidos havia uma relação direta entre mudança na presidência e a mudança na gestão do *campus*, inclusive com a analogia de servidores vindo de fora do *campus* como interventores. A inclinação partidária presente no discurso Utópico encarava o *impeachment* como um golpe e isso foi transferido para a nova gestão. Assim, na impossibilidade de fazer alguma coisa contra o *impeachment*, a rejeição do grupo passa a ter foco naqueles que assumiram a direção do *campus*.

É fato que a nova direção não tinha afinidade com a proposta, não obstante, nenhuma mudança teria ocorrido se o corpo docente estivesse ainda imerso no

discurso Utópico. Esse mesmo discurso passava a ideia de que a manutenção do PPC 2014 seria uma maneira simbólica de resistir às mudanças na Presidência da República como se estivéssemos resistindo a um “*impeachment* metodológico”. Nesse sentido, o diálogo a seguir mostra como o PPC 2014 tenta se preservar através do discurso do professor P2 e a imediata resistência do discurso Pragmático de P13.

O **Professor P13** (diretor) mencionou a questão da **exposição dos estudantes às situações** que dizem respeito apenas **entre professores** e o professor **P2 discordou** e disse que todas **as discussões devem ser compartilhadas** com todos, inclusive com os estudantes. Disse que **não devemos esconder nada deles** e que é nosso dever dialogar com eles. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O **P13** frisou a questão da **forma como abordar os temas diante dos estudantes**. Citou alguns exemplos sobre ter consciência para entender algumas questões e disse que **algumas delas** foram levadas de forma **agressiva para os estudantes**, como a atual situação do **governo** (*impeachment* da Dilma). Disse que ouviu dos estudantes que **ele próprio foi chamado de corrupto e participante do golpe** e assim pediu que se observasse o **clima de guerra que foi instalado na escola**. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O professor **P2** disse que **devemos discutir sobre essas questões políticas** e frisou que o próprio **P13 é um “ladrão de sonhos”**, que é **ingênuo** e que deveria ser mais direto em suas colocações. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O professor **P13** disse que **não se abate com as acusações**, pois conhece seus valores morais e que **a questão não é a política** mas a forma como se faz. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

O professor **P13** pediu que essas questões **não envolvam os estudantes** e que tivesse **respeito e cuidado ao tratar das nossas divergências** com os estudantes, que **não devemos comentar sobre essas dificuldades** com eles. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016).

O professor **P2** disse que **devemos incluir a comunidade** e não escondermos nada deles. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016).

O Professor **P13** citou que as situações com **os estudantes** têm sido **confundidas** com eles e **P2 discordou**. **P2** mencionou que **a escola que tínhamos antes na FFAST não existe mais, pois foi roubada por essa gestão**. **P2** disse ainda que se **afrouxarmos** diante das situações que vão surgindo (PAS) **desmontamos a proposta da escola**. (Ata de Ocorrência, 23/11/2016; grifos nossos).

A recorrência de eventos, como o que acabamos de apresentar, deixava o clima na escola insustentável e assim foi necessário criar uma comissão para discutir os ajustes na proposta. A seguir contaremos um pouco sobre essas discussões, embora alguns excertos, retirados das atas desses encontros, já tenham sido utilizados anteriormente na tese. O resultado final dessa discussão foi uma votação que determinou o destino do PPC 2014.

### 5.2.3.6 – As reuniões para discutir os ajustes no PPC

No final de 2016 a nova gestão reúne o corpo docente em reuniões para discutir o PPC 2014 e os possíveis ajustes. As discussões seguem por semanas. Abaixo colocamos alguns diálogos que representam as controvérsias, principalmente a Metodologia.

O professor P14 disse: Eles (**estudantes**) são muito diferentes, alguns **não sabem nada, o que a gente faz?** Será que o **nivelamento é a solução?** (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016).

Na discussão foi colocada a ideia de fazer um avaliação diagnóstica para que pudéssemos identificar as dificuldades de cada um e ajudar para que todos chegassem no mesmo estágio. Essa atitude fazia parte também do discurso Pragmático. Abaixo, temos um exemplo de como o discurso Utópico rebatia isso.

O professor **P2 disse:** Se a cada **4 intervenções** nós tivermos **um encantamento**, calculem quanto nós conseguiremos. Quando ele for pós-doutor naquilo **ele (estudante) vai saber reconhecer em nós quem pode ajudar** a partir daquilo; ele vai entender e vai nos ensinar sobre uma nova linguagem que nós não temos, **ele vai descobrir coisas e vai ensinar o próprio colega, vai se sentir o professor** ele vai conseguir ensinar, ele vai descobrir que vai saber muito mais que a gente. **O que estraga a escola é achar que todo mundo tem que saber tudo, mas saem sem saber nada.** Nós temos que montar e **construir nosso caminho na caminhada**, isso é maravilhoso e **nos tira da zona de conforto.** (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016).

A resposta sob o ponto de vista da prática na rotina da escola revela a angústia dos professores em não conseguir os resultados, no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. Principalmente porque não tínhamos tempo para planejar as intervenções com outros professores antes de executá-las, mesmo porque os assuntos eram escolhidos pelos estudantes.

A **professora P14** disse: A respeito do que o professor falou, da **pedagogia, que a gente encanta os alunos.** Eu sempre **achei lindo na teoria, eu queria que todos os alunos se encantassem, mas não depende só de nós professores.** Não dá pra falar **que ela não gosta de matemática porque eu não encantei ela. Pela prática isso ainda não é viável, pode ser um dia.** A questão da **transdisciplinaridade é uma coisa que eu defendo**, eu acho muito bacana, **mas eu preciso sentar previamente pra conversar com os colegas** sobre isso. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).  
O professor **P11** disse: **Eu consigo encantar um aluno com um aplicativo, mas não consigo com outros conteúdos** de outras áreas. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

Ainda sobre a metodologia e a questão dos módulos disciplinares e dos conteúdos que ficavam soltos sem a continuidade, alguns professores insistiam na

utilização das oficinas específicas, pois criticavam a metodologia que permitia o estudante escolher o que vai estudar no sentido de que alguns saíam da escola sem ter contato com algumas áreas do conhecimento e que isso poderia causar constrangimento posteriormente para o estudante e para a instituição, sem falar em termos legais. Como na fala de P11, sobre a parte técnica da formação do estudante.

O professor **P11** disse: **Pra vc fazer um sistema**, vc não tem ideia do número de requisitos pra isso; **exige um ferramental mínimo** para que o aluno possa construir seu caminho; não é obrigado a fazer, mas **se ele quer chegar em algum ponto tem que cumprir essas etapas**; a longo prazo **vai nos destruir se a gente jogar eles no mercado sem esse conhecimento construído**. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

A polarização entre os grupos e seus discursos era notória, alguns professores defendiam as mudanças na metodologia, principalmente sobre a necessidade de oferecer os conhecimentos específicos de cada área; já outros defendiam a manutenção do PPC 2014 sem as oficinas específicas, já que uma das premissas do mesmo era romper com a fragmentação dos saberes.

A professora P12 disse: Essa questão dos **módulos que o P7 propôs eu achei bastante interessante**; **Me preocupa** um pouco que o **estudante** tenha que **estudar somente aquilo que ele quer buscar**; se a gente for pensar em escolas democráticas, tenho visto alguns exemplos, elas não abrem mão de alguns roteiros. Lá tem oficinas, não de nivelamento, mas **não podemos prescindir dos conteúdos**. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

O professor P18 disse: **Nunca concordei que tinha que ter projetos (oficinas) à tarde**, pois foram **feitos** sob medida para **alimentar nosso ego** e não nos deixar esquecer de como ministrávamos aulas anteriormente; a obrigatoriedade e a grande quantidade de projetos sufoca o estudante. Proponho **a extinção desses projetos (oficinas) obrigatórios** e a retomada das assistências como no **projeto inicial**. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

Nas discussões também surgiam reivindicações sobre a escrita do PPC. Para o discurso Pragmático, muito daquele conflito poderia ser evitado se a construção do PPC tivesse envolvido os professores em questão. A resposta do discurso Utópico era que eles apenas escreveram e que a implantação estava sendo feita a partir da perspectiva dos professores. Isso era verdade, no entanto o discurso Utópico pressionava os docentes para realizar a implantação mantendo à risca o que se tinha escrito, conforme as citações abaixo.

A professora P12 disse: O **PPC** foi feito em **4 pessoas** e os demais **tiveram** que **aceitar**. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

O professor P18 disse: **Escrevemos o projeto**, mas na hora de **colocar em prática** as pessoas a que se refere não estavam aqui, **vocês que implantaram** de acordo com o entendimento e a **perspectiva de vocês**. (Ata Discussão do PPC, 21/11/2016; grifos nossos).

Após as semanas de discussão em que o consenso não foi atingido, mas evoluía, no penúltimo encontro a nova gestão apresentou uma outra proposta que não se alinhava com o PPC 2014 e não levava em conta a grande maioria das sugestões já apresentadas e discutidas. A mesma gestão justificou essa proposta porque não daria tempo para a implantação das sugestões em 2017. Essa nova proposta levava em consideração os questionários dos estudantes que, como vimos, a maioria estava satisfeita com a proposta, a reunião com os pais que não representavam a maioria da comunidade de pais e a conversa com os professores que mostrava uma necessidade de adequação dos projetos com os conteúdos específicos, mas em nenhum apontamento dos professores eliminava a possibilidade do trabalho dentro do PPC 2014. O excerto abaixo confirma a apresentação dessa nova proposta.

A professora **P16 apresentou uma nova proposta (PPC 2018)** para a apreciação de todos os presentes, o que justificou a mesma **levando em consideração** documentos criados a partir dos **questionários** respondidos pelos **estudantes**, reunião de **pais** e as reuniões individuais com cada **professor**. Ela alegou que a **proposta anterior** apresentada pelas professoras P15 e P14 seriam **perfeitas para outro momento**, um futuro ainda a ser consolidado e que diante do pequeno espaço de tempo para a organização de 2017 **tentaria outra proposta em concordância ao PPC do curso**. (Ata de Reunião Geral do *Campus*, votação sobre os ajustes, 07/12/2016).

Algumas observações são importantes sobre os ajustes no PPC 2014. As sugestões visavam mais a sobrevivência do *campus* dentro da expectativa da comunidade e dos estudantes, sem falar no desconforto dos professores em trabalhar numa proposta em que não possuíam capacitação e pouca orientação, do que ajustar a proposta mantendo as características do PPC 2014. O termo ajustar significa produzir pequenas mudanças, no entanto, ao colocar oficinas específicas de cada disciplina pela manhã, isso produziu uma descaracterização total de um dos objetivos do PPC que, como já mencionamos, era romper com a fragmentação disciplinar.

Devemos atentar ao que foi votado e decidido para compararmos posteriormente com o PPC 2014 e o PPC 2018. Na verdade, as mudanças votadas alteravam a metodologia do PPC 2014 por conta da fragmentação disciplinar, mas também não compunham as características do PPC 2018, como veremos, porque o

PPC 2018 não leva em consideração a dinâmica das assembleias, as tutorias, os projetos e a socialização dos saberes.

Fato é que ao fazer uma votação estávamos consolidando a rede de associações que permitiria sustentar outro PPC. Na verdade, podemos pensar que a votação intensifica outro PPC e enfraquece o PPC 2014 a ponto de supormos que o mesmo deixa de existir neste momento.

Dos **18 presentes, 12 votaram a favor, 4 votaram contra, 2 foram as abstenções**; desta forma decidiu-se: Os estudantes passam cumprir 21 horas e 30 min no período da manhã e 8 horas e 30 minutos período da tarde, totalizando **30 horas semanais obrigatórias** para o curso. **A mudança de ordem** entre os projetos optativos ofertados pelos professores e os projetos desenvolvidos pelos estudantes, **os projetos dos professores passam a ser chamados de oficinas** para contemplar o plano de trabalho docente funcionando com salas ambientes para atender os projetos dos Estudantes. **Mantêm-se as assembleias e as tutorias semanais.** (Ata de Reunião Geral do *Campus*, votação sobre os ajustes, 07/12/2016).

Sobre processo de votação, em entrevista com a professora P16, a intenção do grupo representante do discurso Pragmático era simplesmente deixar de trabalhar com o PPC 2014. O que fazer depois era outra história. Nos trechos da entrevista abaixo é possível entender isso.

Nossa perspectiva era **trabalhar na parte da manhã**. A gente entendia que a parte da manhã é mais produtiva **com oficinas** para trabalhar com os conhecimentos. Trabalhar oficina com nomes diferentes, em pares cada um fica à vontade, mas **quem quer trabalhar dentro daquela perspectiva tradicional poderia.** (Entrevista com P16, 2019; grifos nossos).

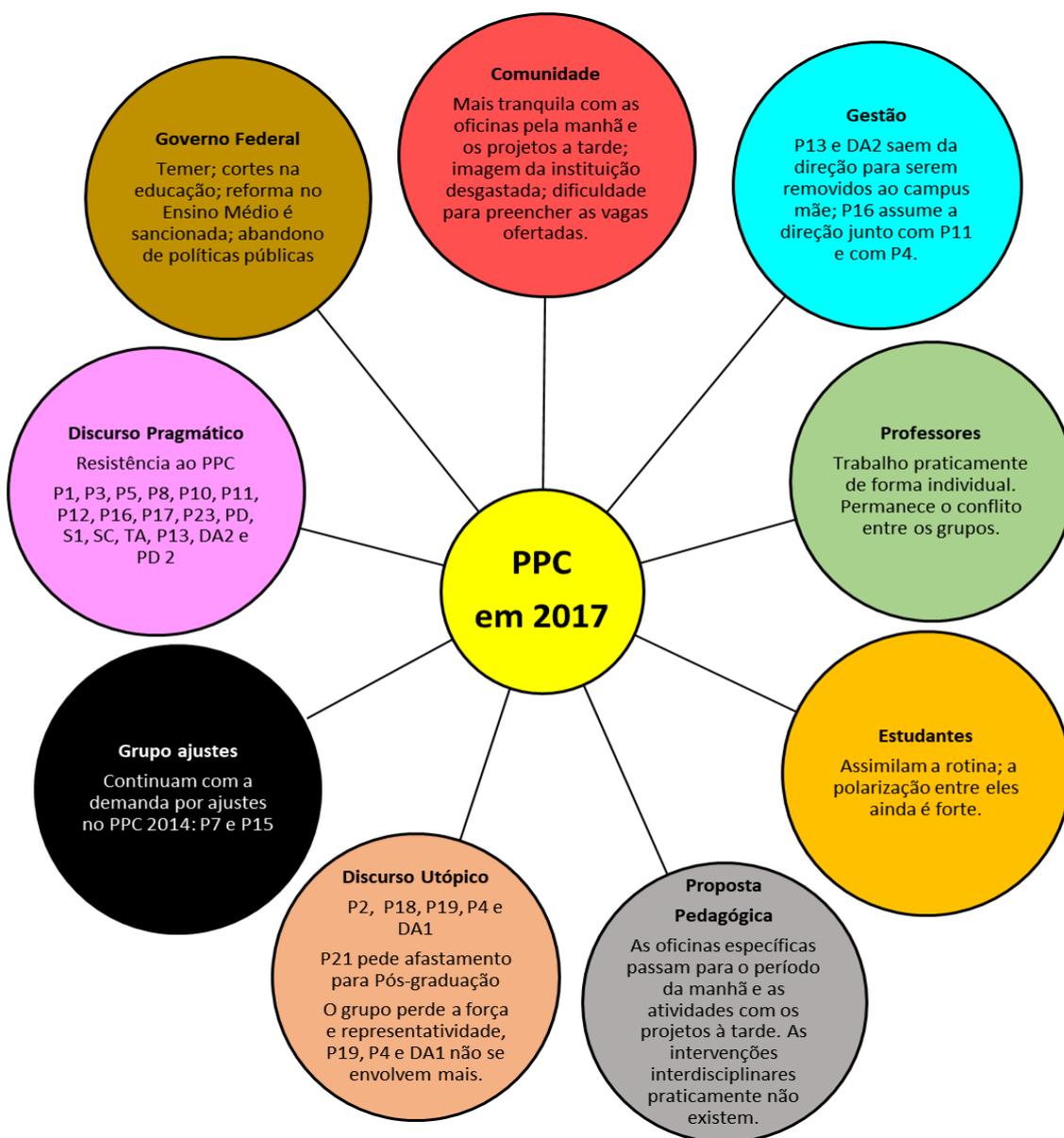
Então se **a gente tava no grupo muito grande** aí a gente conseguiu, pois era tudo na base da votação vamos votar, vamos votar, vamos votar, tanto que **a gente conseguiu virar o jogo** e conseguiu aprovar aquela proposta dos projetos para pelo menos **amenizar aquela angústia que a gente tinha de não estar trabalhando com o conhecimento em si.** (Entrevista com P16, 2019; grifos nossos).

A partir disso a proposição era: **Vamos trabalhar o ajuste do PPC e depois a gente começa juntos a discutir a escola que a gente quer**, um PPC que pertença a todo mundo, isso **até hoje não se consolidou e duvido muito que vai ser consolidado.** (Entrevista com P16, 2019; grifos nossos).

Concluimos que o ano de 2016 foi o ano mais importante de nossa análise, justamente porque as controvérsias estavam quentes e resultaram na votação que mudou o perfil da escola. No entanto, os anos anteriores e posteriores são importantes para compreender o processo como um todo. Desta forma, partimos para o ano de 2017.

#### 5.2.4 – Os movimentos da rede em 2017. O trabalho com os ajustes

**Figura 8 – Diagrama Ator-Rede em 2017**



**Fonte:** o autor

O ano de 2017 foi marcado por uma série de adaptações na metodologia de trabalho. Estávamos amparados legalmente pelo PPC 2014, mas a rotina com os estudantes não era a mesma, ou seja, as intervenções não aconteciam e ao invés disso tínhamos as oficinas específicas. Os projetos aconteciam à tarde, as tutorias existiam e as assembleias também, mas raras. Talvez o mais importante deste ano tenham sido as reflexões de ambos os grupos sobre o processo de implantação do PPC 2014 e seu abandono.

Assim, seguem abaixo alguns exemplos da Controvérsia da Metodologia pautada na reflexão de dois representantes dos grupos, P21( escritor do PPC 2014) e P16 (Gestão que promoveu os ajustes).

Na entrevista com P21, ele considera que o ser humano normalmente opta pelo mínimo esforço resistindo naturalmente às situações que o obrigam a sair de sua zona de conforto e que esta condição foi um dos motivos que, segundo ele, provocou o abandono da proposta. O mesmo reconhece que o fato de propor uma metodologia que retirava o professor do centro da aprendizagem provocaria, mesmo de maneira não proposital, situações de notória resistência. A ansiedade de não saber quais assuntos seriam trabalhados, em conjunto com a desmistificação do poder do professor dentro da sala de aula e a total falta de controle sobre os resultados de sua intervenção elevaram os riscos de rejeição da proposta durante o processo de implantação. Mesmo assim, o grupo do PPC 2014, através do discurso Utópico, acreditava que, com o devido engajamento dos docentes e a perspectiva ideológica de um projeto de nação, isso seria suficiente para transpor as dificuldades com o novo. Nos excertos abaixo retirados da entrevista com P21 é possível entender que dentro do discurso Utópico existia a consciência sobre a magnitude da proposta em termos das mudanças que deveriam acontecer para que o PPC pudesse ser sustentado. É justamente essa consciência que comprovava o valor do próprio discurso na preservação do PPC.

(Entrevistador) **Qual foi, na sua visão, o objeto** que trouxe tanta modificação ou **que permitiu tanta modificação nesse PPC?** A ponto dele simplesmente não existir mais. O que causou essa modificação? (Entrevista P21, 2019; grifos nossos).

(Professor P21) Nós tínhamos um temor que se concretizou, a gente sabia que **corríamos um risco** muito grande, só não poderíamos prever os meandros, os caminhos porque poderia chegar à conclusão que acabou chegando, mas **a gente tinha medo do desmonte sim da Resistência sim**, e respondendo à sua pergunta eu realmente acho que **no fim das contas** muitas coisas podem ser ditas tipo Ah, não funciona, mas no essencial ao que parece não esse ou aquele Professor, mas todos nós somos seres humanos e da **condição humana a gente buscar a zona de conforto**. (Entrevista P21, 2019; grifos nossos).

(Professor P21) Tudo que nos oferece uma **maior dificuldade** vai gerar da **resistência natural** então eu tinha consciência de que quando eu propunha **aquela metodologia** especificamente **eu tirava do professor a zona de conforto, eu tirava autoridade, eu tirava a referência** de tudo que ele sempre se apegou. (Entrevista P21, 2019; grifos nossos).

(Professor P21) Então **quando eu tiro do professor unidocência** ele já não estaria mais em sala de aula sozinho. Então **ele ia mostrar** suas qualidades e **suas fragilidades** ao seu colega. **Eu tiro do professor sua autonomia** e mais do que isso, mais grave, **eu tiro do professor a segurança daquilo que ele vai falar**, eu tiro o microfone do professor **não é ele quem fala mais,**

não é mais um monólogo e quando **eu tiro o que ele sabe que vai acontecer aí o professor se perde**. (Entrevista P21, 2019).

(Professor P21) O fato é que **nessa proposta** nesse sentido sim, **o professor, ele não sabe o que vai acontecer**, porque os rumos da discussão pode ser qualquer um e aí a gente sempre se apegua nas oportunidades de aprendizagem **o professor não é mais aquele que sabe tudo** do conteúdo **ele é o sujeito tem experiência para conduzir alguma reflexão** sobre o que está sendo criado entre os alunos. Então, **eu tiro do professor o seu pedestal**. (Entrevista P21, 2019; grifos nossos).

Fica claro na entrevista de P21, que um dos principais motivos do abandono do PPC 2014 são as mudanças que a proposta trazia para o professor. Já na entrevista com P16, percebe-se que no discurso Pragmático o ponto crítico não é o lugar do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas as estratégias metodológicas propostas no PPC.

Ela observa que não houve um momento de leitura conjunta do PPC 2014 e lamenta o fato, pois acredita que as dificuldades poderiam ser menores se os professores tivessem discutido antes. Na verdade, ela coloca que o ato de fazer a leitura com todos anteciparia o processo de abandono da metodologia pela simples constatação de sua não aplicabilidade.

Só que uma coisa que **a gente fez muito errado** na escola **a gente nunca sentou para ler o raio do PPC**, se a gente tivesse sentado todos para ler o PPC e **observar as lacunas que aquilo tem**, as dificuldades que aquilo tem e as impossibilidades que aquilo apresenta **eu acho que teria sido um processo menos árduo**, menos dolorido. (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

... mas acho que seria um processo menos dolorido porque daí **as pessoas iam entender o porquê a P19 e a PD inventaram tanto documento**, tanto papel e o porquê que a gente estava tão angustiado que a gente não conseguia fazer aquele troço acontecer e **o porquê a gente tinha que mudar**. Porque até hoje se você perguntar para os professores por que que mudou, “ah mudou porque não funcionava”, **mas tem um motivo por que** não funcionava, existe um motivo. (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

**Na pedagogia por projeto**, se um aluno vem me perguntar alguma coisa, Ah isso aqui eu não sei, mas você **pode procurar na internet**, você pode procurar o professor tal. **As informações são muito rasas**. Qual o objetivo do Ensino Médio, não é aprofundar o que você fez no ensino fundamental? A gente fazia isso? **A própria forma como foi escrito o PPC era o seu limitador de aplicação. O projeto que foi aplicado em CA, não tinha perspectiva de sucesso nenhuma**. (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

Enquanto P21 coloca em seu discurso a escola inclusiva como justificativa para que o PPC 2014 fosse implantado, P16 tinha uma outra interpretação desse discurso. Inclusive, faz menção a uma apologia político-ideológica do discurso do grupo do PPC 2014, conforme excertos abaixo retirados da entrevista com P16.

Eu preciso te falar da **percepção que eu tenho do PPC**, o que que nós estamos formando na verdade. Realmente concordo que o currículo ele é ideológico, o professor tem uma ideologia política, ela é política né agora **você pega aquela proposta da pedagogia com aquele esvaziamento de conteúdo** e que a gente tentava **convencer o aluno que não precisava para faculdade**, que ele podia **ser feliz vendendo sapato**, que ele podia **ser feliz cortando cana** e que não precisava ter um celular, **mas os professores iam trabalhar de carro importado**, iam viajar para o exterior nas férias, mas **ele falava para o aluno que não, vc pode ficar o fim de semana na sua casa não vai pro shopping não**. É, mas **os cara tava lá né, que o dinheirinho né, conta cheia né**. (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

A gente começa a perceber que **ao defender esse tipo de coisa** (PPC 2014) há uma tentativa de **formar uma militância** que vai lutar por uma coisa que eles não sabem nem por que eles estão lutando. Então fica claro que a gente tá tentando levantar isso nos alunos, tanto que **quando a gente começa a discussão do PPC** muitos **alunos começam a tomar posições políticas**, se colocando **a favor de uma proposta que sim está prejudicando eles próprios** e eles não estão conseguindo ver, olha você estuda nessa perspectiva e ela não te dá segurança do histórico escolar, **você tem quatro linhas no seu histórico escolar de 4 anos**, meu Deus do céu. (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

Em seu relato, P16 coloca a necessidade de oferecer à comunidade, aos estudantes, aquilo que se alinha com suas expectativas e isso é algo previsto em todos os documentos que sustentaram a criação do PPC 2014.

Se os ajustes vieram para atender a uma comunidade e isso estava explícito nas orientações legais, então qual foi o problema? O problema foi que o PPC 2014 foi aprovado e implantado visando um grupo, ou melhor, exigia uma rede de atores específica para se sustentar e ao encontrar outra formação ele, PPC 2014, não resistiu e foi substituído por outro mais adequado. A ideia do trabalho é mostrar essa dependência ou conexão entre o PPC 2014 com sua rede, como de qualquer outro ator-rede. Sem esse olhar pode-se cometer o equívoco de olhar o social, no caso o abandono deste PPC e julgar como “não deu certo”. A lente da Sociologia das associações permite olhar a complexidade do social de forma mais ampla. Uma lente que permite ajustar seu foco de duas maneiras, um PPC certo para a comunidade errada ou um PPC errado para uma comunidade certa. Assim, nas duas situações seria necessário ajustes em um ou outro e no caso desta pesquisa isso foi direcionado para o PPC 2014. Esse certo ou errado é conflitante, e para exemplificarmos isso usamos a questão do vestibular para ilustrar esse conflito, já que este foi um dos temas questionados por todos. Em sua entrevista, P16 coloca o vestibular como uma das premissas para o pensar a escola.

**Eu não vejo o vestibular como um empecilho para proposta**, eu vejo como as concepções que eles (grupo do PPC 2014) trouxeram para discutir

**a Proposta como empecilho** porque se você pega proposta, por exemplo, do Saviani, você precisa considerar aquele sujeito com o meio em que está inserido e a partir daquilo pensar escola **o vestibular tem que ser considerado** dentro da escola, tem que ser discutido na escola porque é uma perspectiva do aluno, eu não posso tirar dele essa perspectiva, é claro que **não vou trabalhar em prol do vestibular, mas eu preciso munir esse aluno** e tornar acessível para ele todos os conhecimentos que vão permitir que ele seja capaz de se ele quiser fazer vestibular que faça. **A nossa perspectiva de projetos não fazia isso.** (Entrevista P16, 2019; grifos nossos).

Outros professores comungavam desta perspectiva quanto à necessidade de oferecer aos estudantes o mínimo de condições para passar em um vestibular, mesmo dentro de uma proposta que não tinha essa orientação.

(Professor P7) Minha primeira reunião de pais, por exemplo, um pai virou pra mim e disse assim: **Professor, você acha que meu filho vai passar no vestibular?** Eu fiquei olhando pro pai e a **minha vontade era de dizer Não** não vai, mas por que que eu ia dizer que ele não ia passar no vestibular? Porque eu dei aula em cursinho 28 anos e **a forma como o vestibular pede as questões, ela envolve sim uma relação formal, uma relação de pré-requisitos que eles não tinham.** (Entrevista com P7, 2017; grifos nossos).  
 (Professor P7) Então o que **eu disse pro pai.** Olha, **é muito provável que sim**, no entanto, se ele não passar, vamos imaginar que ele queira fazer um curso de medicina, **uma pessoa normal ficaria 3 ou 4 anos** para entrar em um curso concorrido como esse, **seu filho vai ficar um ou dois** porque ele **criou uma autonomia durante esses quatro anos, pois ele aprendeu buscar o conhecimento**, de procurar o conhecimento. Então essa foi minha primeira fala com um pai e **eu acreditava mesmo nisso**, que ele (estudante) fosse buscar o conhecimento e que em um determinado momento do processo **eu iria dar uma aula de física pra ele com pré-requisito e tal.** Mas isso não acontecia, ficava nas intervenções e **era sempre superficial.** (Entrevista com P7, 2017; grifos nossos).

Após as discussões e a votação para o ajuste do PPC, foi necessário compor um documento que iniciasse o processo legal junto aos órgãos da instituição. Uma das referências para isso foi o memorial descritivo produzido pela chefia de ensino na época que também presidia a Comissão de Evasão do CA. Esse memorial traz um panorama sobre os resultados dos estudos realizados por essa comissão a respeito da evasão escolar no CA.

A primeira parte o documento mostra que na oferta da turma 2015, 100% das 40 vagas foram preenchidas, e na turma 2016 foram oferecidas 80 vagas, mas apenas 76% foram preenchidas, o que indica uma certa limitação para o atendimento da instituição em relação ao público potencial da região, conforme visto na Tabela 3 abaixo.

**Tabela 3 – Vagas ofertadas, matrículas e transferências**

TURMA	VAGAS OFERTADAS	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS ATIVOS	ALUNOS INATIVOS	
				EVADIDO	TRANSFERIDO
T-2015	40	40 (100%)	21 (52% da oferta)	2	17
T-2016	80	61 (76%)	40 (50% da oferta)	2	19
TOTAL	120	101 (84%)	61 (50% da oferta) (60% das matrículas)	4	36
				40 (40% perda de alunos)	

**Fonte:** o autor, adaptado do Memorial Descritivo do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 03 de março de 2017

Abaixo, colocamos as Tabelas 4 e 5 geradas pelo Memorial Descritivo, que mostram os motivos das transferências dos estudantes. A Tabela 4 se refere à turma ingressa em 2015, e a Tabela 5 a turma ingressa em 2016.

**Tabela 4 – Justificativas de transferências em 2015**

<b>TINFEM 2015 (16 alunos) – 15 alunos de transferência externa e 1 evasão</b>		
Motivos	Carga Horária do Curso	13
	Proposta Pedagógica	02
	Mudança de cidade	01

**Fonte:** o autor, adaptado do Memorial Descritivo do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 03 de março de 2017

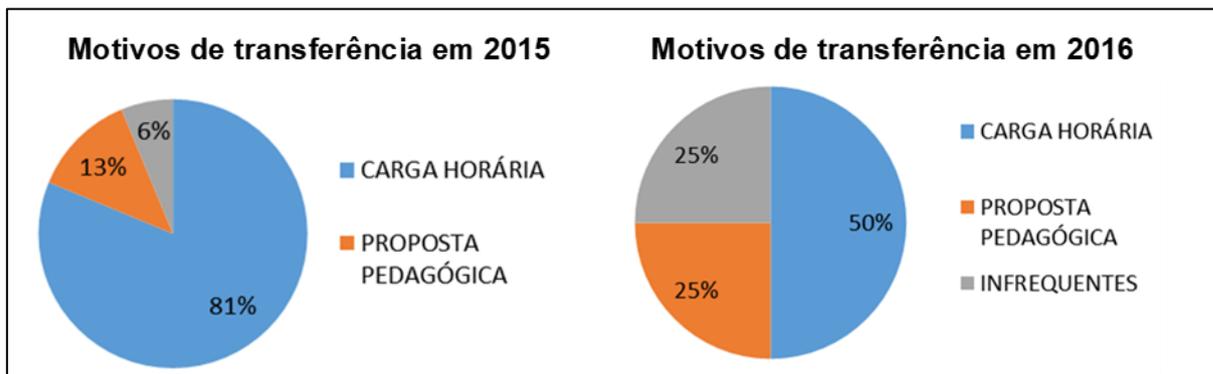
**Tabela 5 – Justificativas de transferências em 2016**

<b>TINFEM 2016 (12 alunos) – 09 alunos de transferência externa e 03 infrequentes</b>		
Motivos	Carga Horária do Curso	06
	Proposta Pedagógica	03
	Mudança de cidade	03

**Fonte:** o autor, adaptado do Memorial Descritivo do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 03 de março de 2017

A Figura 9, a seguir, ajuda a visualizar os motivos de transferência nos anos de 2015 e 2016.

**Figura 9 – Motivos de transferência**



Fonte: o autor

Observa-se que o maior motivo de transferências nos dois anos (2015 e 2016) foi a carga horária do curso. Como a carga horária faz parte de qualquer projeto pedagógico de curso (PPC), isso já era motivo para pensar os ajustes na proposta. No entanto, o estudo feito pela comissão de evasão era verificar quanto a metodologia pedagógica influenciava nas transferências, já que a maioria das reivindicações dos professores e dos estudantes pairava sobre a, já relatada, sensação de esvaziamento do conhecimento, resultado da metodologia adotada. Neste sentido, os dados da evasão não indicavam tanta atenção no ajuste da metodologia, nada tão significativo como a carga horária, mas mesmo assim o memorial foi usado para promover o processo nas vias legais.

Além desses motivos, **a falta de identificação com a proposta pedagógica da escola (Pedagogia por projetos), também é fator de relevância** para que os estudantes buscassem a escola estadual local, onde o método de ensino é tradicional. Dentre esses e outros motivos, a seção de ensino, juntamente com o apoio de professores do colegiado TINFEM, organizaram uma série de ações, tais como: **a reunião de pais** com o objetivo de ouvir a comunidade em relação à aprendizagem e ensino oferecidos pela nossa escola; **o questionário de sondagem junto aos estudantes** com vistas a cruzar o trabalho pedagógico ofertado às expectativas desses estudantes para com o curso no momento e ao término do mesmo; e **entrevista com os docentes** atuantes nesse curso como forma de levantar as considerações positivas ou não após a experiência de quase 15 meses de trabalho sob a regência da atual proposta pedagógica.

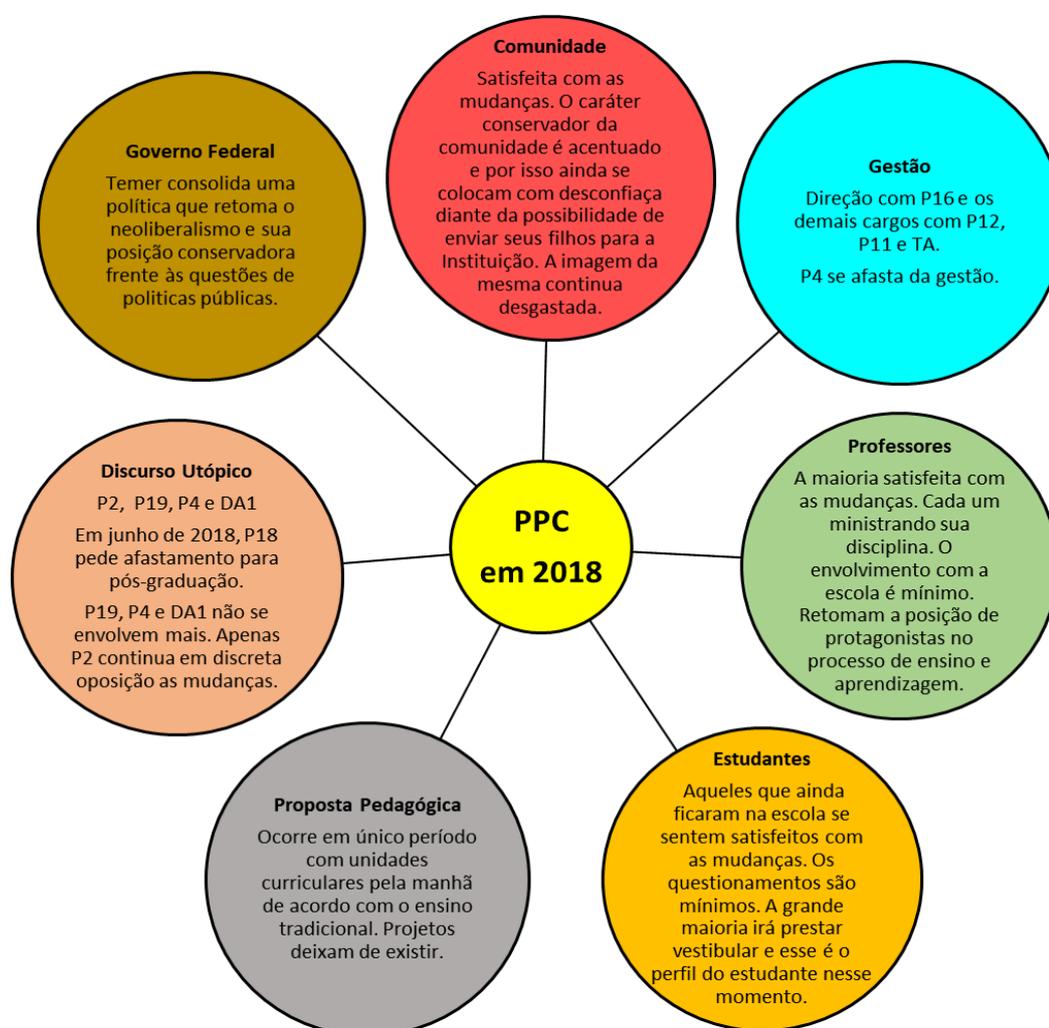
A partir disso, foram realizadas diversas reuniões para tratar sobre o assunto e repensar a adequação do PPC. **As considerações apresentadas** até o momento **corroboram com o ajuste curricular do projeto pedagógico do curso** TINFEM solicitado através desta comissão. Sendo assim, encaminhamos esse memorial, assim como a proposta de ajuste curricular para **dar início ao trâmite legal**. (Memorial Descritivo do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 03 de março de 2017).

Com isso, o PPC 2018 foi escrito, levando em consideração todas as ações feitas, e depois de tramitar nas esferas superiores foi aprovado. A turma que entrou

em 2018 já estava dentro deste novo PPC. As demais (turma 2015, 2016 e 2017) teriam que terminar o curso com o PPC 2014. Isso na verdade era impossível de administrar, pois um PPC trabalhava com intervenções em projetos e o outro com unidades curriculares e horários. Não tinha como os professores trabalharem nos dois formatos, assim o que aconteceu foi que o PPC 2014 foi praticamente extinto em prol do novo PPC 2018.

### 5.2.5 – Rede em 2018. A extinção do PPC 2014

Figura 10 – Diagrama Ator-Rede em 2018



Fonte: o autor

Para o PPC 2018, a formação da rede pautada nos mesmos atores-rede do PPC 2014 se constitui da seguinte forma:

**I – O Governo Federal:** Após o *impeachment* da Presidente Dilma, ocorre uma mudança nos objetivos da política nacional no que diz respeito à educação profissional e à formação integral oferecida pelos institutos federais. A reforma do Ensino Médio aprovada em medida provisória sem uma efetiva discussão com as partes interessadas demonstra a falta de comprometimento com o processo de legitimação de uma educação emancipatória. Com a mudança no cenário político, toda estrutura da gestão institucional é alterada e assim o apoio institucional à proposta do PPC 2014 deixa de ser prioridade. Sobre a reforma do Ensino Médio, os dois excertos abaixo mostram o impacto da mudança de estratégia do governo quanto à educação.

Desse modo, além de necessariamente ter que **incluir mais de cinco milhões de jovens no Ensino Médio**, seria preciso **reestruturar as condições de ensino, valorizando também os professores**, dos quais mais da metade não possui formação adequada. Assim, uma **mudança legal** que altera o currículo sem tocar nesses aspectos **parece ficar na superfície dos problemas**, acenando com uma retórica supostamente modernizante, na qual a flexibilidade e o tempo integral seriam uma **panaceia que falseia seus principais objetivos**. Portanto, o texto desta primeira política educacional do **Governo Temer**, antes de expressar preocupação com a juventude, **busca atender aos ditames da crise do capital, por meio do esvaziamento do direito à educação**. A flexibilização do currículo resulta na **corrosão do direito à educação básica e profissional**, cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do “gasto” social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a **atender aos interesses do capital rentista**, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira. (LIMA; MACIEL, 2018; grifos nossos).

De acordo com a especialista, **a reforma vai atingir negativamente os institutos federais justamente por ir contra as metas que nortearam a implantação da rede**, de ampliar a rede federal de educação profissional técnica de nível médio; interiorizar a oferta de cursos; e de apresentar uma proposta viável de Ensino Médio integrado, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **“A proposta de reformulação do Ensino Médio vai no sentido oposto ao que estava sendo trabalhado”**, enfatiza Monica Ribeiro. (Retirado do *site* do IFSC, [https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset\\_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/819752/palestra-discute-implica%C3%A7%C3%B5es-da-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-para-a-rede-federal](https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/819752/palestra-discute-implica%C3%A7%C3%B5es-da-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-para-a-rede-federal); grifos nossos).

Como dissemos, com a mudança no governo a equipe de gestão do *campus* também muda. A nova equipe não vem com a mesma disposição de continuar com o trabalho de implantação do PPC 2014, e a maioria do corpo docente que questionava a execução do projeto encontra nesta nova gestão o apoio para que os ajustes no PPC fossem aprovados. Esses ajustes acabaram por descaracterizar o PPC 2014 e, posteriormente, contribuíram para a construção do PPC 2018.

**II – A Gestão do *Campus*:** Em 2018 a Gestão do *campus* CA era por P16, P12, P11 e TA. Todos faziam parte do grupo Resistência e compunham o discurso Pragmático que no final de 2016, por votação, prevaleceu em relação ao discurso Utópico do grupo que criou o PPC 2014.

**III – O Discurso Utópico:** Do grupo que havia criado o PPC 2014, apenas P2 e P18 se envolviam com a possibilidade de defender a proposta e mesmo assim sem muito ânimo. Como que absorvidos pelos desgastes dos embates, aceitam de certa forma a chegada do PPC 2018.

**IV – O Estudante:** Mesmo no ano de 2015, o governo federal já sinalizava uma dificuldade de manter o acesso às bolsas estudantis, o que se torna explícito no Governo Temer. Os estudantes que necessitam trabalhar, acabam pedindo transferência e deixam a instituição, provocando uma mudança no perfil do estudante institucionalizado.

Eu vejo a questão do **ensino integral para filhos de trabalhadores uma questão problemática**; tudo bem as bolsas, mas elas são paliativas; temos que ver a inclusão de outras formas, pois **os estudantes daqui saem da escola para trabalhar. É uma outra realidade.** (Professora P12, Ata discussão do PPC, novembro de 2016; grifos nossos).

Os estudantes, cuja vulnerabilidade social era notória e ainda permaneciam na instituição, pouco se envolvem com as questões sobre as mudanças metodológicas na rotina da escola. Essa falta de interesse pode estar associada ao fato de que ficamos mais preocupados com as disputas entre discursos do que com a formação daqueles que verdadeiramente precisavam.

É necessário esclarecer que, mesmo sendo aprovado, o PPC 2018 só valeria para as novas turmas, o que significa que as turmas 2015, 2016 e 2017 continuavam sob a regência do PPC 2014, e da mesma maneira ainda mantinham o ambiente de disputa entre aqueles que queriam disciplinas específicas e aqueles que queriam as intervenções.

Na visão dos próprios colegas, aqueles estudantes que não se envolviam com as questões do conteúdo disciplinar o faziam porque não queriam estudar. Segundo

alguns depoimentos, a defesa da proposta do PPC 2014 pela maioria dos estudantes estava associada ao fato de que era mais “fácil”.

Como vimos, um dos atributos da proposta do PPC 2014 era não reproduzir apenas os conteúdos disciplinares comuns ao ensino tradicional, mas oferecer nas intervenções oportunidades de discutir temas diversos sem exigir uma ação mais formal do estudante como memorização de fórmulas ou cópias de textos. Também era trabalhado o conceito de autonomia que, pela dificuldade de apropriação do tema, criava no estudante a falsa ideia de uma liberdade de fazer o que quisesse.

Como o processo estava em construção, muitas vezes nas intervenções os professores deixavam que os estudantes usassem o celular, por exemplo, na expectativa que estivessem direcionando esse uso para uma pesquisa, o que muitas vezes não acontecia e o mesmo acabava sendo utilizado para transitar em redes sociais. Esse movimento acabou se repetindo e a imagem da escola, pela divulgação destes eventos, começou a se degradar, inclusive pelos próprios estudantes.

Por outro lado, os estudantes, cuja classe social era mais favorecida, questionavam sobre a preparação para o vestibular, mostrando que mesmo em menor número a representação deste perfil estudantil se sobressaía. Começaram a exigir que a proposta da escola atendesse a preparação para o ingresso no ensino superior, mesmo sabendo que tal orientação nunca foi objetivo do PPC 2014.

Abaixo, apresentamos alguns depoimentos de estudantes que mostram o desconforto dos mesmos quanto à questão do vestibular e da falta de conteúdos. Nesse sentido afirmam que não tem aula, já que muitos associam a aula ao conteúdo, especificamente, disciplina e desta forma resistiam à proposta pedagógica.

(Estudante E1) **Porque o discurso era: a gente tá preparando vcs pro mundo da vida porque nem todos vocês vão passar numa faculdade,** mas aí eu comecei a pensar: **Como assim?** Se você chegou lá **eu também posso chegar.** Eu também consigo e **se eu me esforçar eu consigo chegar lá,** então assim nessa época eu tava sendo manipulada, eu tava pegando ódio de pessoas que às vezes não eram totalmente culpadas, só estavam seguindo ordem. Então, assim eu vejo que eu cresci muito, eu vejo que **é possível sim ser tanto na escola tradicional quanto uma escola que não seja tradicional você pode sim conseguir entrar numa faculdade,** é só vc se esforçar e estudar. (Entrevista com a estudante E1, 2018; grifos nossos).  
 (Estudante E4) **Eu acho uma coisa muito perdida (sobre autonomia)** a não ser que o aluno tenha totalmente um empoderamento de ai eu quero estudar isso e eu sei os conteúdos, só que muito difícil porque **a maioria das pessoas aqui têm entre 15 e 17 anos e entre 15 e 17 anos você não tem total controle sobre coisas que você tem que estudar e você quer estudar,** tipo a sociedade está aí pra falar olha **vc tem que estudar isso pra entrar no vestibular.** (Entrevista com o estudante E4, 2018; grifos nossos).

(Estudante E5) Eu ainda **me sinto muito incomodada com os professores que se recusam a dar aula** porque eu acho assim, é uma instituição muito boa onde os professores são muito bons e eu não entendo o porquê que **a pessoa vem trabalhar e se recusa a fazer isso porque não é do jeito que ela quer**, porque os professores estão recebendo para vir aqui dá aula, **é a função deles** e vc ir lá e **pedir professor me ensina isso e ele falar não... me incomoda muito**. Porque a gente entende que **a gente tem que ver alguns conteúdos no Ensino Médio**, principalmente porque você sabe que, provavelmente, você vai usar depois seja pra sua profissão, **mesmo para o vestibular ou qualquer coisa assim**. (Entrevista com a estudante E5, 2018; grifos nossos).

A conclusão é que o perfil do estudante que se sobressaía em 2018, é daquele que esperava aulas tradicionais que preparassem para o vestibular.

**V – A Proposta Pedagógica:** Teoricamente, o PPC 2014 deveria acabar com a integralização da turma 2017 em 2020, já que foi a última turma a entrar neste PPC. Isso significa que em 2018 deveríamos ter os dois PPCs em vigor.

No entanto, trabalhar com as duas propostas foi muito difícil, com um corpo docente reduzido ficava impossível atender adequadamente os dois. Como a maioria dos professores não queria trabalhar com a proposta do PPC 2014, privilegiou-se as unidades curriculares para a turma 2018 com aulas tradicionais e oficinas específicas de cada matéria para as outras turmas. As intervenções interdisciplinares deixaram de acontecer.

Os projetos que eram a base do PPC 2014 foram colocados à tarde para as turmas 2015, 16 e 17, no entanto praticamente não existiam já que, dos estudantes que ficaram na escola, a maioria queria estudar para o vestibular e assim usavam esse tempo como tira-dúvidas ou criavam projetos cujo objetivo era estudar para o ingresso em uma universidade específica, como UEL<sup>38</sup> ou UEM<sup>39</sup>. Alguns ainda começavam a trabalhar e pediam autorização da gestão para não frequentar à tarde. É fato que com essa mistura a identidade da proposta pedagógica não existia.

**VI – Os Professores:** Como já mencionamos, de início todos os professores se mostraram proativos quanto à proposta, a maioria deixava transparecer o idealismo sobre a educação e o alinhamento com o PPC 2014. Durante o processo de implantação essa adesão muda e tivemos a chance de observar isso, acompanhando

<sup>38</sup> Universidade Estadual de Londrina.

<sup>39</sup> Universidade Estadual de Maringá.

as falas da professora P16, que elucida bem a mudança de postura em relação ao PPC 2014.

Essa professora tem papel importante na descrição da rede, pois teve a oportunidade de ocupar várias posições na mesma, desde ingressante no concurso público, professora, coordenadora até a direção do *campus*.

Na evolução das falas vemos o movimento dos discursos que permitiram a formação de grupos e o surgimento da rede que sustentou a criação do PPC 2018. Utilizamos os relatos da professora P16 como exemplo, por conta da quantidade de material que conseguimos em que ela aparece recorrentemente, mas podemos dizer que essa transformação, guardadas as devidas proporções, reflete o comportamento da maioria dos professores envolvidos no processo.

Assim, dividimos essas falas (algumas já utilizadas no trabalho) em fases:

### Fase 1 – O encantamento com a proposta

*A insegurança, que havia sentido no primeiro momento, deixou-se substituir por um conjunto de emoções que apertavam minha garganta à medida que ele (P21) explica o que seria nossa escola a partir da proposta de ensino baseada na **Pedagogia por Projetos**. Quando tive a oportunidade de falar **não contive as lágrimas** e tentei explicar, de forma ainda meio constrangida, **a gratidão que sentia por ter encontrado minha missão**. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).*

*....**não tive dificuldade em me adaptar às novas ideias**, mas confesso que tornar tudo aquilo documental de acordo com as leis que regem a educação no Brasil **era bastante desafiador**, uma vez que nosso sistema educacional se mantém tradicional e fragmentado. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).*

*Se para você que está lendo este relato parece estranho, **difícil de imaginar a cena e até mesmo utópico**, imagina para nós que **precisávamos desconstruir o que entendíamos por educação e internalizar em nossas práticas pedagógicas um conceito inovador e ainda muito criticado por estudiosos da área no Brasil**. Mas a angústia não parava por aí, pois **precisávamos conquistar a confiança de pais, alunos e sociedade** de que nossa proposta tinha propósitos sólidos e **éramos competentes e engajados** ao que estávamos fazendo. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).*

### Fase 2 – O questionamento

*Entendo o posicionamento dos pais, pois ainda é algo que eu, **enquanto servidora pública** de uma instituição que tem como objetivo formar pessoas para o mercado social do trabalho de forma cidadã, **não tenho claro se minha prática pedagógica condiz com a proposta da escola**. É um questionamento constante. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).*

***Essa angústia** foi compartilhada por alguns professores em várias reuniões de colegiado e sempre surgiam ideias de como poderíamos realizar as intervenções. **As intervenções também eram bem confusas** para os alunos*

que **se perdiam com tamanha “autonomia”** para buscar os conhecimentos demandados nos projetos e acabavam por utilizar mal o tempo disponibilizado para as pesquisas, apresentavam muitas dificuldades de interpretação, resumir pontos principais e realizar pesquisas em livros e na internet. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).

**A gente não sabia** como é que ia **colocar os currículos dentro desses projetos**, havia um **discurso** de que isso **não era obrigatório** para os estudantes. (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016; grifos nossos).

Alguns professores falavam com tamanha naturalidade de tudo aquilo, de conceitos filosóficos de democracia, que por vezes **me senti perdida e despreparada para atuar no grupo. O nível das discussões era alto, não conseguia acompanhar, bem, aquilo me incomodava, pois no auge dos meus 36 anos e cursando um mestrado eu não acompanhava as discussões, então será que os alunos conseguiriam?** (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016).

... entretanto, é necessário admitir **que negligenciamos esse suporte aos alunos** e as assembleias, pelo pouco que pude acompanhar, se limitavam a **espetáculos de reclamações, acusações e cobranças de todos os lados, além da predominância de falas autoritárias de alguns professores.** (Relato de experiência de P16, janeiro de 2016).

### Fase 3 – A indignação

... e a gente ainda continua naquela coisa tem um **certo esvaziamento do conhecimento tipo não é levado a sério conhecimento**, procura o fulano de tal que ele te explica ou vai para internet, gente **pelo amor de Deus, a internet passou a ser a referência do conhecimento da escola?** (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).

Quando chega o período Dilma sai pelo **impeachment** o que eu chamo daquilo que foi **alforria de CA e vem o P13**, daí as coisas começam a ir para outros lados. (Entrevista com P16, em 2019).

... porque a gente começa a perceber que **a evasão é muito grande** se você pegar a do porquê saíram... e ali mostra realmente que são problemas em planilha dos evadidos **desde 2015**, todas as versões vc verá que **houve uma manipulação das justificativas em relação à parte metodológica o aluno prefere ir buscar outras alternativas do que ficar numa escola que ele tá vendo que não tem perspectiva para o futuro dele.** (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).

**Nós estávamos descontentes com o campus**, todos estavam reclamando. (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).

### Fase 4 – A oposição ao PPC 2014

(Sobre a reunião com a comunidade) **A gente fez, apareceram 29 pais e tudo mais, fizeram as questões, as considerações e eu juntei tudo isso e a partir disso a gente pediu para fazer as reuniões que duraram uma semana de quebra pau feio mesmo com a presença de muitos alunos, eu pedi para o P11 intercalar com o P13 que fizesse as atas e tentaram colocar o máximo de informações possíveis** naquelas atas para a gente juntar tudo aquilo e pedir um ajuste curricular, porque na posição de chefe de seção de ensino eu podia fazer essa solicitação e **pressionar o P4 assinar o documento** para que pudesse fazer isso **junto com o apoio do P13.** (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).

Então, se a gente tava no grupo muito grande aí a gente conseguiu porque era tudo na votação, aí vamos votar vamos votar vamos votar tanto que **a gente conseguiu virar o jogo** e conseguiu aprovar por aquela proposta dos projetos (oficinas dos professores) para pelo menos **amenizar aquela**

**angústia** que a gente tinha de **não estar trabalhando com o conhecimento em si**. (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).

*A gente entendia que a parte da manhã é mais produtiva com oficinas para trabalhar com os conhecimentos. Quem quiser trabalhar a oficina com nomes diferentes, em pares de professores, fica à vontade, mas **quem quer trabalhar dentro daquela perspectiva tradicional** (e daí hoje eu tenho uma visão diferente do que quer dizer tradicional) **fica à vontade também para fazer isso**, eu acho que eles conseguem chegar no meio-termo e a partir disso a proposição era vamos **trabalhar o ajuste do PPC (2014)** e **depois a gente começa juntos a discutir a escola que a gente quer um PPC (2018)** que pertença a todo mundo, **isso até hoje não se consolidou e duvido muito que vai ser consolidado**. (Entrevista com P16, em 2019; grifos nossos).*

A partir dessas falas e das fases que apresentamos, é possível intuir que o perfil dos professores em 2018 era completamente diferente daquele descrito no PPC 2014, ou seja, passamos de um perfil aberto e entusiasmado com a educação emancipatória para um perfil mais direcionado ao ensino tradicional com foco nas unidades curriculares.

**VII – A Comunidade:** Durante o processo de implantação da proposta do PPC 2014 tivemos oportunidade de realizar várias atividades com a comunidade e constatamos a existência de no mínimo duas comunidades distintas. A primeira constituída por pais trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma instrução, que atuavam na periferia da região, e a segunda constituída de pequenos empresários, comerciários e funcionários públicos, que ocupavam a região urbana. A primeira raramente se envolvia com as atividades dos filhos e a segunda era mais presente.

A ideia que a comunidade como um todo tinha da Instituição era muito diferente da expectativa descrita no PPC 2014:

*Confesso que imaginava que os municípios receberiam o IFPR e seus servidores com os braços abertos, dada a possibilidade de transformação que o Instituto pode e deve fazer na comunidade em que está inserido. Ledo engano! Fomos por vezes confundidos com escolas e empresas privadas que vendem cursos e promessas profissionais duvidosas. Outras, éramos concebidos como agentes públicos aparelhados pela prefeitura e poder público municipal, para atuarem na comunidade com fins eleitoreiros. (Professor P8, Relato Pessoal, fevereiro de 2016.)*

No livro “Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões”, organizado por Caetana Juracy Rezende Silva em 2009, como de forma profética, já descrevia a possibilidade de que a comunidade que encontraríamos para oferecer nosso projeto não fosse aquela para o qual o PPC 2014 tinha sido escrito.

Observa-se que **na escolha pela criação dos institutos federais e não de novas universidades tecnológicas** há uma opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional fortemente presente no meio universitário brasileiro. Todavia, devido à forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior, mais especificamente o bacharel – mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior, principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista –, **a consolidação do modelo dos institutos federais passará por duras provas** e não será estranho se as **comunidades** escolares que os compõem sentirem-se tentadas a **identificá-los como universidades**, instituições que já possuem um *status* social consolidado. Esse **parece ser o caminho mais fácil**, mas que tende a **abandonar toda uma atuação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino**, enfim, que tem as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos. (SILVA, 2009).

Foi exatamente o que encontramos, para a comunidade o objetivo da instituição era preparar seus filhos para o ingresso em cursos superiores, onde o sucesso os aguardaria. A formação técnica dos mesmos seria apenas um bônus agregado a essa preparação. Em Barbosa (2004), vemos que esse é o resultado de um processo histórico da cultura do sucesso almejado sob o prisma do neoliberalismo adotado pela classe média brasileira, que encontra na universidade a chance de uma vida melhor.

É forte a ideia de que a **“escola é o caminho para o sucesso”** ou que *“quem estuda vence na vida”*. São ideologias que se manifestam nas falas e nas posturas de alunos, professores e diretores. Frente às ‘supostas boas intenções’ do capital, torna-se difícil o desvelamento do ideário que **o capitalismo esconde através do discurso da “ascensão” e do “sucesso”, como se o sistema pudesse realmente abrigar a todos em seus quadros de trabalho**. Como se, **ao saírem da escola, todos aqueles que se “esforçarem” conseguirão emprego e só ficarão desempregados os inaptos** ou os sem condições, **culpabilizando o indivíduo pelo seu fracasso**. (BARBOSA, 2004, p.65).

Desta maneira, os assuntos pertinentes à formação cidadã, objeto basilar do PPC 2014, não eram reconhecidos pela comunidade como conhecimentos importantes. Como mencionamos anteriormente e agora ratificamos, para os pais a formação social dos filhos e a própria pedagogia por projetos era compreendida mais como uma estratégia para motivar a aprender o conteúdo disciplinar e este sim tinha valor, já que seria fundamental na preparação para o ingresso em cursos superiores, sinônimo de sucesso, daí a utilidade deste conhecimento adquirido no Ensino Médio.

Desta forma, concluímos que a comunidade se manteve praticamente constante em sua expectativa com a instituição, exceto pelo fato de que de início

achava que seria uma universidade e depois, entendendo que seria um Ensino Médio, acreditava que teria a função de preparar os filhos para o ingresso no ensino superior, e por isso apostava nos conteúdos disciplinares. A formação técnica não era o objetivo principal.

### 5.2.5.1 – Considerações sobre a rede em 2018

De maneira geral, a rede dos principais actantes que se estabeleceu em 2018 era constituída por uma gestão que não tinha interesse em continuar com a proposta do PPC 2014. Um corpo docente que percebeu, no dia a dia, o imenso trabalho de, além de se desvencilhar dos seus próprios preconceitos, o que já é por si uma luta, se envolver em uma rotina que exigia uma dedicação muito maior do que se estivesse sob um PPC clássico de outros *campi*, inclusive com um salário igual. Um estudante, cuja lente estava mais ajustada com o objetivo da preparação para o vestibular do que a formação para o mundo social do trabalho, a isso atribuímos grande parte à imagem da instituição veiculada nas infovias das redes sociais. Uma comunidade conservadora em vários aspectos, mas em especial de princípios latentes quanto ao papel da escola como o lugar definidor do sucesso ou fracasso profissional dos estudantes. E após isso tudo, uma proposta metodológica que desse conta destas demandas não podia ser muito diferente da escola tradicional da qual todos, estudantes, professores e comunidade eram oriundos.

De qualquer forma, a aprovação dos ajustes no PPC 2014, que levaram ao PPC 2018, legalmente acaba com a proposta inicial. De acordo com o excerto abaixo, onde a direção se posiciona quanto à proposta, fica claro o fim do PPC 2014 e os motivos para isso.

(Pergunta) Sabemos que **a escola adota a pedagogia por projetos**. Nesse contexto, como você vê a relação do ensino de sua disciplina nesta metodologia?

(Resposta) P13: Vi seu questionamento e **enquanto diretor** não consigo me posicionar na questão. **A única coisa que poderia lhe responder quanto aos meus atos é que a nova proposta extingue a pedagogia, visto não atender as demandas da comunidade (interna e externa)**. Estas decisões foram levadas a colegiado. Enfim, do mais, só posso dizer que conduzo o processo respeitando as decisões democráticas da maioria. (LEAL, 2017; grifos nossos).

Esse trecho foi retirado da transcrição do questionário feito com os professores, pela pesquisadora Luana Vida Leal, para compor sua dissertação de Mestrado sobre

a proposta descrita no PPC 2014. A pesquisadora gentilmente cedeu esses dados para nossa pesquisa e contribuiu para a diversidade dos materiais coletados e analisados.

## 6 DISCUSSÃO

A partir desta análise percebemos que a estratégia proposta na Cartografia das Controvérsias, que envolve a descrição das mesmas, embora trabalhosa, contribuiu de forma eficaz evidenciando variáveis do agregado social em questão. Tais variáveis, inicialmente ocultas no ideário da proposta, contribuíram de maneira contundente para que o projeto descrito no PPC 2014 não fosse adiante.

Ao seguir a Controvérsia da Metodologia foi possível identificar alguns destes elementos, tais como a mudança no perfil de apoio político ao PPC 2014 oriundo da alteração no comando da nação; a surpresa ao encontrar uma comunidade conservadora no sentido de rejeitar a formação integral e almejar um direcionamento para a preparação ao ingresso no ensino superior; a falta de capacitação dos professores para trabalhar com a proposta, de maneira interdisciplinar, sem que isso sugerisse uma superficialidade nos conteúdos; o perfil do estudante, que culturalmente reproduzia a expectativa dos pais quanto à relação direta entre o sucesso e a universidade, entre outros, como período integral e a rigidez da gestão de 2015 em sugerir a pedagogia por projetos como única alternativa de trabalho.

Todos esses elementos estabeleceram pontos de conflitos nas redes gerando controvérsias. No processo de resolução destas controvérsias pudemos observar os atores interagindo com os discursos Utópico e Pragmático, modificando suas posturas em relação ao PPC 2014, como é o caso de P16 que transita entre os discursos conforme ocupa lugares diferentes na rede. Na verdade, é na ação dos discursos que as redes se constituem ao mesmo tempo em que os atores-rede adquirem funções na mesma. Citamos como exemplo o movimento de P16 como professora até chegar à direção da escola e a influência disso na formação das microrredes.

A construção dos discursos ao redor desse movimento de P16 permitiu que outros integrantes da rede, participando ou não da gestão, pudessem compartilhar suas críticas e sugestões quanto à utilização do PPC 2014, uns com os outros. Eles se associaram aos discursos, de acordo com suas afinidades, e formaram microrredes para compor uma rede maior que não sustentou o PPC 2014, exigindo um novo PPC.

Outras mudanças na rede foram observadas a partir da entrada ou saída de um ator, como o caso de P13, que ao ingressar na rede (como diretor) provoca uma reestruturação da gestão do *campus* e isso faz com que P16 adquira sua função desencadeando o processo acima descrito. Também percebemos o contrário, quando

P20 sai da rede em 2017 contribui para o enfraquecimento do discurso Utópico e, conseqüentemente, o isolamento do grupo que criou o PPC 2014 em relação aos professores. Conforme os diagramas que mostram o panorama das redes desde 2014 até 2018, vimos que um por um dos professores que mantinham o discurso Utópico acabam pedindo afastamentos e saindo da rede, enfraquecendo o sistema que mantinha o PPC 2014 em vigor.

Observamos que, da mesma maneira que P16, vários professores, antes empolgados com o PPC 2014, durante a implantação passam a ficar descontentes com o mesmo e criam a oportunidade de se reagruparem em uma rede (do PPC 2018) que seja mais coerente com seus construtos pessoais de mundo e isso ocorre a partir da mudança da gestão do *campus*.

A própria mudança da presidência da república provoca uma alteração na rede, já que P13 só assume a direção do *campus* por conta deste movimento.

Outro movimento interessante foi dos estudantes de maior vulnerabilidade social, que ao perderem suas bolsas e incentivos acabaram saindo da rede ou simplesmente deixam de participar do processo permitindo que os estudantes, cujo foco era a preparação para o vestibular, ocupassem seus lugares de representação estudantil na rede, também alterando a mesma e dificultando a sustentação do PPC 2014.

No Quadro 15 abaixo temos a sequência da formação das redes entre 2014 e 2018. Nele é possível visualizar as microrredes que compõem a rede do PPC. Essas microrredes são os atores-rede que assumimos em nosso referencial teórico e as alterações nos mesmos comprovam a transformação do PPC 2014 no PPC 2018.

Na primeira coluna colocamos os atores-rede e na primeira linha os anos que constituíram o *corpus* de dados de nossa pesquisa. Para cada ano colocamos como era a situação referente a cada ator-rede, por exemplo, no ano de 2014 o Governo Federal era a Dilma e no ano de 2018 era o Temer, ou ainda, o discurso Utópico em 2015 era constituído por praticamente todos os professores e em 2018 apenas o P2.

A ideia deste quadro é mostrar o movimento dos atores-rede em uma linha do tempo e permitir visualizar que as alterações na rede principal do PPC é que provocaram o abandono do PPC 2014 e a sustentação do PPC 2018, uma vez que o objetivo específico da tese era atribuir sentido ao fato de que um determinado ator-rede (PPC) existe apenas quando uma rede específica o sustenta.

**Quadro 15 – Evolução das Microrredes que constituem o PPC**

<p>ATORES-REDE</p> <p>ANO</p>	<p>2014 (Criação do PPC 2014 ainda no <i>Campus</i> mãe)</p>	<p>2015 (Início da implantação do PPC 2014 no <i>Campus</i> CA, segundo semestre)</p>	<p>2016 (Vigência do PPC 2014)</p>	<p>2017 (Vigência do PPC 2014)</p>	<p>2018 (PPC 2018)</p>
<p><b>GOVERNO FEDERAL</b></p>	<p><b>Governo Dilma</b> Dava continuidade à reforma na educação tecnológica iniciada no governo Lula, oferecia <b>apoio político</b> com incentivos assistencialistas à educação.</p>	<p>Governo Dilma oferecia apoio político à formação integral da classe trabalhadora, mas já indicava cortes nos incentivos à educação.</p>	<p>Com o processo de <i>impeachment</i> da Dilma, Temer assume e com ele apressa-se a Reforma no Ensino Médio e o incentivo para o desenvolvimento de propostas metodológicas progressivas referentes a educação profissionalizante perde força.</p>	<p>Governo Temer sinaliza o ensino a distância e promove mais cortes na educação. A reforma no Ensino Médio é sancionada e provoca o abandono de políticas públicas voltadas à formação social do trabalhador dentro do Ensino Profissionalizante.</p>	<p><b>Governo Temer</b> se consolida com uma política que retoma o neoliberalismo e sua <b>posição conservadora</b> frente às questões de políticas públicas direcionadas à inovação em educação.</p>
<p><b>GESTÃO DO CAMPUS</b></p>	<p><i>Campus</i> mãe constituído por <b>P2, P18 e P21</b> era o grupo que criou o PPC 2014 e o <i>campus</i> CA não existia fisicamente ainda, mas a direção já era de <b>P20</b>, que junto com <b>P8</b> foram os primeiros a chegar na cidade</p>	<p><i>Campus</i> mãe constituído por P2, P18 e P21 <i>Campus</i> CA constituído por P20, P8 e P19  Obs.: P2, P20, P18 e P21 pedem remoção do <i>campus</i> mãe para o <i>campus</i> CA</p>	<p>No segundo semestre: a gestão do <i>Campus</i> CA é constituída por P13, P16 e P4 em substituição a P20, P19 e P8. Essa mudança ocorre devido à mudança no cenário político do País. Observação: P13 veio de outro <i>campus</i> por indicação da reitoria <i>pro-tempore</i> e não apoiava o PPC 2014.</p>	<p>Em setembro de 2017, P13 sai da direção para ser removido ao <i>campus</i> mãe. P16 assume a direção junto com P11 e com P4. P16 e P11 faziam parte do grupo resistência ao PPC 2014. P4 era o único na gestão que apoiava o PPC.</p>	<p>Direção com <b>P16</b> e os demais cargos com <b>P12 e P11</b>. P4 se afasta da gestão</p>

<p>ATORES-REDE</p> <p>ANO</p>	<p>2014 (Criação do PPC 2014 ainda no <i>Campus</i> mãe)</p>	<p>2015 (Início da implantação do PPC 2014 no <i>Campus</i> CA, segundo semestre)</p>	<p>2016 (Vigência do PPC 2014)</p>	<p>2017 (Vigência do PPC 2014)</p>	<p>2018 (PPC 2018)</p>
<p><b>DISCURSO UTÓPICO (Grupo de apoio ao PPC 2014)</b></p>	<p>Responsável pela criação do PPC, é formado por <b>P2, P20, P21 e P18</b>. Sustenta que <b>a formação cidadã precede a formação técnica</b>.</p>	<p>P2, P20, P21 e P18. Além deles juntam-se todos os que ingressaram por concurso ou removidos de outras unidades e que tinham motivação para apoiar o PPC 2014 são eles: P1, P4, P5, P8, P10, P11, P12, P14, P15, P16, P19, P22, P23, S8, PD, DA1, SC.</p>	<p>P2, P20, P21, P18, P19, P4 e DA1. Em julho de 2016, P20 pede afastamento para pós-graduação.</p>	<p>P2, P18, P19, P4 e DA1. Obs.: em janeiro de 2017, P21 pede afastamento para pós-graduação. O grupo perde a força e representatividade, P19, P4 e DA1 não se envolvem mais.</p>	<p>P2, P19, P4 e DA1. Em junho de 2018, P18 pede afastamento para pós-graduação. P19, P4 e DA1 não se envolvem mais. <b>Apenas P2 continua em discreta oposição às mudanças relacionadas à ênfase nos conteúdos disciplinares.</b></p>
<p><b>GRUPO AJUSTES</b></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Na rotina com o PPC 2014, no segundo semestre intensificam os questionamentos sobre o mesmo: P7, P14 e P15 Obs.: P14 pede afastamento para pós-graduação.</p>	<p>Continuam a demanda por ajustes no PPC 2014: P7 e P15.</p>	<p>Com o PPC 2018 aprovado o grupo acaba.</p>
<p><b>DISCURSO PRAGMÁTICO (Grupo de Resistência ao PPC 2014)</b></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>A partir das dificuldades no trabalho com o PPC 2014 inicia um processo de</p>	<p>É constituído por: P1, P3, P5, P8, P10, P11, P12, P17, P23, PD, S1, SC, TA, P13, DA2 e PD2.</p>	<p>Com o PPC 2018 aprovado o <b>grupo assume uma postura de validar a decisão.</b></p>

			resistência composto por: P1, P3, P5, P8, P10, P11, P12, P17, P23, PD, S1, SC e TA. Acrescenta ao grupo P13 e mais 2 servidores que vieram junto com P13, são eles DA2 e PD2.		
<b>ATORES-REDE</b>	<b>2014</b> (Criação do PPC 2014 ainda no <i>Campus</i> mãe)	<b>2015</b> (Início da implantação do PPC 2014 no <i>Campus</i> CA, segundo semestre)	<b>2016</b> (Vigência do PPC 2014)	<b>2017</b> (Vigência do PPC 2014)	<b>2018</b> (PPC 2018)
<b>ANO</b>					
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	<b>Pedagogia por Projetos em tempo integral</b> regime <b>não seriado</b> , calouros e veteranos no mesmo ambiente.	Pedagogia por Projetos com estudo individual e socialização dos saberes e assembleia. As Intervenções interdisciplinares aconteciam no período matutino e os projetos à tarde.	Pedagogia por Projetos com Intervenções interdisciplinares pela manhã e os projetos à tarde, intercalados com oficinas específicas, tutorias, salas ambiente, socialização dos saberes e assembleia.	As oficinas específicas passam para o período da manhã e as atividades com os projetos à tarde em 3 dias. As intervenções interdisciplinares praticamente não existem.	Ocorre em único período com <b>unidades curriculares pela manhã</b> de acordo com o ensino tradicional. <b>Os projetos de trabalho deixam de existir</b> . O regime passa a ser <b>seriado</b> .
<b>ESTUDANTE</b>	Ingressos por sorteio oriundos das escolas públicas da região, <b>filhos de famílias de baixa renda</b> que apresentavam dificuldades no letramento e no convívio social. A formação técnica é uma chance para um <b>ingresso no mercado social do trabalho</b> .	Ingressos por sorteio, a maioria oriundos das escolas públicas da região e filhos de famílias de baixa renda. Outros vinham de escolas particulares de classe média.	Evasão de 50% de estudantes, principalmente aqueles de família de baixa renda e que precisavam trabalhar. Um grupo daqueles que ficam questiona a metodologia que não direcionava para o preparação para o vestibular.	Com as mudanças os estudantes começam a assimilar a rotina, no entanto, a polarização entre eles é forte. Alguns defendem o PPC 2014 e querem retomar a proposta, mas são sufocados por uma minoria que exige os conteúdos disciplinares.	Aqueles que ainda ficaram na escola se sentem satisfeitos com as mudanças. Os questionamentos são mínimos. <b>A grande maioria irá prestar vestibular</b> e esse é o perfil do estudante nesse momento.



O Quadro 15 nos mostra como as microrredes (atores-rede) foram mudando ao longo do tempo. Se olharmos para o Governo Federal, por exemplo, veremos que em 2014 tinha características bem diferentes do que em 2018. Isso acontece em todas as microrredes, mostrando como o PPC em 2018 é resultado destas modificações, comprovando nossa hipótese de que sem uma rede para sustentá-lo o PPC 2014 não poderia existir em 2018.

Podemos fazer outras observações a partir do Quadro 15, como o fato de que a comunidade que o PPC 2014 exigia nunca existiu e mais, desde 2015 ela não sofre nenhuma modificação, ou seja, ela se mantém desde o início do processo de implantação em um lugar que rejeita o PPC 2014. Este fato não significa que ela não age, ao contrário, ela produziu várias ações, como a reunião dos pais no fim de 2016. Embora o PPC 2014, na rede em que foi criado, contemplasse uma comunidade específica, ela nunca foi encontrada, nunca existiu.

Em nosso referencial teórico, ao nos referirmos às microrredes, comentamos sobre as relevâncias que poderiam diferenciar umas das outras, ou seja, ao retirarmos uma microrrede, o impacto gerado na rede é proporcional à sua relevância. Bem, no Quadro poderíamos dizer que a microrrede comunidade em 2014 foi retirada ao tentar implantar o PPC naquele contexto local e isso foi um impacto suficientemente grande a ponto de contribuir para o abandono do PPC 2014. Podemos também afirmar que todas as microrredes contibuíram para isso, no entanto, a única que se manteve a mesma a partir de 2015 foi a comunidade, mostrando assim sua relevância no processo de implantação do PPC 2014.

Também podemos observar que os actantes da rede em 2014 parecem existir de forma virtual para sustentar o PPC 2014 também virtual em sua própria idealidade. Sua existência material nunca se concretiza, já que desde o primeiros momentos de sua implantação as modificações em sua estrutura, como a criação de documentos, guias e listas de saberes, são necessários para dar andamento ao trabalho dentro do contexto local.

O PPC 2014, para ser implantado e se constituir como proposta metodológica, exigia uma rede de sustentação específica, muito diferente daquela encontrada. Como foi visto, na Teoria Ator-Rede os atores-rede existem apenas na formação das redes que os sustentam, nada existe fora delas. Cada modificação em uma microrrede

desencadeou uma perturbação em toda estrutura e quando essa perturbação, em nosso trabalho nos referimos principalmente à Controvérsia da Metodologia, entrou em ressonância com outras microrredes, o efeito foi a transformação da estrutura na qual o PPC 2014 deixou de existir.

Não foi nossa intenção inferir os motivos de cada actante para absorver e ressoar com a perturbação, mas sim demonstrar que esse efeito excluiu o PPC 2014 e reivindicou o PPC 2018. Não é possível avaliar se o PPC 2014 deu certo ou não, essa nunca foi nossa intenção, mas durante o trabalho aprendemos que essas noções de sucesso ou fracasso, certo ou errado, poderiam ser substituídas por estar ou não no lugar. Se algo é avaliado como “não deu certo”, talvez ele só não esteja no lugar, ou seja, em outro contexto poderá ter mais chance de “dar certo”.

A sutileza dos detalhes observados durante a análise da formação de redes nos levou a concluir que a lente da Teoria Ator-Rede é convenientemente funcional a qualquer trabalho em que se deseja considerar a complexidade do social. Mais especificamente, podemos dizer que o trabalho de observar a formação das redes revela uma diversidade de variáveis, que usando uma abordagem mais tradicional da sociologia isso não seria possível. Latour (1994, p.9) diz: “Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas”. A rede é sempre instável e transmite essa instabilidade ao produto que ela gera, e ao observar essa dinâmica é possível obter um panorama mais fiel do agregado social que em nosso caso se reuniu ao redor do PPC 2014.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossa questão de pesquisa:

Por que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) implantado no ano 2014 no IFPR *Campus CA* precisou sofrer tantos ajustes a ponto de ser substituído por outro em 2018, com características muito diferentes?

Com base nos resultados de nossa análise, concluímos que a resposta a essa pergunta é que se entendermos o PPC 2014 como um ator-rede, o mesmo precisava de uma rede específica para se desenvolver que não foi encontrada. Como vimos, as microrredes (atores-rede) que emergiram da análise dos documentos base (PPC 2014 e Concepções e Diretrizes do IF) e da Cartografia de Controvérsias, que consideramos necessárias à sustentação do PPC 2014, desde o início da implantação do mesmo não o acolhiam.

Por exemplo, a comunidade dos pais esperava outro tipo de formação para seus filhos; os estudantes queriam unidades curriculares específicas porque a intenção era que a escola os preparasse para o vestibular; os professores, mesmo que empolgados inicialmente, não tinham capacitação para o trabalho com a Pedagogia por Projetos; e até o Governo Federal, que a partir de 2016 mudou e, conseqüentemente, trouxe uma gestão que não se alinhava com a proposta do PPC 2014.

Conforme o Quadro 15, das microrredes descritas em 2014 nenhuma delas se manteve em 2018, o que significa que o PPC 2014 teve que sofrer ajustes para se adequar às demandas dos atores-rede disponíveis no contexto local quando da implantação da proposta.

Ao observar no mesmo Quadro 15, percebemos que as características dos atores-redes do ano de 2018 se adequam às características do PPC 2018, por exemplo:

1. A presença das unidades curriculares no PPC 2018, ao invés das intervenções interdisciplinares praticadas na metodologia de trabalho em 2014, satisfaz a comunidade dos pais e os estudantes que desejavam “aulas”;
2. Cada professor ministrando sua disciplina no PPC 2018 também facilita o planejamento das atividades pedagógicas e dá mais segurança para

aqueles professores que se sentiam desconfortáveis em não saber o conteúdo que iriam trabalhar;

3. A ausência da Pedagogia por Projetos no PPC 2018 minimiza a necessidade de investimento em estrutura física do *campus* e melhoria dos laboratórios, o que vai ao encontro da política pública do governo Temer que reduz ainda mais os incentivos para a educação profissional;
4. O regime seriado do PPC 2018 contempla uma melhor organização da carga horária dos professores e estudantes atendendo uma reivindicação dos professores em manter a carga horária direcionada à pesquisa;
5. O discurso Pragmático, presente no PPC 2018, com os ajustes no PPC 2014, supera o discurso Utópico e tranquiliza o clima na escola;
6. As aulas disciplinares que são características das unidades curriculares do PPC 2018 facilitam a continuidade dos conteúdos e atendem a uma demanda dos pais e dos estudantes quanto à preparação para o vestibular.
7. A diminuição da carga para apenas um turno de manhã vai ao encontro do perfil dos estudantes que, de acordo com o histórico local, precisavam do contraturno para trabalhar e ajudar na renda familiar.

Esses são os principais pontos que nossa análise revelou e que permitem responder à questão de pesquisa da seguinte forma:

Os ajustes ocorreram porque não houve aderência dos atores-rede que compreendiam o contexto local à rede do PPC 2014, o que resultou em conflitos, controvérsias e ajustes até criar um outro PPC mais adequado às demandas locais. Isso significa que o PPC 2018 é resultado natural de um processo de adequação que, no caso analisado na tese, ocorreu de forma traumática, mas se planejado e estruturado deve ocorrer antes da implantação de todo projeto pedagógico. Esse planejamento implica ouvir e debater exaustivamente com todos os envolvidos no processo educacional, dentre eles sugerimos os atores-rede analisados nesta pesquisa, a exemplo da representação estudantil, comunidade de pais, equipe de professores, gestão institucional (administrativa e pedagógica). Cada um deles apresentando seus limites e possibilidades em um processo mediado pela gestão institucional porque este ator-rede possui informações adicionais (variáveis) que influenciam no processo, mas que não são considerados diretamente, como o caso

da influência das políticas públicas do governo federal na manutenção de incentivos à educação.

Neste momento ressalto a contribuição da pesquisa para os Institutos Federais, já que de tempos em tempos precisamos fazer ajustes curriculares em cursos e até mesmo criar alguns. Conhecer os atores-rede disponíveis no contexto onde o curso será desenvolvido é fator imprescindível na elaboração ou ajuste de um Projeto Pedagógico.

Um estudo sobre o perfil desses atores-rede sobreposto aos objetivos dos cursos a serem oferecidos facilita a construção de uma proposta personalizada em relação aos anseios institucionais, sociais e do arranjo produtivo local. Assim, os Projetos Pedagógicos de Curso, antes de definirem o perfil dos egressos, devem conhecer o perfil dos ingressos e da comunidade ao entorno para que a partir desse reconhecimento os propositores do projeto possam avaliar a possibilidade de atender ou não as demandas locais. Acreditamos que, ao transitar pelos atores-rede evidenciados nesta tese, outros pesquisadores podem reconhecê-los inseridos em contextos semelhantes ao nosso, dentro da própria instituição ou até mesmo fora dela. Uma vez reconhecidos, a estratégia seria criar descritores, considerando algumas experiências contadas neste trabalho, que contribuirão nas estratégias de resolução de outros problemas de pesquisa que abordem temas correlatos ao nosso.

Quanto aos objetivos da pesquisa:

Geral – Investigar a mudança na proposta pedagógica do *Campus CA* do IFPR entre 2014 e 2018 sob a lente da Teoria Ator-Rede.

Entendemos que somente uma estrutura teórica, que rompesse com a análise clássica do social, poderia dar conta de uma investigação que envolveu tanto humanos como não humanos em um conjunto complexo e intrincado de elementos, como o que foi descrito nessa tese. E isso, no nosso entender, conseguimos atingir através da perspectiva latouriana.

Específico – Atribuir significado à hipótese de que um ator-rede só tem existência em uma rede que o sustenta, ou seja, a mudança do PPC 2014 para o PPC 2018 só aconteceu porque a proposta inicial (PPC 2014) não encontrou uma rede onde ela poderia se desenvolver.

De acordo com esse objetivo, a partir dos dados conseguimos entender que o PPC 2014 não encontrou sua rede suporte e, portanto, a tese contribui com a construção do significado descrito na hipótese.

Durante o contato com o referencial latouriano, assumimos que a expressão ator-rede é uma entidade inseparável, ou seja, o PPC 2014 e sua rede são uma coisa só, da mesma forma que o PPC 2018 e sua rede. Quando o PPC 2014 foi escrito, com ele surge sua rede. Ao levar esse documento ao contexto local leva-se também sua rede. Sem uma correlação com esse contexto, tanto o PPC 2014 como sua rede não se materializaram.

O que verdadeiramente ocorreu foi que, através dos conflitos sobre o PPC 2014 oriundos das dificuldades de sua implantação, levamos 4 anos para escrever o PPC 2018 em sua própria rede e esse sim se materializou. Assim, a partir da perspectiva teórica da inseparabilidade ator-rede constatamos que o único PPC possível para o contexto local é o PPC 2018.

Também observamos que como a rede do PPC é constituída por microrredes, uma em especial poderia ter sido explorada de maneira mais aprofundada que é a microrrede do professor. Seria interessante expandir um pouco esse ator-rede, especialmente no que se refere à formação inicial do mesmo e mais especificamente sobre a capacitação em trabalhar com metodologias, como a Pedagogia por Projetos (PpP), entre outras.

Vimos que a tentativa dos professores em desenvolver o trabalho dentro da PpP não passou de uma ação que tentava adaptar uma estrutura de escola tradicional, amparada pelas expertises de formação disciplinar de cada um, a uma proposta em que o conhecimento surge não apenas de uma unidade curricular, mas a partir do diálogo entre várias áreas. Talvez se, em sua formação inicial, o professor tivesse vivenciado outras formas de construir o próprio conhecimento, isso poderia repercutir na maneira como o mesmo ensina. Diante disso, o impacto da falta de capacitação do professor sobre a rejeição do PPC 2014 poderia ter sido menor, mas isso sugerimos como questão para outras pesquisas.

Sobre as dificuldades que encontramos durante a construção da tese, pontuamos algumas. A primeira dificuldade foi compreender, pelo menos um pouco, os conceitos da Teoria Ator-Rede, já que a mesma parece que se refere mais a uma postura de investigação sobre o social do que a um conjunto de regras, hipóteses e pressupostos bem definidos sobre a compreensão dos fenômenos sociais.

Outra dificuldade foi associar metodologicamente a Análise de Conteúdo com a Cartografia de Controvérsias. Embora tenhamos conseguido extrair e selecionar os excertos necessários para a comprovação do relato, acreditamos que essa parceria

(Análise de Conteúdo e Cartografia de Controvérsias) pode ser melhor estruturada e produzir muitos frutos dentro da pesquisa qualitativa.

Talvez a maior dificuldade tenha sido mostrar algo em movimento, como a dinâmica das controvérsias, utilizando o recurso de um relato, um texto, que é algo estático. A opção de representar a evolução da formação das redes, que refletiam esses movimentos das controvérsias, em uma linha de tempo, foi a saída que encontramos. Talvez com um pouco mais de experiência, em um momento posterior, possamos encontrar uma maneira melhor para apresentar essa movimentação.

Quanto à limitação da pesquisa, podemos citar duas situações. A primeira foi que, por conta de fatores burocráticos, não conseguimos acesso a documentos que poderiam deixar o *corpus* de dados mais rico. A segunda foi que, devido ao clima instalado na escola na época, alguns professores e até alguns estudantes não se sentiram confortáveis em participar das entrevistas.

Por isso, reforçamos aqui nossos agradecimentos a todos que participaram da pesquisa, em especial à professora P16 e ao professor P21 que, abdicando de suas convicções e do envolvimento emocional com o tema, foram transparentes em seus depoimentos permitindo que descrevêssemos a trajetória do PPC da forma mais fiel possível.

Ao final, esperamos que o relato aqui contado nesta tese também sirva como um registro da história de servidores determinados, que independente de qualquer coisa, saíram do conforto de suas cidades e estados, por vezes deixando para trás família, amigos e, com toda boa vontade, se dispuseram a trabalhar em prol daquilo que acreditavam ser o melhor para a educação profissional. Somente por isso já merecem nosso respeito e nossa admiração.

Retomando Latour (2012, p.189) quando diz: “Um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa e não ficam apenas observando”, concluímos que os atores envolvidos nesta pesquisa se movimentaram criando ou modificando redes e a nós coube apenas contar isso.

Que tenha sido então um bom relato.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA; VILLANI. Formação em serviço de professores de Ciências no Brasil: contribuições da psicanálise. **Revista ABRAPEC**, nov. 2001.
- BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. Porto Alegre, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Brasília, 2010. p. 43.
- BRASIL. Lei nº 11.892. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 29 dez. 2008.
- BRONCKART, J.-P.; GIGER I. P. **La transposition didactique**: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, maio/1998.
- CAMILLIS, P. K. D.; ANTONELLO, C. S. Da translação para o enactar: contribuições da Teoria Ator-Rede para a abordagem processual das organizações. **Caderno EBRAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, jan./mar. 2016.
- CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, p. 679-684, out./dez. 2006.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONSUP. **RESOLUÇÃO Nº 002/2009**. IFPR/MEC. Curitiba, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso**. Londrina: Ministério da Educação, 2014.
- IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso**. Ministério da Educação. [S. l.], 2018.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Biotecnologia**. Londrina: Ministério da Educação, 2017.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B. **Políticas da Natureza**: como fazer ciência na democracia. Tradução Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru. SP: EDUSC, 2004.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. Salvador: Edufba, 2012. 400 p.

LAW, J. **Notas sobre a teoria do ator-rede**: ordenamento, estratégia e heterogeneidade. Tradução Fernando Manso. [S. l.: s. n.], 1992. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20Ator-Rede.htm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LAW, J.; MOL, A. Notes on materiality and sociality. **The Sociological Review**, v. 43, p. 274-294, 1995. ISSN n. 2.

LEAL, L. V. **Questionário sobre a Pedagogia por Projetos**. Londrina: UEL, 2017.

LEGRAND, L. **Freinet Célestin**. Recife: Massangana, 2010. Coleção Educadores.

LEITE, L. H. A.; MENDEZ, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação**, Porto Alegre, p. 25-29, jan./jun. 2000.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MOITA LOPES, L. P. D. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, p. 7-32, 1999.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, p. 67. 2015. ISBN 978-85-8333-146-9.

PARANÁ, I. F. D. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2015. p. 216.

QUINTAL, T. M. M. **Educação para o pensar e educação emancipatória**. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2011.

RIBEIRO NETTO, A. **O vestibular ao longo do tempo**: implicações e implicâncias. Seminários – vestibular hoje. Brasília. Ministérios da Educação, p. 17-27, 1985.

SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, p. 167-185, jan./jun. 2015. ISSN n.1.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12;2008: Comentários e Reflexões**. Brasília, 2009.

SOUZA, L. G. R. D. **Autonomia performativa em um cenário escolar**: relatos de si e subjetividades. Londrina: UEL, 2020. p. 159.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-41, jan./jun. 2002.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, p. 258-273, april 2010.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

ZATTI, V. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs**: um olhar através de Habermas e Freire. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 209.

ZATTI, V. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 1461-1480, 2016.