



**REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO
ACADÊMICO E CIENTÍFICO
NO BRASIL: 2022**

Carla Dendasck

Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias

Reza Nassiri

Organização

Reflexões, proposições e desafios na construção
do conhecimento acadêmico e científico no
Brasil [livro eletrônico] / organização
Carla Dendasck, Claudio Alberto Gellis,
Reza Nassiri. -- 1. ed. -- São Paulo :
CPDT, 2022.
HTML.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-996464-3-0

1. Ciência da informação 2. Conhecimento
3. Pesquisa científica 4. Publicações científicas
I. Dendasck, Carla. II. Gellis, Claudio Alberto.
III. Nassiri, Reza.

22-140707

CDD-020

DOI: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/604](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/604)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE I – REFLEXÕES

1.1 COMO SE CONSTRÓI O CONHECIMENTO?

Marina Matos de Moura Faíco

1.2 O CONHECIMENTO BÁSICO QUE NÃO ESTÁ NA BASE

Bruno Marcos Nunes Cosmo

1.3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS ORIGENS: DA CONCEITUAÇÃO AOS EQUÍVOCOS

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

1.4 EM DEFESA DO DIÁLOGO NO FAZER CIENTÍFICO INTERDISCIPLINAR: PROVOCAÇÕES À PSICOLOGIA

*Antonio Luiz da Silva
Diana Sampaio Braga*

1.5 OS ECOSISTEMAS COMUNICACIONAIS: UMA PEDAGOGIA DA DIALOGICIDADE DEMOCRÁTICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Tiago Silvio Dedoné

1.6 INTERSECÇÕES ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A EDUCOMUNICAÇÃO

Tiago Silvio Dedoné

1.7 A QUESTÃO ÉTICA NA CONDUÇÃO DE ESTUDOS EMPÍRICOS QUE ENVOLVEM PESSOAS EM ENGENHARIA DE SOFTWARE

Hugo Leonardo Nascimento Almeida

1.8 A INTERFACE ENTRE PESQUISA CIENTÍFICA E A PROBLEMATIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Elisandra Villela Gasparetto Sé

1.9 MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DOCENTE: A SALA DE AULA COMO PREÂMBULO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

*Alessandra Carla Guimarães Sobrinho
Alexandre Carlos Guimarães Sobrinho*

1.10 REFLEXÕES SOBRE A DICOTOMIA DOS EFEITOS DAS INSTITUIÇÕES REGULADORAS DO CONHECIMENTO

*Carla Viana Dendasck
Euzébio de Oliveira
Amanda Alves Fecury
Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias*

PARTE II - PROPOSIÇÕES

2.1 A REDE MERCOSUL PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A VIVÊNCIA DE DIFERENTES POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL, PARAGUAI E ARGENTINA

*Anísio Francisco Soares
Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim*

2.2 PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DE DISCENTES DURANTE O ENSINO MÉDIO: UMA REALIDADE POSSÍVEL

*Cludio Alberto Gellis de Mattos Dias
Carla Viana Dendasck*

2.3 A CIÊNCIA COMO PROCESSO CRIATIVO NA FORMAÇÃO CULTURAL DE UM PAÍS – DESAFIOS ÀS NOSSAS ESCOLAS

*Andréa Velloso
Luciano Luz Gonzaga*

PARTE III- DESAFIOS

3.1 TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*Raimunda Gomes Maciel
Alana da Silva Cruz
Marléa de Nazaré Sobrinho Costa
Eliane Silva e Silva*

3.2 DESAFIOS DA PESQUISA CIENTÍFICA DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO NO CENÁRIO “PÓS-PANDEMIA”

*Fernanda Ribeiro Marins
Marcelo Limborço-Filho
Patrick Costa Ribeiro Silva*

3.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E DESAFIOS NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19

*Liana Barcelos Porto
Amilson de Araújo Durans*

3.4 OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA E PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SUPERIOR DA ENFERMAGEM

Daniela da Silva Santos

3.5 DESAFIOS ENFRENTADOS NO FOMENTO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) PRIVADAS NO BRASIL

*Walber Goncalves de Souza
Leonardo de Amorim Sathler
Raquel Carvalho Ferreira*

3.6 OS DESAFIOS DO ENSINO DE BIOFOTÔNICA NO BRASIL

*Rosane de Fátima Zanirato Lizarelli
Vanderlei Salvador Bagnato*

3.7 DESAFIOS E ABORDAGENS NO CAMPO DA ARQUITETURA-URBANISMO NA CONTEMPORANEIDADE: O CASO DOS ÍCONES ARQUITETÔNICOS SOB A PERSPECTIVA DE CHARLES JENCKS E JOSEF MARIA MONTANER

Marcelo Sbarra

3.8 OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA FACULDADE ANHANGUERA DE SERRA/ES

Joana Segatto Scabelo

3.9 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DE ESCOLARES

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

3.10 A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PESQUISA REALIZADA COM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fábio Peron Carballo

3.11 REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL

Wenis Vargas de Carvalho

Marcio Hollosi

Lourival José Martins Filho

PARTE IV – EXEMPLOS PRÁTICOS

4.1 AVIFAUNA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BASES CONCEITUAIS

Patrick Rodrigues Fleury Cabral

Josué Ribeiro da Silva Nunes

Sérgio Tosi Cardim

4.2 CONHECIMENTO DO USO DE PLANTAS MEDICINAIS DA COMUNIDADE JOAQUIM DO BOCHE, SITUADA NO MUNICÍPIO DE TANGARA DA SERRA – MT

Josué Ribeiro da Silva Nunes

Julieth Almeida de Castro

Rogério Benedito da Silva Añez

Patrick Rodrigues Fleury Cabral

Nasson Delgado de Arruda

4.3 TECNOLOGIA DE SEMENTES NA IMPLANTAÇÃO DE HORTA: UMA PERSPECTIVA SOBRE SUSTENTABILIDADE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Izael Oliveira Silva

Jackson Vitor dos Santos

Janaína Firmina dos Santos

Gabriel Silvestre dos Santos

Thamara Suzany da Silva Izario

Paulo Henrique dos Santos

Maria Eduarda Gouveia Costa Guimarães

**PARTE V- PROBLEMAS QUE AFETAM A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO ACADÊMICO E CIENTÍFICOS NO BRASIL, DIRETA E
INDIRETAMENTE**

**5.1 VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIREITOS
HUMANOS E LIBERDADE**

Sidelmar Alves da Silva Kunz
Norma Lucia Neris de Queiroz
Josiene Camelo Ferreira Antunes
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

APRESENTAÇÃO

A construção do conhecimento acadêmico e científico no Brasil apresenta problemas estruturais de origem histórica. No entanto, não se pode negar que em um mundo onde a tecnologia e a velocidade dos acontecimentos, associados as ambiguidades e tensões globais, nos coloca, como pesquisadores e professores, a necessidade de servir como intermediadores, e, talvez emancipadores de uma nova forma de conceber e transmitir esses conhecimentos.

Assim, os desafios agora perpassam tanto pela esfera estrutural, quanto global e pessoal. Nessa obra, que tem como missão tecer algumas reflexões, desafios e proposições sobre o conhecimento científico no Brasil, a partir das experiências e operações realizadas por pesquisadores, professores e alunos.

Esta, está dividida em cinco partes, e, em cada uma delas, é possível fazer uma análise profunda, além, de aprender com aqueles que estão à frente na transmissão do conhecimento acadêmico e científico brasileiro, com olhares e experiências que variam desde o Ensino Infantil, até a Pós-graduação. Desde a reflexão, até o campo prático.

A riqueza do corpo de pesquisadores Multi e Interdisciplinares, que compõem o corpo editorial e avaliativo da Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, é capaz de trazer um valor sem igual para todos aqueles que se preocupam em compreender os desdobramentos que estão sendo realizados, e, que tendem a nortear o futuro do conhecimento.

Boa leitura

Carla Viana Dendasck

PARTE II - PROPOSIÇÕES

2.1 A REDE MERCOSUL PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A VIVÊNCIA DE DIFERENTES POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL, PARAGUAI E ARGENTINA

Anísio Francisco Soares¹

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/678

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar uma vivência dialogizada entre três países da América do Sul, envolvendo quinze instituições do ensino superior, onde buscaram diagnosticar o Fortalecimento da Inclusão no Ensino Superior, qual seja, o ingresso e a permanência dos estudantes nas universidades. Foram realizados 5 encontros presenciais, sendo que o último foi para compartilhar resultados para as demais redes.

Inicia-se com o seguinte questionamento: Quem está e quem poderia estar na Universidade? Questão que diz respeito às relações da Universidade com sua população estudantil; questão que pode ser “lida” sob a ótica da inclusão ou exclusão social; quando vista num enfoque ou outro conduz a adotar perspectivas de análises e de ação distintas; questão formulada engloba, epistemologicamente falando, elementos da resposta pesquisada. (BENAKOUCHE, 2003, p.131).

¹ É Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1995), Mestre em Ciências Biológicas (Fisiologia) pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e Doutor em Bioquímica e Fisiologia pelo Institut National des Sciences Appliquées de Lyon - INSA-Lyon/FR (2005). Atualmente é professor Associado do Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, área III. Leciona nos diversos cursos de licenciatura da UFRPE.

O autor traz profundas inquietações quando se pensa sobre políticas de acesso e permanência nas universidades. Por essa razão, não cabe aqui, adentrar sobre as questões pontuais trazidas por Benakouche (ibidem, 2003), mas aproveitar a provocação e apontar sobre a questão da inclusão à luz da justiça social, emaranhada na política de educação superior que engendrou a organização de acesso e permanência nas universidades brasileiras³.

Duas premissas são necessárias para iniciar, então, esse relato de experiência: a primeira é que nem todas as instituições educativas são iguais e nem se comportam iguais; algumas contribuem em maior medida para a reprodução das desigualdades, e outras para a transformação social. A segunda premissa é que se a instituição educativa não se planeja explicitamente a concessão de uma sociedade mais justa, esta provavelmente contribuirá para a reprodução das desigualdades sociais.

Freire (1997, p.91) afirma em seu clássico livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, que uma das tarefas dos educadores comprometidos “é desvelar oportunidades de esperanças sem que importem os obstáculos que possa haver”. É claro que aqui a alusão atende a todos os professores, transcendendo ao *locus* Brasil.

Rawls (2008) se encaixa de maneira precisa a esse sentido de esperança, do verbo esperar⁴ e não do verbo esperar, pois neste último nada se consegue. Rawls, filósofo da segunda metade do século XX publicou um livro intitulado “Uma teoria da justiça” marcada inicialmente por uma teoria moral, mas que ao longo das décadas de 80 e 90 foi se modificando e nesse segundo período passa a discutir os seus objetivos filosóficos como tarefa da filosofia política, abandonando os objetivos da teoria moral.

Para o autor, a justiça tem sentido de equidade, então para ele, a sociedade só será justa quando todos tiverem igualdade de oportunidades e os benefícios forem distribuídos também para aqueles que não obtiveram os privilégios na mesma medida por direito.

[...] Primeiro cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas. Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos (RAWLS, 2008, p. 73).

³ que ainda necessita de aprofundamentos em relação ao impacto da inserção profissional desse universitário no mercado profissional.

⁴ Esperança é o substantivo feminino que indica o ato de esperar alguma coisa, pode ser também um sinônimo de confiança. Ter esperança é acreditar que alguma coisa muito desejada vai acontecer. A esperança pode ser fundamentada (ou realística) ou baseada em alguma utopia, algo que dificilmente será alcançado. Em **sentido** figurado, a palavra esperança pode dizer respeito a alguma pessoa na qual é colocada um elevado grau de expectativa.

Portanto, minimizar as diferenças entre os indivíduos, por meio de ações que propiciem aos indivíduos menos favorecidos quanto à inserção em espaços sociais até então não ocupados por estes traduz o sentido de equidade John Rawls. É nessa acepção, que esse relato de experiência encontra pertinência para descrever a vivência entre três países do Mercosul (Argentina, Brasil e Paraguai) sobre o acesso e permanência dos estudantes em suas instituições de ensino superior por meio do princípio da equidade, uma vez que a existência ou não desse sentido respinga diretamente na política de educação superior de cada país, já que o acesso e a permanência desses segmentos à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral. Implicam, também, a implementação e a efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras. Portanto, a cobertura de diferentes segmentos da população requer modelos educativos, curriculares e institucionais adequados as diversidades culturais e sociais vislumbrada para toda América do Sul e não especificamente a realidade brasileira.

Vieira (2008, p. 14) lembra que a educação é elemento de transformação da realidade, social, e não pode ficar de fora do processo de produção e qualificação das pessoas. O esforço de colocá-la em primeiro lugar deve ser considerado como proposta de desenvolvimento não apenas pelo poder público, mas também pela iniciativa privada. As comunidades devem enfrentar o desafio de transformar as condições de vida da população, priorizando acesso à formação escolar e universitária.

Em se tratando, especificamente, da história da educação superior no Brasil, os registros documentados em livros e pesquisa apontam para o forte arranjo institucional, desde a sua criação. Os embates sobre a sua dimensão, lógica e dinâmica organizativa provoca uma implementação tardia da organização acadêmica com a criação de universidades e instituições isoladas de ensino superior.

Com o passar dos séculos, o mundo passa a conviver com os processos de mundialização do capital e da globalização, a educação superior passou a ser entendida como sustentáculo para a competitividade social e econômica do país. Como consequência, o ensino adere às fortes interferências dos sistemas social, econômico e político em sua configuração. (ROSA, 2014).

A autora afirma ainda que no caso brasileiro, o processo de reestruturação do Estado teve origem no governo de Fernando Collor (1990-1992), mas se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mantendo traços de continuidade nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-...). A partir dos anos 1990 as funções do Estado

foram direcionadas para o mercado, e as reformas submetidas às orientações dos organismos internacionais.

O fato é que os movimentos sociais impulsionaram o Brasil em políticas públicas educacionais e estas vêm cada vez mais passando por mudanças na oferta educacional e desde o final do século passado tem existido aumento em políticas educacionais, possibilitando o acesso e a permanência dos alunos que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

A partir de 2004, as políticas e gestão para a educação superior têm propiciado mudanças importantes, incluindo uma efetiva retomada da expansão de instituições, cursos e vagas nas instituições públicas de ensino superior; criação e efetivação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

No sistema educacional brasileiro o governo federal, vem garantindo o acesso dos universitários, promovendo políticas de inclusão e dentre elas destacam-se: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Lei de Cotas e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no território brasileiro.

Este investimento político embora assuma no Brasil uma importância quanto a equidade social, sabe-se que efeitos dessa iniciativa refletem na sociedade como um todo que extrapola o território brasileiro, por exemplo países da América do Sul que participam do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e mais especificamente entre o a Argentina, o Brasil, e o Paraguai⁵, por terem participado de um programa denominado Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM) que se constitui numa ação conjunta do Mercosul com a União Européia, demonstrando o papel central que a educação ocupa nos processos de integração da região. O objetivo geral deste programa foi contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente, por meio da convocatória, EuropeAid/134-602/M/ACT/R06, denominado *Fortalecimiento de la Inclusión a La Educación Superior – FORIES*.

Diante deste cenário, colocam-se as seguintes questões: como foi realizado o mapeamento para o fortalecimento da inclusão na educação superior frente políticas educacionais tão distintas? Como foi o alinhar desse fio condutor para o fortalecimento da inclusão no ensino superior entre os diferentes países? Como as diferentes instituições partícipes dessa rede promoveram o acesso ao ensino superior? Em qual medida o aspecto financeiro contribui para a não permanência dos alunos nas instituições de ensino superior para as diversas políticas educacionais?

⁵ Em ordem alfabética

Esse relato de experiência assenta a sua relevância, primeiramente, pela atualidade do tema que se encontra justaposto no eixo temático, segundo por envolver três países da América do Sul e finalmente pela necessidade da publicidade das ações desenvolvidas em contextos culturais e sociais diversos. Por outro lado, compartilhar toda vivência consolidada pela equipe Pasem/Brasil, também traz certo realce institucional, estando essa co-solicitante numa universidade pública federal, localizada na cidade do Recife, da região nordeste, com pouca oferta de programas de pesquisas. No que traduz a originalidade há um caráter de novidade e singularidade em relação às políticas de educação superior que pode contribuir para o avanço do conhecimento da política da educação superior, por meio da transferência de conhecimentos que pode servir de referência para outros que poderá trilhar caminhos semelhantes e nesse caso em questão possibilitou gerar boas práticas pedagógicas das instituições participantes na rede.

Assim, nesse cenário institucional participaram um número significativo de diferentes políticas educacionais para o fortalecimento da inclusão na educação superior, com objetivo de fortalecer os mecanismos de inclusão e acesso no ensino superior e, melhorar os processos de formação de professores, por meio da transferência de conhecimentos e de geração de boas práticas pedagógicas das instituições participantes na rede.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo acerca de um relato de experiência que aqui será pontuado pelos caminhos percorridos, os desafios enfrentados durante a implementação do projeto FORIES, no período compreendido entre 2014 e novembro de 2015.

Durante o mês de abril de 2014 começaram a trabalhar oito Redes que receberam uma subvenção para desenvolver estudos e pesquisas conjuntas na convocatória 2013 EuropeAid/134-602/M/ACT/R06. O objetivo dessa convocatória era desenhar soluções a problemáticas comuns de formação docente e viabilizar a sua implementação em projetos piloto de melhoramento.

É necessário também apontar que nessa mesma convocatória, foram selecionadas duas redes: a Rede de desenvolvimentos educacionais do MERCOSUL (REDESUL) formada por instituições da Argentina, do Brasil e do Uruguai; e a Rede de Ensino da História da América Latina: recursos, problemas e possibilidades, formados por uma instituição da Argentina e duas do Brasil. Essas duas redes tiveram a oportunidade de trabalhar com a elaboração de materiais didáticos sobre a Integração Regional para a Formação Docente.

As redes ficaram integradas por três ou mais instituições de formação docente de, pelo menos, dois dos países beneficiários do PASEM.

As redes foram acompanhadas por equipes de Apoio: a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO-Argentina) e a Universidade Autônoma de Madrid (UAM) as quais

realizaram o acompanhamento e o assessoramento das tarefas. Estas instituições colaboraram, além do mais, no fortalecimento dos vínculos interinstitucionais.

As temáticas sobre as quais as redes trabalharam foram: inclusão educacional, superação da violência e evasão escolar. Assim, as atividades iniciadas em 2014, continuaram até novembro de 2015.

No total fizeram parte mais de 30 Universidades e Instituições Educacionais do MERCOSUL trabalhando na Rede em projetos de melhoria da formação docente. Cada rede necessitava obter o reconhecimento de problemáticas comuns e os esforços por atingir soluções respeitando as diversidades, fortalecendo os vínculos interinstitucionais e potencializando a integração regional, que era pilar das ações do Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL.

A rede que aqui será relatada foi contemplada após o envio de uma proposta construída coletivamente denominada *Fortalecimiento de la Inclusión a La Educación Superior* – (doravante FORIES), com a participação do Paraguai, na qualidade de solicitante, por meio da *Universidad Nacional de Asunción* – (doravante, UNA), assumindo a função de coordenador geral da convocatória e seus múltiplos co-solicitantes: nove instituições de ensino superior da Argentina, uma do Brasil e cinco do Paraguai, sendo uma a do coordenador desse projeto.

Fizeram parte da Rede Pasem FORIES três países da América do Sul: Argentina, Brasil e Paraguai (por ordem alfabética). Em cada país, a distribuição das instituições do ensino superior – IES foram distribuídas da seguinte maneira: nove na Argentina, uma no Brasil e cinco no Paraguai, totalizando o encontro de quinze universidades/institutos.

Durante o período do projeto FORIES quatro encontros presenciais proporcionaram cumprir o cronograma do projeto, da seguinte maneira: A Argentina foi o país escolhido para o primeiro encontro mais precisamente na cidade de Córdoba. Todos os participantes da rede realizaram uma apresentação da sua instituição de origem, para que houvesse a familiaridade do funcionamento de cada instituição de ensino superior. Esse encontro foi de aproximação dos países envolvidos com uma retomada dos princípios fundamentais do projeto aprovado. No segundo encontro da rede Fories, o país da plenária foi o Paraguai, na cidade de Assunção. Nessa reunião, as instituições realizaram uma apresentação quanto às políticas educacionais de cada país voltadas para o fortalecimento da inclusão do ensino superior, respeitando as suas singularidades e realidades políticas. Ao término da exposição, grupos de trabalho foram propostos para evidenciar aproximações e afastamentos quanto aos investimentos institucionais que possibilitem a permanência do aluno na universidade. Ao término ficou como tarefa preencher o diagnóstico de cada instituição, a partir do formulário previamente consolidado no desenvolvimento do projeto, com nove dimensões, contendo os seguintes indicadores: (i) contexto/territorial; (ii) política, marco legal e programa; (iii) institucional; (iv) alunado e representatividade; (v)

professorado e investigadores/as e cargos relevantes; (vi) estudos/docência; (vii) investigação; (viii) transferência e extensão e (ix) evolução. Para cada uma das dimensões cada equipe da rede Pasem não poderia se afastar dos objetivos, contidos em cada dimensão a serem alcançados, bem como deveria estar atento as variáveis para análise do quadro a *posteriori*. (Anexo A).

O terceiro encontro foi no Brasil, na cidade do Recife/PE, onde possibilitou construir um esboço da estrutura redacional dos resultados obtidos por meio do diagnóstico de cada instituição e ao término desse encontro foi construído um plano de melhoras que cada país em sua realidade institucional alavancaria o fortalecimento da inclusão do ensino superior. O quarto encontro foi na Argentina, na cidade de Rosário, no qual foram compartilhados resultados do plano de melhoras e aprofundamento dos resultados, seguindo a estrutura idealizada no encontro de Recife. Em cada reunião, a coordenação geral, e os demais participantes contaram com o apoio da equipe da Universidade de Madrid, pela pessoa Prof. Murillo Javier, na qual direcionava o desenvolvimento das ações, com o objetivo de fazer cumprir as atividades propostas do referido projeto.

Em novembro de 2015 todas as redes compartilharam suas experiências e seus resultados alcançados, na de Montevideú/Uruguai. O local desse encontro foi no Ministério de Educação daquele país.

Foi a partir dessa dinâmica e desse cenário institucional que se fez possível vivenciar diferentes realidades de políticas de educação superior para o fortalecimento da inclusão na educação superior, com objetivo de assegurar os mecanismos de inclusão e acesso no ensino superior e, melhorar os processos de formação de professores, por meio da transferência de conhecimentos e de geração de boas práticas pedagógicas das instituições participantes na rede.

Resultados

A partir do relatório final elaborado foi possível obter uma visão geral da rede a partir do diagnóstico feito em todas as instituições de IES e IFD, onde foram acordados alguns aspectos do problema da inclusão e acesso ao ensino superior.

Por meio deste importante diálogo trabalho entre todas as partes interessadas foi possível discutir exaustivamente as barreiras culturais e pessoais, o acesso, o impedimento financeiro acadêmico e retenção no ensino superior.

Este diálogo serviu para aumentar a conscientização sobre a importância do acesso ao ensino superior para um número maior de alunos e determinar quais ações serão tomadas de cada uma das instituições para fortalecer o processo de inclusão, que foi promovido pelo plano de melhoras.

O resultado desta ação beneficiou as instituições que participaram da rede (IES e IFD), beneficiaram também os processos de governança, e mais especificamente os beneficiários finais, que são os estudantes. Esse projeto foi produtivo para todas as instituições que participaram, uma vez que essa pluralidade de realidades políticas na rede identificou deficiências, que buscaram superar para uma maior inclusão e acesso aos sistemas de ensino superior. A importância deste acordo, aliás, era compartilhar as experiências das ações realizadas em cada uma das instituições, para que possam ser replicadas.

Depois de analisar os diagnósticos, foi possível verificar os processos de inclusão educacional em cada país. É claro, que o tempo foi curto para um aprofundamento real, assim, foi consenso entre os participantes da necessidade de mais análise e investigação sobre as políticas de educação, investimentos, estruturação do sistema de ensino de nível superior, e para uma compreensão sobre as pessoas mais vulneráveis.

No que diz respeito às políticas de resposta e investimento educacional, uma conclusão foi que atualmente ela é eficaz na maioria dos países (outro é a inicialização).

Na verdade, não é uma simples mudança de liderança política, ou a transformação dos regulamentos em vigor, ou o dinheiro investido na inclusão que irá determinar o evento, mas todos devem considerar o aluno com um olhar especial para a instituição de ensino.

Além das particularidades quanto à funcionalidade e as características das quinze instituições pertencentes às FORIES as diferenças dos três países membros, é possível considerar que: (i) a maioria dos países tem consolidado a questão da educação inclusiva no nível superior, com diferentes níveis de avanços, nas decisões políticas, para que possa consolidar ações concretas, (ii) o sistema educacional reproduz as diferenças e as hierarquias sociais em todos os níveis e, portanto, as suas próprias estruturas institucionais podem estar gerando exclusão. Sua organização diferenciada por níveis prejudica o acesso à educação superior, prejudicando a exclusão educacional, (iii) a formação acadêmica dos professores em muitos casos naturalizados práticas pedagógicas que não favorecem a inclusão educacional. É necessária a incorporação da categoria inclusão no currículo de formação de professores na realidade de todos os países envolvidos, (iv) a falta de visão inclusiva dos atores que compõem as instituições, obstáculo a carreira de sucesso escolar dos alunos. É importante que as instituições gerem internamente uma cultura inclusiva que onde todos os atores (professores e técnicos) em suas práticas, (v) nas instituições de ensino superior, o acesso dos estudantes é limitado por condições culturais, econômicas, geográficas e étnicas, sendo que os mais afetados são os jovens das áreas rurais e especialmente aqueles dos povos indígenas, (vi) Há uma variabilidade das políticas inclusiva e / ou pouca falta de flexibilidade na implementação de atividades acadêmicas e no acompanhamento para a permanência dos estudantes em situação de risco e como consequência isto provoca um alargamento no caminho real da sua formação, (vii) numa análise contínua do desempenho

acadêmico dos alunos conforme suas características ou grupos de risco, parece não haver uma ferramenta de acompanhamento que permita correções para implementar melhorias para esse estudante, (viii) As atividades pedagógicas estão condicionadas pela infraestrutura. Por exemplo: a maioria das instituições compartilha prédios, dificultando práticas inclusivas, (ix) em muitos casos, uma prática educativa escassa em dinâmicas gera a falta de interesse dos alunos, (x) se detectou também que, em muitos casos, há a ausência de mecanismos institucionais de acompanhamento acadêmico, psicológico e social dos alunos, em especial aqueles de grupo vulnerável, e finalmente (xi) falta de uma agenda investigativa sobre a temática inclusiva no ensino superior que contribua para uma maior sensibilização e que possibilite gerar conhecimento para iniciar o processo de mudança institucional.

A partir dos achados por meio do diagnóstico, o processo foi levado adiante para desenvolver um plano de ação. Assim foi decidido trabalhar, fazendo um corte nas seguintes áreas de melhoria que cada instituição aplicou em suas realidades, com os seguintes elementos:

1. Promover a cultura inclusiva no seio da comunidade educativa que implicasse numa redefinição das práticas educativas.
2. Estabelecer mecanismos permanentes de diagnóstico, monitoramento e rastreamento de estudantes.
3. Incluir questões de educação inclusiva projetos curriculares de cursos
4. Promover a investigação.

Conclusão

Este relato de experiência tem um sabor consubstanciado em três palavras: incompleto, inconcluso e inacabado. Incompleto, porque pode e deve ser enriquecido com mais informações e análises; inconcluso, porque, no momento mesmo de sua elaboração, já se apresentava desatualizado dada a dinâmica da realidade; e inacabado, porque eivado de defeitos. Porém, há de considerar que os esforços que foram empreendidos durante toda vigência do projeto levando-se em consideração legislação diversa, um aspecto sobrepuja: o enriquecimento cultural entre os países.

É bom lembrar que por muito que se façam ações para a Educação Superior ainda será pouco, dado o atraso histórico entre os países. No entanto, tem sido promissor o impulso da última década, tanto na expansão quantitativa quanto na qualitativa.

Referência

BENAKOUCHE, Rabah. Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social. Em, Anais do evento **A UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA: Seminário Universidade: por que e como reformar?** Promovido pela Promoção conjunta da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Brasília, 6-7 de agosto de 2003.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: Autonomia, Dependência e Compromisso Social. Em, Anais do evento **A UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA: Seminário Universidade: por que e como reformar?** Promovido pela Promoção conjunta da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Brasília, 6-7 de agosto de 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1997, 127p.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Trad.: Jussara Simões. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

ROSA, C. de M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991029>

VIEIRA, I.O. **Instituição Comunitária de Ensino Superior**: seus retornos sociais através de políticas públicas tributárias de desenvolvimento e inclusão social. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação – Mestrado em Direito – área de concentração de direitos sociais & políticas públicas – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, para a obtenção do título de Mestre em Direito. 2008. 124p.