

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • TERCIANE ÂNGELA LUCHESE [ORGS.]

PESQUISAR A EDUCAÇÃO

OLHARES INVESTIGATIVOS PARA TECNOLOGIAS, INCLUSÃO
LINGUAGENS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME 9



**PESQUISAR A EDUCAÇÃO:
OLHARES INVESTIGATIVOS PARA TECNOLOGIAS, INCLUSÃO,
LINGUAGENS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Eliana Maria do Sacramento Soares
Terciane Ângela Luchese
Organizadoras

Coleção Educatio
VOLUME 9

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

**PESQUISAR A EDUCAÇÃO:
OLHARES INVESTIGATIVOS PARA TECNOLOGIAS, INCLUSÃO,
LINGUAGENS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Eliana Maria do Sacramento Soares
Terciane Ângela Luchese
Organizadoras

Coleção *Educatio*
VOLUME 9



© das organizadoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

E24 Pesquisar a educação [recurso eletrônico] : olhares investigativos para tecnologias, inclusão, linguagens e história da educação / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Terciane Ângela Luchese. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2018. – (Coleção educatio; v. 9)
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN 978-85-7061-944-0

1. Educação. 2. Linguagem e educação. 3. Educação – História. 4. Educação – Filosofia. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Luchese, Terciane Ângela.

CDU 2. ed.: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Linguagem e educação	37.81
3. Educação – História	37(091)
4. Educação – Filosofia	37.01

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236



EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 - Ramais: 2197 e 2281 - DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br - E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Prefácio	8
Jefferson Mainardes	
Palavras da coordenação do PPGedu/UCS.....	9
Flávia Brocchetto Ramos	
Apresentação	
Celebrando os 10 anos do PPGedu/UCS: pesquisa e formação	11

Parte I

10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: a gênese e algumas considerações acerca dos 10 anos de história.....	19
Eliana Maria do Sacramento Soares, Eliana Relá e Terciane Ângela Luchese	
2 Presentificando os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: balanço da produção científica e do perfil dos egressos.....	33
Gisele Belusso, João Paulo Borges da Silveira e Caroline Kloss	

Parte II

Pesquisa em Educação e Tecnologias

3 Aprendizagem de programação mediada por uma linguagem visual: possibilidade de desenvolvimento do “Pensamento Computacional”	48
Leonardo Poloni e Eliana Maria do Sacramento Soares	
4 Formação de professores para o desenvolvimento do “Pensamento Computacional:” uma análise a partir da plataforma <i>code.org</i>	67
Paulo Antonio Pasqual Júnior e Carla Beatris Valentini	

Parte III

Pesquisas em Educação e Inclusão

- 5 Políticas de inclusão: um olhar sobre as ações de acesso e permanência no IFRS – Campus Caxias do Sul 89**
Querubina Aurélio Bezerra e Carla Beatris Valentini
- 6 Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) 108**
Beatriz Catharina Messinger Bassotto e Carla Beatris Valentini
- 7 Barreiras atitudinais na inclusão escolar de crianças com aralia cerebral 130**
Emerline de Oliveira e Cláudia Alquati Bisol
- 8 O método cartográfico: Educação e produção de pesquisa em movimento 148**
Thays Carvalho Gonem, Cláudia Alquati Bisol e Sônia Regina da Luz Matos

Parte IV

Pesquisas em Educação e Linguagens

- 9 Os saberes contextualizados na prática da Educação Infantil: análise de um caso no Município de Bento Gonçalves – RS..... 164**
Ana Paula Silveira, José Edimar de Souza e Andréia Morés
- 10 Algumas considerações sobre aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental .. 184**
Débora Peruchin, Francisco Catelli e Eliana Maria do Sacramento Soares
- 11 A contação de histórias como procedimento para inspirar novos leitores..... 200**
Roger Andrei de Castro Vasconcelos, Flávia Brocchetto Ramos e José Edimar de Souza
- 12 Livro de antologia de poesias no Ensino Médio: leitura de “O navio negreiro” 218**
Rosana Andres Dalenogare, Flávia Brocchetto Ramos e José Edimar de Souza
- 13 Práticas avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior 233**
Vialana Ester Salatino e Andréia Morés

Parte V
Pesquisas em História da Educação

14 Sentidos e saberes das Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves –RS (1928-1958)	252
Gleison Olivo e Terciane Ângela Luchese	
15 Gênese do Ensino Superior em Bento Gonçalves – RS: articulações entre lideranças do Município e da UCS	273
Jésica Storchi Ferreira, Terciane Ângela Luchese e Eliana Rela	
16 Representação e identidade docente em culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias Do Sul – RS (1983-1996)	293
Mônica de Souza Chissini e Terciane Ângela Luchese	
Posfácio	310
Evaldo A. Kuiava – Reitor	
Biodata dos autores	311

Prefácio

Foi com alegria que recebi o convite para escrever o prefácio deste livro, pois são vários os vínculos que temos com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. São vínculos institucionais e afetivos com um grupo de pesquisadores altamente comprometido com as questões da pesquisa em educação e da Educação em geral. Muito somos gratos à equipe da UCS pelo enorme envolvimento e empenho que realizaram para organizar a Anped Sul, ocorrida na UCS em julho de 2012, evento que marcou de modo muito positivo a atuação da UCS e dos demais Programas da Região Sul.

O PPGEduc da UCS muito honra o meio acadêmico, em virtude de sua estrutura curricular; rigor científico e acadêmico; seriedade no seu corpo docente e discente; atuação significativa na disseminação científica, por meio da revista *Conjectura: Filosofia e Educação*. Seus docentes e discentes têm contribuído de forma muito efetiva na pesquisa e na publicação sobre temas relacionados à Educação.

O livro celebra os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul que, neste curto período, já formou mais de 150 mestres em Educação, consolidou-se enquanto Programa e alcançou a criação do Doutorado. Creio que a criação de um Doutorado em Educação é sempre uma possibilidade de forte ampliação das discussões, que ocorrem no âmbito do PPGE e maior adensamento sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa em Educação.

Os capítulos deste livro marcam a diversidade da pesquisa em Educação no PPGE da UCS, o rigor acadêmico-científico, o cuidado com a questão da linguagem na comunicação científica e o traços de uma forte inserção da UCS na sua região de abrangência.

Todas as temáticas abordadas nos capítulos do livro são relevantes e caracterizam-se por terem sido pesquisas muito bem-conduzidas do ponto de vista teórico-metodológico.

Parabenizo as organizadoras da coletânea, professoras Eliana Maria do Sacramento Soares e Terciane Ângela Luchese, os autores e as autoras, a Editora da UCS e todos os demais envolvidos nesta empreitada. O livro deverá ser uma contribuição ímpar para as discussões nos campos associados às pesquisas aqui apresentadas.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Palavras da coordenação do PPGEDU

Entre o sono e o sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho,
Corre um rio sem fim.
(PESSOA, 1985, p. 38)

Caro leitor, é uma honra ter este espaço de escrita sobre o nosso Programa como é chamado por todos os professores que atuam no Programa de Pós-Graduação da UCS. O modo de referir-se ao Programa revela o pertencimento coletivo que cada docente tem com esse espaço de produção de conhecimento e de configuração do humano. O nosso Programa é o sonho de muitos materializado.

De que é feito um Programa de Pós-Graduação? De projetos? De pesquisa? De uma instituição? De avaliações da Capes? São elementos que constituem um Programa, mas nada disso acontece sem as pessoas! São as pessoas que fazem dia a dia um Programa. São as pessoas com suas cores que tingem um Programa. O professor tem uma pesquisa. Chega um novo aluno, um novo orientando. Traz sua cor, sua vida, sua experiência. O projeto o professor muda um pouquinho. Outras nuances vão sendo dadas à pesquisa docente, com o ingresso de cada pós-graduando. A chegada de um discente vai desenhando o Programa. Nessa moldura, em 2018, já temos 170 dissertações defendidas, ou seja, 170 pesquisas concluídas e entregues à comunidade e em torno de 80 discentes regularmente matriculados. Além de nossos mestrandos e doutorandos, neste ano, acolhemos em nossas disciplinas aproximadamente 30 alunos não regulares.

O mesmo acontece com os docentes. Nosso Programa, era formado em 2008 por um grupo de nove docentes no quadro permanente: Eliana Maria do Sacramento Soares, Evaldo Antonio Kuiava, Flávia Brocchetto Ramos, Francisco Catelli, Jayme Paviani, Lúcio Kreutz, Neires Maria Soldatelli Paviani, Paulo Cesar Nodari, Sofia Inês Albornoz Stein. Esse grupo foi se alterando no decorrer de 10 anos. Professores saíram, professores ficaram, professores chegaram. A cada ano, o Programa vive um evento denominado “Credenciamento e Recredenciamento Docente” e, nesse ato, mudanças acontecem. Mudanças ocorridas pelas pessoas que entram e saem, com seus estudos, suas histórias de vida. No ano de 2018, temos 15 docentes permanentes.

Pessoas se movimentam e movimentam o Programa, ou melhor, pessoas constituem o Programa e se constituem no Programa. Pessoas que são alunos e têm a

carreira impulsionada, pessoas que são docentes e também têm sua carreira impulsionada. Essas pessoas que constituem o Programa, na condição de alunos ou de professores, são seres que escolhem fazer do ato de estudar seu material de trabalho. Nosso Programa, com os dois cursos, Mestrado e Doutorado em Educação, é lugar de pessoas que sonham e agem. E nossos estudos, cuidadosamente desenhados, se materializam em ações, tais como: aulas, palestras, artigos, dissertações, teses, cursos. Tais ações repercutem na sociedade, elas são um rio sem fim.

Gratidão à Universidade de Caxias do Sul por me acolher e por dar condições ao surgimento e à vazão a esse rio.

Flávia Brocchetto Ramos

Apresentação

Celebrando os 10 anos do PPGEduc/UCS: pesquisa e formação

A obra *Pesquisar a educação: olhares investigativos para tecnologias, inclusão, linguagens e história da Educação* é o nono volume da Coletânea *Educatio* que vêm a lume no ano em que celebramos os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade de Caxias do Sul.

O PPGEduc/UCS iniciou suas atividades em 2008 com o curso de Mestrado em Educação e, em 2016, também passou a contar com o curso de Doutorado. Atualmente professores e estudantes, articulados em duas linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia, desenvolvem suas pesquisas em torno de tais escopos.

A coletânea *Educatio*, desde 2009, publiciza, na forma de capítulos, os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes no decurso do Mestrado. Mendes (2017, p. 12) se refere aos capítulos desta coletânea como “textos que transitam por temáticas oriundas de objetos diversos da área, mas que partilham em si a necessidade de continuar aprofundando e consolidando o debate, em busca de uma educação socialmente referenciada”. Ramos (2016, p. 9) comenta que “pesquisa-se, pois, para aprender, antes de tudo. Depois, se divulga para contribuir para a reflexão e aprendizagem dos outros e para validar nossa compreensão, que é sempre parcial”, fazendo menção à tarefa de divulgar as pesquisas do PPGEduc, da linha editorial da *Educatio*. Em consonância, Maraschin (2015, p. 9) diz que “uma primeira potência da *Educatio* é a ampliação do espaço de afinidade e de interesse”. Essa pesquisadora discorre que, em geral, as dissertações são defendidas perante uma banca de pares, e poucas seguem além dos muros acadêmicos, convidando e dialogando para a participação de outras vozes, de outros sujeitos que possam acessar o conhecimento produzido. A coletânea *Educatio* propõe-se outros endereçamentos, para além da finitude de uma pesquisa ao ser apreciada por uma banca de pares. Assim, na voz dessa professora, “disponibilizar resultados de um trabalho de pesquisa abre possibilidades para a interlocução, para o estabelecimento de redes de afinidade, de compartilhamento e de questionamento”. (MARASCHIN, 2015, p. 9).

Tradicionalmente, a coletânea *Educatio* apresenta o resultado de pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e seus orientadores e que são reestruturadas e

configuradas ao formato de capítulo de livro, a fim de que possam alcançar novos leitores e, quiçá, contribuir com a área da Educação. No entanto, nesta edição comemorativa, iniciamos com dois capítulos que apresentam um pouco dos itinerários históricos que constituíram os 10 anos do PPGedu que compõem a primeira parte do livro.

No primeiro capítulo intitulado “Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: a gênese e algumas considerações acerca dos 10 anos de história”, as professoras Eliana Maria do Sacramento Soares, Eliana Rela e Terciane Ângela Luchese apresentam o histórico da pós-graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, em especial o processo que deu origem ao PPGedu, apresentando ainda algumas considerações sobre o mesmo.

O segundo capítulo, “Presentificando os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: balanço da produção científica e do perfil dos egressos”, de autoria dos doutorandos Gisele Belusso e João Paulo Borges da Silveira e a mestranda Caroline Kloss apresenta e analisa, sob a forma de balanço, a produção científica dos egressos do PPGedu/UCS. Concentrados na análise das dissertações defendidas pelos então discentes, entre os anos de 2008 e 2017, o texto apresenta as tendências e temáticas investigadas desde a criação do programa. O texto também faz uma explanação sobre a atuação do pesquisador, o papel do conhecimento científico e da comunidade científica, destacando a importância da relação entre emissor, mensagem e receptor, no momento de divulgação e validação científica.

A segunda parte do livro “Pesquisa em Educação e Tecnologias” congrega dois capítulos que versam sobre aprendizagem, formação de professores e pensamento computacional. A ideia de pensamento computacional tem sido apontada como uma abordagem inovadora para inserir os recursos computacionais na prática educativa. Trata-se da ativação de tarefas e ações de aprendizagem que possam ser realizadas pelo computador e criar programas/algoritmos para realizá-las, uma forma de organizar a prática educativa aliada aos recursos computacionais, que possibilita integrar a dimensão didática e informática.

Assim, o Capítulo 3, “Aprendizagem de programação mediada por uma linguagem visual: possibilidade de desenvolvimento do pensamento computacional”, de Leonardo Poloni e Eliana Maria do Sacramento Soares, identifica e analisa as formas de mediação possibilitadas pelo *Scratch* no processo de ensino e aprendizagem de programação no Ensino Médio, baseado na teoria sociointeracionista de Vigotski, nos conceitos de

pensamento computacional e de programação de computadores. Os resultados indicam que o ambiente *Scratch* tem potencial para mediar o aprendizado de programação, proporcionando um ambiente amigável, dinâmico e motivador.

Nessa mesma linha, o Capítulo 4 de autoria de Paulo Antonio Pasqual Júnior e Carla Beatris Valentini, “Formação de professores para o desenvolvimento do pensamento computacional: uma análise a partir da plataforma code.org.”, apresenta as concepções de ensino e aprendizagem presentes na plataforma Code.org com vistas a discutir esses aspectos à luz da formação de professores. Os resultados obtidos evidenciam que as concepções de aprendizagem, presentes na plataforma, são prioritariamente empiristas e sugerem um modelo de ensino e aprendizagem baseado em uma pedagogia diretiva.

A terceira parte do livro, “Pesquisas em Educação e Inclusão” conta com quatro capítulos que abordam a educação inclusiva. As pesquisas do PPGEdU que se dedicam a esse foco, buscam investigar alternativas, mas também políticas e práticas de inclusão. Desse modo, o Capítulo 5, “Políticas de inclusão: um olhar sobre as ações de acesso e permanência no IFRS – campus Caxias do Sul”, de Querubina Aurélio Bezerra e Carla Beatris Valentini, analisa as políticas institucionais que promovem a inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Os resultados indicam que, apesar da existência de uma política que prevê o acesso de pessoas com deficiência no IFRS, na prática, existem lacunas nos processos inclusivos na instituição, relacionadas, por exemplo, à ausência de uma sala de atendimento com recursos específicos para atender a estudantes com deficiência e de um especialista que realize o atendimento educacional especializado.

O capítulo seguinte, nessa seção, é de Beatriz Catharina Messinger Bassotto e Carla Beatris Valentini intitulado “Escarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista” (TEA). O texto apresenta resultados de um estudo qualitativo-exploratório de caráter documental composto de obras em Língua Portuguesa, com autoria de mães de filhos com TEA, tendo como foco compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com TEA.

Dando prosseguindo às reflexões dessa seção, Emerline de Oliveira e Cláudia Alquati Bisol apresentam no Capítulo 7, “Barreiras atitudinais na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral”, resultados de um estudo que analisou as barreiras atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes com paralisia cerebral. Um dos resultados apresentados revela movimentos em direção à construção de recursos e

adaptações que podem ser pensados como facilitadores à inclusão. Em contrapartida, foram identificadas situações em que a dificuldade dos professores em pensar nos recursos e nas adaptações constituem barreiras atitudinais que comprometem a participação e a aprendizagem de estudantes com paralisia cerebral.

Por fim, o Capítulo 8, “O método cartográfico: educação e produção de pesquisa em movimento” das pesquisadoras Thays Carvalho Gonem, Cláudia Alquati Bisol e Sônia Regina da Luz Matos explora as possibilidades do uso da Cartografia para a pesquisa no campo da Educação. O ponto de partida dessa discussão se situa na problematização da perspectiva epistemológica de Deleuze e Guattari, do seu impacto diante aos estudos sobre a subjetividade e sobre os diversos horizontes disciplinares, especialmente no âmbito das ciências humanas e sociais.

A parte IV da obra, “Pesquisas em Educação e Linguagens” é composta de cinco capítulos que tratam dos saberes, das práticas e das linguagens como foco na pesquisa em Educação. O Capítulo 9, “Os saberes contextualizados na prática da Educação Infantil: análise de um caso no município de Bento Gonçalves – RS” de autoria de Ana Paula Silveira, José Edimar de Souza e Andréia Morés, analisa como os saberes de crianças de 4 a 5 anos são contextualizados nas práticas pedagógicas docentes. Os resultados mostram que as docentes sentem falta de cursos de aperfeiçoamento no que diz respeito às mudanças na Educação Infantil ao longo dos anos. O trabalho com projetos e contextualização dos saberes ainda é algo novo, que demanda alterações no modo de pensar e de agir, principalmente porque, na prática, precisam desenvolver sua escuta para que, aos poucos, identifiquem, nas diferentes linguagens das crianças, os seus saberes.

Seguindo temos o Capítulo 10 de Débora Peruchin, Francisco Catelli e Eliana Maria do Sacramento Soares, “Algumas considerações sobre aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental”. Nele os autores apresentam um recorte de uma pesquisa que investigou a influência de aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que aspectos emocionais influenciam na aprendizagem de Matemática principalmente por meio do relacionamento com os professores, do relacionamento com os colegas, da influência da família e da sociedade e de reações físicas e comportamentais. Destaca-se, também, a necessidade de os professores reconhecerem as reações emocionais de seus alunos para orientá-los.

O Capítulo 11, “A contação de histórias como procedimento para inspirar novos leitores” dos pesquisadores Roger Andrei de Castro Vasconcelos, Flávia Brocchetto Ramos e José Edimar de Souza, é um estudo sobre a contação de histórias como procedimento de mediação de leitura literária, motivando o surgimento de novos leitores no espaço escolar. Os resultados recomendam procedimentos necessários para o surgimento de novos leitores através do contador de histórias, sinalizando a necessidade de ações como a contação de histórias para a promoção de leitores literários na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar, partindo da realidade presenciada em Caxias do Sul.

O Capítulo 12 de Rosana Andres Dalenogare, Flávia Brocchetto Ramos e José Edimar de Souza intitulado “Livro de antologia de poesia no Ensino Médio: leitura de ‘O navio negreiro’” relata possibilidades de interação entre a poesia e os prováveis destinatários – estudantes matriculados no Ensino Médio –, a partir do estudo da antologia *Poesia faz pensar*, pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola – Ensino Médio (PNBE 2013). A investigação busca destacar as potencialidades da poesia para a formação humana do leitor. Em síntese, o leitor do Ensino Médio pode ter, na antologia de poesia, um auxílio em sua formação humana.

Finalizando essa seção temos o Capítulo 13, “Práticas avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior”, de Vialana Ester Salatino e Andréia Morés, que tem como foco investigar as práticas avaliativas de um curso superior na modalidade EaD. Os resultados evidenciam a avaliação como parte do processo de aprendizagem e demonstram a possibilidade de identificação da qualidade da EaD, indicando uma avaliação formativa, emancipatória, que contribua com a sociedade, por meio da formação de pessoas com autonomia e criticidade.

Fechando a obra, a parte V apresenta o tema das “Pesquisas em História da Educação” que reúne três estudos com diferentes recortes temporais que abordam saberes, culturas escolares, processos de escolarização e gestão. No Capítulo 14, “Sentidos e saberes das escolas rurais no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves – RS (1928-1958)” de autoria de Gleison Olivo e Terciane Ângela Luchese trata da história das escolas rurais do Vale dos Vinhedos em Bento Gonçalves num arco temporal de três décadas. Nelas se constata que o saber escolar (Ensino Formal) estava associado ao meio do sujeito e ao modo como ele vivia, ou seja, o saber escolar não estava unicamente associado ao exercício isolado da razão ante a realidade em que os sujeitos viviam. Estavam relacionados às circunstâncias das experiências do cotidiano social, de modo

que os “saberes sociais” (práticas e cotidiano da vida agrícola) eram integrados na aprendizagem escolar, em diversas disciplinas escolares.

Seguindo, o Capítulo 15, “Gênese do Ensino Superior em Bento Gonçalves – RS: articulações de lideranças do Município e a UCS”, de Jéssica Storchi Ferreira, Terciane Ângela Luchese e Eliana Rela trata do processo de constituição do Ensino Superior no Município de Bento Gonçalves – RS por meio das articulações entre as lideranças do Município e a UCS, atentando para o final da década de 1960, num movimento que estreitou os vínculos, com o intuito de obter a instalação do primeiro curso de Ensino Superior no Município.

O último capítulo, “Representação e identidade docente em culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS (1983-1996)”, de Mônica de Souza Chissini e Terciane Ângela Luchese se articula a partir do conceito de culturas de gestão democrática, vistas como conjuntos constituídos por prescrições e práticas que, articulados, propulsionaram desdobramentos democráticos. Em meio às relações de poder, evidencia-se uma ruptura de representações que desprestigiavam docentes e discentes da rede. Por consequência, identificam-se práticas que visaram à profissionalização docente e que contribuíram com o fortalecimento da identidade do docente municipal. A problematização de políticas, práticas e representações na RME de Caxias do Sul entre os anos de 1983 e 1996 reverberou também na afirmação identitária docente no referido contexto.

A proposta da Coletânea *Educatio* do PPGEduc/UCS é inspirar reflexões acerca da Educação e de seus desafios, buscando aproximar o vivido no mundo da escola e o produzido, pesquisado e pensado na universidade. Desejamos que o conhecimento ganhe espaço em rodas de conversas, que inspire práticas, que sensibilize para novas perguntas e novos saberes. E que as comemorações dos 10 anos de existência do PPGEduc/UCS sejam motivo de celebração de processos formativos de qualidade e excelência acadêmica.

Agradecemos à Editora da Universidade de Caxias do Sul (EducS), a acolhida e parceria que possibilitam, em cada edição, que um novo *e-book* seja oferecido à comunidade.

Boa leitura!

Referências

MENDES, Geovana M. L. Pesquisar em educação em “tempos sombrios”: à guisa de um prefácio. In: SOARES, Eliana M. do S.; MORÉS, Andréia (Org.). **Educação e suas interfaces com a pesquisa:**

estudos acerca da linguagem, da inclusão e do cotidiano educativo. Caxias do Sul: Educs, 2017. p. 10-13.

RAMOS, Maurivan G. Prefácio. In: SOARES, Eliana M. do S.; CATELLI, Francisco (Org.). **Refletindo sobre educação**: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 9-12.

MARASCHIN, Cleci. Prefácio: as potências de nossas apostas. In: SOARES, Eliana M. do S.; PANOZZO, Neiva S. P. (Org.). **Tessituras na educação**: tecnologia, história e linguagem. Caxias do Sul: Educs, 2015. p. 9-10.

Parte I
10 anos do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: a gênese e algumas considerações acerca dos 10 anos de história

Eliana Maria do Sacramento Soares

Eliana Rela

Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

Em 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), completou 10 anos de existência. Mais do que um curso de formação de pesquisadores, é local de encontro de pessoas, de troca de experiências e construção de aprendizagens. Espaço em que o compromisso pedagógico e sociopolítico se articula com as demandas socioeducacionais regionais imbricadas com as nacionais e internacionais, para a produção e socialização de conhecimentos, que qualifiquem e contribuam com a educação. Esta é entendida como

prática social e contempla investigações sobre, na e para a práxis educativa. Educação, em concepção ampla, pensada nos processos formativos ao longo da vida, de formação para a humanização, a socialização e a instrução. E, de modo mais específico no Programa estudam-se as dimensões filosóficas da educação, os processos histórico-políticos educacionais, em especial, da Região, potencializando a compreensão da educação na contemporaneidade. Além disso, investiga o cotidiano educacional nas dimensões da diversidade, da linguagem e da cultura digital. (APCN PPGEdu/UCS, 2015, p. 31-32).

A formação de pesquisadores de alto nível, na área da Educação, é o objetivo do PPGEdu/UCS. Investigadores comprometidos com a inovação, a qualificação, a diversidade e a inclusão social, que pensem a Educação Básica e a Superior, embasados na ética e com uma postura proativa que colabora na construção de uma sociedade democrática e plural. (APCN PPGEdu/UCS, 2015).

As condições de possibilidade para a criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação estão alicerçadas e entrelaçadas na história da própria Instituição. O objetivo deste texto é narrar alguns indícios da história do PPGEdu/UCS ao longo destes

10 anos de existência. Muitas histórias e memórias poderiam ser mobilizadas, para além das páginas que seguem, sob diferentes perspectivas. Neste primeiro registro, limitamo-nos a alguns traços desta história. Para tal, metodologicamente retomamos documentos institucionais que foram construídos no percurso e mobilizamos memórias de alguns sujeitos envolvidos no processo.

A Universidade de Caxias do Sul, a gênese da pesquisa e do PPGedu/UCS

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) é uma Instituição de Ensino Superior (IES), comunitária e regional, com atuação na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). O *status* jurídico-institucional da UCS, como Instituição Comunitária de Educação Superior (Ices), foi reconhecido por meio da Portaria 736 do Ministério da Educação, em 1º/12/2014, conforme previsto na Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013.

Fundada em 10 de fevereiro de 1967, sua criação resultou do esforço de diferentes segmentos da sociedade da época, que viam na instalação de cursos superiores uma condição para a promoção do desenvolvimento regional (RECH; PAVIANI, 2018). Em 1974, a Associação mantenedora foi transformada em Fundação – entidade jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos –, configuração institucional que melhor representava o caráter comunitário e as propostas de regionalização preconizadas pelos fundadores da Universidade. Participam da direção da Fundação, membros da antiga Associação e representantes do Ministério da Educação, governo estadual, município e de entidades da comunidade (RECH, 2017). A partir de 1990, com base na prerrogativa da autonomia universitária, o processo de regionalização da universidade tomou forte impulso, com a implementação de estratégias de ação que fortaleciam o seu caráter comunitário e regional. (RECH; GRIFFANTE, 2018).

Foram criadas novas unidades universitárias em polos regionais, e passaram a integrar a UCS a Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, com sede em Bento Gonçalves/RS e a Associação Pró-Ensino Superior dos Campos de Cima da Serra, com sede em Vacaria/RS. Atualmente, sua atuação estende-se a uma área geográfica de 69 municípios, a qual se caracteriza como uma região de importante desempenho econômico e que encontra, na Universidade, uma aliada na busca de novas bases para transformar desenvolvimento econômico em progresso social para a sua população. Portanto, a UCS nasceu de um conjunto de instituições da comunidade e de um projeto social de desenvolvimento por elas construído.

O Departamento de Educação da UCS iniciou suas atividades em 1960, com a criação da Faculdade de Filosofia, sob a liderança da Mitra Diocesana de Caxias do Sul. Era o início dos cursos superiores na Serra gaúcha, voltados para a qualificação na formação de professores. Os primeiros cursos foram os de Pedagogia (reconhecido pelo Decreto 55.665, de 1º/2/1965), Filosofia, História e, a partir de 1961, Letras Neolatinas. Em 1967, a Faculdade de Filosofia e seus cursos foram integrados para compor a UCS como Universidade. A partir de 1969, foram abertas diversas habilitações para o curso de Pedagogia: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Magistério de Educação Especial para Deficientes Mentais e Magistério de Educação Especial para Deficientes da Autocomunicação. Em 1985 foi criado o Centro de Filosofia e Educação (CEFE), bem como a coordenação e o Colegiado do Curso de Pedagogia.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS foi implantado em 2008, quando a Instituição consolidava uma trajetória, inicialmente com a pesquisa e, posteriormente, com a pós-graduação. Associado ao percurso histórico-institucional na pesquisa, no início dos anos 2000 o contexto histórico educacional na região também dava indícios de sua consolidação, demonstrando uma demanda pela formação continuada dos profissionais em Educação, com foco no aprimoramento de competências para a pesquisa, cuja experiência teve seu início nos anos 1970.

Em 1974, surgiu o primeiro programa institucional de pesquisa, com o duplo objetivo de qualificar o ensino e de produzir tecnologia para o desenvolvimento regional. Nasceram então os dois primeiros Institutos, dentro de uma concepção multidisciplinar e por isso não vinculados a Centros ou Departamentos. O primeiro deles foi o Instituto Superior Brasileiro-Italiano de Estudos e Pesquisas (Isbiep), criado no ambiente da celebração do centenário da imigração italiana, articulado com a Universidade de Pádua e o Instituto Ítalo-Latino Americano (IILA), de Roma. (HERÉDIA; POZENATO, 2017).

O incremento da pesquisa acentuou-se em todas as áreas de conhecimento da UCS a partir de 1977, quando da implantação do Primeiro Ciclo. Esse crescimento levou à formulação do I Plano Básico de Pesquisa da UCS, implantado em 1981, que daria o caráter pleno de institucionalização da pesquisa, junto com a definição de políticas e de critérios a serem observados nos projetos. A pós-graduação *stricto sensu*, a partir de 2001 entrará nas políticas institucionais, sendo implantados diversos programas até o final da década.

Se, por um lado, a UCS trilhou um percurso de gênese, desenvolvimento e consolidação dos processos de pesquisa e de formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a comunidade local e regional construiu um processo histórico que identifica-se com princípios, como a atuação comunitária e associativa:

Com a economia da cidade a passos largos, a estrutura de ensino a passos lentos, as demandas de formação de mão de obra não atendiam às expectativas do crescimento em curso. Nesse contexto, já no ambiente da Segunda Guerra Mundial, a fim de qualificar a mão de obra ocupada, a Metalúrgica Abramo Eberle promoveu curso de alfabetização para os funcionários, extensivo aos familiares. Novamente, a vocação comunitária se fez presente, pois os professores alfabetizadores atuaram gratuitamente, beneficiando os trabalhadores e suas famílias com cursos de alfabetização. Além do referido curso, foram oferecidas aulas de contabilidade, desenho técnico e também artístico. (RELA; HERÉDIA, 2017, p. 32).

O empreendimento de ocupação, a partir da política de colonização e imigração, da região hoje conhecida como região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, oportunizou aos diferentes grupos uma organização coletiva para construir a vida cotidiana, especialmente nos aspectos em que o Estado não conseguia supri-las de forma urgente. Isso ficou evidenciado na organização dos imigrantes como operários, para a abertura de estradas; na vida social em torno da capela; na Associação Comercial que reuniu a força da comunidade, com o objetivo de buscar alternativas aos problemas de logística; nas aulas comunitárias ministradas na residência do professor; no abrigo às congregações religiosas em casas de particulares, dentre outros aspectos da vida cotidiana.

No início dos anos 1930, o município teve a possibilidade de formar suas primeiras professoras com a instalação da Escola Complementar Duque de Caxias. Muitos anos depois, a estrutura de ensino avançou na oferta de formação para seus cidadãos, com a introdução do Ensino Médio. No entanto, havia ainda a demanda do Ensino Superior. Assim, entre os anos 1949 e 1960, instituições como o Poder Público Municipal de Caxias do Sul, a Mitra Diocesana, Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima e Sociedade Caritativo-Literária São José criaram, isoladamente, cinco instituições de nível superior: Escola Municipal de Belas Artes, Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia e Faculdade de Direito.

Tão logo, lideranças da comunidade mobilizaram forças para a criação de uma universidade, o que ocorreu em 1967: universidade comunitária na Região Nordeste do

Estado do Rio Grande do Sul, que propiciou um espaço para a profissionalização dos habitantes da região de abrangência e estimulou o desenvolvimento, a partir do conhecimento que produziu na formação profissional. A cidade ganhou novos contornos culturais pelos resultados gerados. Novos cursos foram criados, e a instrução básica se qualificou nas escolas do município e do estado. Capellano e Rizzon registraram

[...] que a nova condição possibilitou que, ainda em 1967, fosse criada a Faculdade de Medicina e, em 1968, a Faculdade de Engenharia de Operações. Dois novos cursos têm início no ano de 1968, oferecidos pela então Faculdade de Economia e Administração da UCS: Administração e Ciências Contábeis.

Já se recobriam, assim, grandes áreas do conhecimento: Filosofia, Ciências da Saúde, Ciências Exatas, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Letras, Educação, reafirmando, já à época, na oferta dos cursos, sua matriz educacional de Universidade e a compreensão da importância da intercomplementaridade das formas de conhecer, para alicerçar o desenvolvimento humano-social, econômico, cultural e ambiental que se almejava para Caxias do Sul. Em outras palavras: o desenvolvimento integrado da comunidade, coerentemente com sua natureza de universidade comunitária. Ao mesmo tempo, ficava demarcada a responsabilidade que a UCS assumia em relação à qualificação da Educação Básica, com os cursos de licenciatura implantados e com os que seriam futuramente oferecidos.

[...] Desse modo, diferentes gerações de estudantes de ensino fundamental e médio tiveram sua trajetória inicial de formação cunhada pelos conhecimentos e práticas pedagógicas que a UCS lhes possibilitou desenvolver, por meio da ação de seus professores. Entre esses estudantes, muitos são aqueles que também, ciclicamente, se fizeram professores pela UCS. (2017, p. 170).

No ano de 1993, a UCS obtém aprovação, pelo MEC, do Projeto de Regionalização da UCS, reconhecendo sua vocação de universidade regional e avalizando legalmente o papel que já desenvolvia em ações anteriores. A Instituição passa a manter sedes em oito cidades (Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Vacaria, Canela, Farroupilha, Guaporé, Nova Prata e Veranópolis, 1995. Anos mais tarde, instala-se, também, em São Sebastião do Caí, 2001. A Universidade ultrapassou os limites político-geográficos de Caxias do Sul, delineava um novo território, semeando, para sua região, um novo sentimento de pertencimento, de natureza subjetiva, que seria intersubjetivamente construído e compartilhado por uma população de cerca de um milhão de habitantes.

Desse processo decorre a implementação de uma nova política para o ensino de graduação: levar cursos a essas unidades, buscando atendê-las em suas necessidades específicas prementes de capacitação profissional de nível superior e, ao mesmo tempo,

contribuir para reter os respectivos egressos na própria comunidade. Dada, particularmente, a diversidade econômica da região, diferentes e inéditos cursos superiores de Tecnologia foram implantados, com uma previsão temporária de funcionamento. Atendida à necessidade, outros cursos de Tecnologia poderiam ser oferecidos, ou se poderia migrar para cursos de outra natureza.

Recordando sobre os primeiros movimentos para a proposição de um curso de mestrado, o Professor Evaldo Kuiava¹ afirmou que a ideia inicial era propor um curso de mestrado em Filosofia, a partir das pesquisas já existentes e do grupo de docentes articulados em torno da disciplina de Epistemologia. Por conta das dificuldades de doutores titulados, foram reunindo colegas de outras áreas, como Letras, Física, Matemática e alguns doutores em Educação, além da contratação de dois professores: Lucio Kreutz, que já tinha larga experiência na Educação e Sofia Inês Albornoz Stein. Emergiu, a partir de várias reuniões de trabalho, a proposta do curso de mestrado em Educação. Para Kuiava, “o mestrado em Educação criou uma sinergia para o surgimento de outros como Filosofia e História, bem como a consolidação com o doutorado em Educação [...]. Foi estratégico”.² As reflexões filosóficas e históricas deram o tom inicial do curso de mestrado que acolheu, de modo interdisciplinar, desde o princípio, tanto no corpo docente quanto no discente, profissionais de diferentes áreas, mas com interesse na Educação e que, com suas formações, potencializaram a investigação científica e consolidaram o curso. Como conclui Kuiava, “com a união e o empenho de vários professores e gestores, conseguimos criar o Programa, que foi marco para que outros surgissem, o que na atualidade coloca nossa universidade como uma instituição sólida e robusta na pesquisa”.³

Um curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação estava previsto desde 2001 no Plano de Desenvolvimento Institucional da UCS, com o propósito de impulsionar as pesquisas na área, fortalecendo o que já vinha sendo desenvolvido por alunos e professores da área. Dessa forma, foram operacionalizadas algumas ações direcionadas ao incremento da pesquisa. Exemplos disso é o projeto de pesquisa Alternativa e o Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura (CINFE). O congresso, que teve três edições, em 2004, 2005 e 2006, reuniu professores, alunos de

¹ Na época diretor do Centro de Filosofia e Educação, hoje atual reitor da UCS.

² Entrevista com o Prof. Dr. Evaldo Antonio Kuiava realizada pela Prof. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, em 26 de junho de 2018.

³ Entrevista com Kuiava, 2018.

graduação e pós-graduação e pesquisadores de renome nacional e Internacional, para discutirem o papel das ciências humanas, com a colaboração direta de outras ciências, no processo educativo. O projeto Alternativa surge em 2007, quando um grupo de professores, liderados pela Profa. Dr.^a Sofia Inês Albornoz Stein apresentou o projeto de pesquisa Abordagens alternativas na educação em ciências (Alternativa), com a participação dos professores: Dr.^a Eliana Maria do Sacramento Soares, Dr. Francisco Catelli, Dr.^a Sandra Vergamini, Dr. Itamar Soares Veiga, Dr.^a Cristina Lhullier.

Ações como o projeto Alternativa e o CINFE oportunizaram maturações para os processos de organização das pesquisas e sua organização em linhas. Durante o ano de 2007, os participantes do projeto Alternativa auxiliaram a elaboração do projeto de implantação do Mestrado em Educação da UCS, aprovado no final de 2007.

O Projeto do Programa de Pós-graduação em Educação, com área de concentração em Educação foi submetido a Capes em 30 de março de 2007 e iniciou suas atividades em 14 de abril de 2008. O ofício recebido deste órgão, de 17 de dezembro de 2007, informou a aprovação/recomendação do projeto.

O curso de Mestrado foi organizado em duas linhas de pesquisa: “Educação, epistemologia e linguagem”, e “História e Filosofia da Educação”. Em relação a esta linha, “a contribuição do PPGEduc será em estabelecer uma ponte, de fato já existente, entre a História da Educação, tanto mundial quanto brasileira, e a reflexão acerca dos fundamentos filosóficos, éticos e epistemológicos, da educação”, conforme informava o projeto submetido. (APCN, proposta 3.767, 2007). Em relação à linha “Educação, epistemologia e linguagem”, o referido projeto informava que o esforço dos professores envolvidos seria o de refletir e investigar acerca de “alternativas metodológicas às aulas tradicionais expositivas, incentivando os alunos a relacionar conhecimentos científicos com sua realidade cotidiana e criou novos ambientes de aprendizagem, inclusive com recursos da informática”. (APCN, proposta 3.767, 2007). Aliado a isso, outro objetivo dessa linha seria a “reflexão acerca da relação entre estruturas, conteúdos, usos e veículos linguísticos e suas funções pedagógicas e educativas”. (APCN, proposta 3.767, 2007). A linha, “História e Filosofia da Educação” contava com a participação dos professores Lúcio Kreutz, Jayme Paviani, Evaldo Antonio Kuiava e Paulo César Nodari, como permanentes, e os professores Luis Carlos Bombassaro e Cristina Lhullier como colaboradores. A linha de pesquisa, “Educação, Epistemologia e Linguagem”, por sua vez, contava com os professores Francisco Catelli, Eliana Maria do Sacramento Soares, Flávia Brocchetto Ramos, Sofia Inês Albornoz Stein e Neires Soldatelli Paviani, como

professores no quadro permanente, e os professores Vania Beatriz Merlotti Herédia e Antonio Carlos Kroeff Soares, como colaboradores. Em 2008, esses professores iniciaram sua participação no recém-fundado Mestrado em Educação, orientando dissertações e lecionando disciplinas. O tema relacionado à educação e as tecnologias digitais, que era um dos focos do projeto Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia), coordenado pela Profa. Eliana, do corpo permanente do programa, foi ganhando espaço sustentado pela demanda advinda dos projetos dos ingressantes no recém-criado curso de Mestrado em Educação. Isso levou ao redimensionamento da linha “Educação, epistemologia e linguagem”, que passou a ser Educação, Linguagem e Tecnologia.

O processo de consolidação do Mestrado e a conquista do Doutorado...

A proposta do curso de Mestrado foi sendo atualizada, atentando para: (a) mudanças no Sistema Nacional de Pós-Graduação; (b) resultados de pesquisa e transformações na composição do corpo docente; (c) demandas advindas dos processos socioeducativos; e (d) necessidade de atualização e renovação do Programa; fruto dos sucessivos processos de autoavaliação, foram levadas a efeito transformações na organização e descrição das linhas de pesquisa, operacionalizadas, inclusive, na própria estrutura curricular do curso.

Desde 2009, as linhas denominam-se *História e Filosofia da Educação*, e *Educação, Linguagem e Tecnologia*. Essas linhas fortaleceram-se por meio da produção de pesquisas que têm contribuído para o avanço no conhecimento acadêmico, na área da Educação e pela sinergia entre as Linhas de Pesquisa, os Grupos de Pesquisa e a formação em diferentes níveis – Ensino Médio (bolsistas de Iniciação Científica), Graduação, Pós-Graduação, com o curso de Mestrado e, completando-se com o curso de Doutorado.

Dado esse contexto e o reconhecimento na Avaliação Trienal da Capes, considera-se o Mestrado consolidado, pela efetiva articulação das linhas de pesquisa, das pesquisas do corpo docente, das publicações decorrentes delas, dos programas de ensino e das dissertações em processo de elaboração e defendidas pelos mestrandos, o que possibilita a implantação do Doutorado. Inclusive, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul e a Proposta de curso de Mestrado em Educação já previam a implantação de um curso de Doutorado. Nesse sentido e

contando com o apoio institucional, os docentes do Programa, no último quadriênio, têm realizado reuniões de estudo visando à construção desta proposta de Doutorado.

Em 2014, foi apresentada à Capes proposta de curso de Doutorado pela IES, com parecer favorável pela Comissão de Área, que lhe atribuiu conceito 4, após pedido de reconsideração, com o seguinte parecer: “Considerando que o pedido de reconsideração apresentou argumentos consistentes e que conduziram a uma reavaliação de aspectos importantes em relação ao corpo docente e à produção intelectual, consideramos que a proposta pode ser aprovada.” No entanto, na reconsideração, o CTC não acatou a recomendação da Área no quesito “Dimensão e regime de trabalho do corpo docente” e atribuiu conceito 2 à proposta, porque 30% do corpo docente permanente estava atuando em dois Programas de Pós-Graduação na IES. Mediante o recebimento do parecer da Ficha de Reconsideração e o objetivo efetivo de oferecer um curso de Doutorado em Educação, a UCS realizou concurso e contratação de docentes que foram credenciados para compor o corpo permanente do PPGEduc/UCS, atendendo aos quesitos propostos para a Área de Educação. Novas reuniões de trabalho foram realizadas pelo corpo docente que, em conjunto com os novos integrantes, buscou avançar na qualificação da proposta do curso de Doutorado. Portanto, todos os critérios propostos para a aprovação pela Área estão contemplados no presente reencaminhamento.

A proposta de Doutorado nasce plenamente articulada com a experiência do Mestrado, cuja consolidação tem viabilizado o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas vinculadas às linhas, retroalimentando o projeto pedagógico do Programa. Os desafios educacionais contemporâneos provocam investigações no campo da linguagem, dos processos educativos inseridos na cultura digital e caracterizados pela diversidade, além dos processos histórico-culturais, políticos e filosóficos da educação. Enfatizamos que tais investigações constituem a própria história do Programa e também estão constituídas por ela. Assim, o curso de Doutorado potencializará avanços nesse percurso, consolidando, aprofundando e ampliando a pesquisa em Educação.

O período de 2008-2009 foi avaliado em 2010, obtendo o conceito 3 (três) por esses dois anos de funcionamento. Na Avaliação Trienal do período de 2010-2013, o PPGEduc alçou conceito 4, demonstrando a consolidação do Programa, conforme o explicitado textualmente na Ficha de Avaliação do PPGEduc/UCS: “Destacam-se a consolidação e o progresso do Programa no triênio expressos na produção acadêmica, organicidade e intercâmbios” (p. 4).

Até junho de 2015, o Programa formou 111 mestres. Acompanhando as trajetórias profissionais dos egressos, constata-se que estão atuando em IES, como docentes e/ou em cargos de gestão, quer nessas instituições, quer em secretarias municipais ou coordenadorias estaduais de educação. E, até junho de 2015, 10 mestres estão cursando doutorado e, destes, 2 já o concluíram.

No primeiro processo seletivo, realizado em dezembro de 2007, para as 20 vagas oferecidas inscreveram-se 116 candidatos. A tendência, mantida nos processos seletivos, é entre 3 e 4 candidatos por vaga para o curso de Mestrado, para o de Doutorado, tem-se uma demanda muito maior, visto que há carência de pesquisadores na área e ausência da oferta de cursos desse nível na região de abrangência da UCS. No percurso das quatro primeiras turmas do curso de Mestrado, que defenderam a dissertação, teve-se um tempo médio de integralização de 24 meses. Considera-se, como um dos destaques do Programa, o mérito acadêmico que tem sido reconhecido pelos avaliadores externos das bancas de defesa de dissertação e as próprias avaliações das comissões da Capes.

Atualmente, o Programa encontra-se consolidado, com uma considerável produção científica, realçada na última Avaliação Trienal da Capes. Textualmente: “Destacam-se a consolidação e o progresso do Programa no triênio, expressos na produção acadêmica, organicidade e intercâmbios.” E na Apreciação final do parecer: “O Programa pela consolidação e progressos acima descritos atinge no final do triênio a nota 4.” Tal produção está conectada com outros níveis de ensino – superior ou básico – e tem obtido reconhecimento nacional e internacional, dados os convênios realizados com instituições e grupos de pesquisa. Considera-se relevante destacar que a maior parte das pesquisas desenvolvidas pelo corpo docente permanente conta com o apoio financeiro de agências de fomento. Em 2013 e 2014, tivemos um percentual aproximado de 70% dos projetos de pesquisa coordenados pelo corpo docente, que contava com o financiamento do CNPq, da Fapergs e/ou da Capes. Quanto ao fomento por agências externas às pesquisas desenvolvidas pelo corpo docente, todas fortemente articuladas às linhas de pesquisa do Programa, percebe-se o crescimento quantitativo que reverbera na qualificação e ampliação de produtos publicados.

Os docentes do quadro permanente têm se dedicado às diversas atividades atinentes ao desenvolvimento e à qualificação de suas pesquisas, numa dinâmica que integra bolsistas de iniciação científica (da graduação e do Ensino Médio), mestrandos e pós-graduandos de cursos *lato sensu*. Todos os docentes atuam em interface com a

graduação, especialmente nas licenciaturas. Há, pois, forte integração do Programa com as redes pública e particular de ensino da região, concretizada de diferentes formas, desde ações de qualificação até as de intervenção, derivadas da produção de conhecimento. Salienta-se, pela relevância científica, a participação intensa dos docentes em eventos nacionais e internacionais, com a apresentação de comunicações orais, integrando mesas coordenadas e/ou painéis, ministrando minicursos, palestras e outras atividades, além de atuarem na revisão de periódicos qualificados, como membros integrantes do corpo editorial e/ou como pareceristas *ad hoc*. Some-se a isso a participação dos docentes em bancas de mestrado e doutorado, em outros Programas de Pós-Graduação, de diversas instituições.

No quinquênio, além da intensa participação dos professores e mestrandos em eventos científicos, o Programa organizou e sediou eventos de referência na área, dentre os quais: *V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (SIGET)*, em 2009; *XV Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)*, em 2009; *IV e V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (CINFE)*, em 2008 e, em 2010, respectivamente; *IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)*, em 2012, que teve como tema central "A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica". Assim como ocorreu nos demais, na avaliação dos participantes da ANPED Sul (2.152 inscritos e, destes, 1.624 participantes credenciados), por exemplo, a UCS foi reconhecida pela excelente infraestrutura e ótimas condições para sediar eventos de grande porte. Em 2014, os professores do programa estiveram envolvidos na organização do X Anped Sul – Reunião Científica Regional da ANPED. As professoras Eliana Maria do Sacramento Soares e Nilda Stecanela foram coordenadoras de eixos de trabalho nesse evento, que teve como tema "A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências". Os outros professores do Programa integram o corpo de pareceristas *ad hoc* desse que é o segundo evento nacional mais importante na área da Educação. Em 2015, o XXI Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) será sediado pelo PPGedu/UCS. Reiteramos que a maioria dos mestrandos e recém-mestres têm atuado nas redes de ensino públicas e particulares, assumindo funções de gestão e coordenação pedagógica, o que vemos como uma contribuição efetiva do Programa, na qualificação da Educação Básica. Além disso, nossos mestrandos e, especialmente, os mestres têm assumido também atividades de formação docente, em diversos âmbitos da Educação Básica ao Ensino Superior.

Ainda em relação ao histórico do Programa, salientamos sua relação com os Núcleos de Inovação e Desenvolvimento (NID) e com a Educação Básica. Busca-se, com isso, formar educadores com a capacidade de apropriação dos complexos processos que interferem na educação, qualificando-os ainda mais para contribuir com a reelaboração de dinâmicas de ação, envolvendo a participação das comunidades, em diálogo. Essa proposta implica a conjugação de humanismo e técnica. Quando professores têm pouco espaço de participação efetiva, ficam inativos, manietados e não se envolvem criativamente na exploração de novas perspectivas de encaminhamento de suas ações. O repto é atentar para as subjetividades, para a dimensão dos valores e das aspirações dos indivíduos, envolvendo-os mais intensamente com o processo e as práticas em curso, para repensá-las participativamente.

Coletânea Educatio: publicizando a produção dos alunos do Programa

Uma das iniciativas do Programa, para dar visibilidade às produções dos egressos do Programa, é a coletânea *Educatio*. Cada livro da coletânea é organizado em capítulos, que são apresentados em formato de artigos científicos, explicitando a contribuição para as reflexões da área da Educação. O 1º volume, *Educação, Educações: História, Filosofia e Linguagens*, organizado por Luchese e Soares (2010), foi organizado em três partes: Histórias e memórias da educação; Múltiplas interfaces da linguagem, e Reflexões sobre processos educativos, num total de 12 capítulos. O segundo volume, *Pensar a Educação: História, Filosofia e Linguagens*, organizado por Paviani e Soares (2011), apresenta quatro partes: Escola(s) e docência em perspectiva histórica; Linguagem, leitura e letramento; Tecnologias digitais e aprendizagem, e Reflexões filosóficas e educação. Totalizando 11 capítulos. O volume 3, *Interlocuções na Educação: História, Filosofia e Linguagens*, organizado por Luchese e Soares (2012), contém 11 capítulos cujos temas estão relacionados aos processos educativos, analisados na perspectiva da historicidade, da linguagem e da filosofia. O quarto volume, *Reflexões sobre a Educação, História, Filosofia e Linguagens*, agora em formato digital, foi organizado por Soares e Valentini (2013), com três partes, História e Educação, Linguagem e Letramento e Processos Educativos, num total de nove capítulos.

O quinto volume, *Pesquisa em Educação: Olhares Históricos e Filosóficos, Reflexões sobre Tecnologias e Inclusão*, foi organizado por Soares e Bisol (2014), a partir de quatro abordagens: Olhares históricos e filosóficos, Atenção à linguagem,

Preocupações com a inclusão, e Alternativas no contexto da cultura digital, num total de 11 capítulos. O sexto volume *Tessituras na Educação: Tecnologia, História e Linguagem*, foi organizado por Soares e Panozzo (2015), envolvendo três perspectivas, que articulam abordagens da educação e tecnologia digital, do segmento histórico cultural e da linguagem, para refletirem sobre temas da área da Educação, com 13 capítulos. O sétimo volume *Refletindo sobre educação: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem*, organizado por Sacramento Soares e Catelli (2016), apresenta 13 capítulos que abordam recortes das pesquisas desenvolvidas no contexto das linhas do Programa, naquele ano. O oitavo volume, *Educação e suas Interfaces com a Pesquisa: Estudos Acerca da Linguagem, da Inclusão e do Cotidiano Educativo*, organizado por Sacramento Soares e Morés (2017), apresenta os capítulos em três interfaces, que relacionam olhares que se articulam para pensar os estudos em educação: Estudos acerca da linguagem; Estudos acerca da inclusão, e Estudos acerca do cotidiano educativo. O nono volume *Pesquisar a Educação: Olhares Investigativos para Tecnologias, Inclusão, Linguagens e História da Educação*, está sendo organizado para comemorar os 10 anos do PPGedu e contará com textos que abordam a história da trajetória do Programa, além dos que apresentam os recortes das dissertações. Os volumes da coletânea podem ser acessadas em: <http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>.

Considerações finais

Em termos concretos, o avanço do PPGedu/UCS, do curso de Mestrado, para a proposta do curso de Doutorado, evidencia-se por um corpo docente com significativa publicação em periódicos qualificados. Nestes anos, mais de uma centena de mestres concluíram o curso, muitos dos quais desenvolvem ações educativas em diversas instituições e já estão matriculados em cursos de doutorado, sendo que muitos já obtiveram esse título. O crescimento de intercâmbios e parcerias de pesquisa com instituições nacionais e internacionais; o acolhimento e a promoção de eventos da área; a inserção social do corpo discente e docente, no desenvolvimento de trabalhos técnicos e de pesquisa, nas redes educacionais, mostra que o Programa reúne condições para sustentar curso de Doutorado em Educação com qualidade e que contribua com o conhecimento científico da área, construindo um percurso identitário, de

reconhecimento acadêmico e científico, nas redes de pesquisa regionais, nacionais e internacionais.

Referências

APCN PPGedu/UCS. **Apresentação de Proposta de Curso Novo – Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, 2015. Manuscrito,

CAPPELLANO, M.; RIZZON, L. A. Uma história de pioneirismo. In: RECH, G. L. **UCS: 50 anos de uma Universidade Comunitária**. Caxias do Sul: Educs, 2017.

HERÉDIA, V. M.; POZENATO, J. C. A consolidação da pesquisa. In: RECH, G. L. **UCS: 50 anos de uma Universidade Comunitária**. Caxias do Sul: Educs, 2017.

RELA, E.; HERÉDIA, V. M. Idealização comunitária na economia e no ensino. RECH, G. L. **UCS: 50 anos de uma Universidade Comunitária**. Caxias do Sul: Educs, 2017.

RECH, G. L.; PAVIANI, J. (Org.). **Origens da Universidade de Caxias do Sul: as escolas e as faculdades isoladas**. Caxias do Sul, Rio Grande do S: Educs, 2018.

RECH, G. L.; GRIFFANTE, A. (Org.). **UCS: 25 anos de regionalização – 1993-2018**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: Educs, 2018.

RECH, G. L. **UCS: 50 anos de uma Universidade Comunitária**. Caxias do Sul: Educs, 2017.

Presentificando os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: balanço da produção científica e do perfil dos egressos

Gisele Belusso
João Paulo Borges da Silveira
Caroline Kloss

Introdução

Em 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) completa seus 10 anos, contribuindo com a formação em nível de *stricto sensu* de docentes e pesquisadores da região da Serra Gaúcha, bem como nos âmbitos nacional e internacional, por meio de seus intercâmbios e parcerias. Em virtude desse marco, a coletânea *Educatio*, vinculada ao PPGEdu, lança edição especial comemorativa.

Diante disso, o presente texto compõe o volume da coletânea *Educatio* de 2018, considerando que sua produção teve como objetivo apresentar e analisar um balanço da produção científica e dos egressos do PPGEdu/UCS. O trabalho se concentrou nas dissertações defendidas pelos então discentes e teve como recorte temporal o intervalo de 2008 a 2017, perfazendo, assim, um período de 10 anos desde a criação do programa.

Este estudo se justifica por proporcionar um olhar mais alargado sobre a produção científica dos mestrandos do PPGEdu (considerando a inexistência de tese defendida até o ano de 2018), oportunizando colocar-se em perspectiva as diversas temáticas de pesquisa originárias no programa, bem como perceber as especificidades da produção acadêmica. O trabalho também se legitima por contribuir com o processo histórico do PPGEdu, auxiliando-o a comunicar-se com seus públicos internos e externos, além de valorizar os sujeitos envolvidos em sua trajetória – docentes, discentes e comunidade universitária, no momento em que se comemoram os 10 anos de existência.

Os procedimentos metodológicos adotados se embasaram na bibliometria, por meio da qual buscou-se quantificar, explorar e descrever os processos de produção e comunicação científica, escrita e formal, por meio de dissertações reconhecidas pelos pares: comunidade científica composta por orientador(a) e banca, defendidas no período analisado.

A UCS e seu PPGEduc

O Programa objetiva [sic] e a formação de pesquisadores de alto nível, investigadores comprometidos com a inovação, a qualificação, a diversidade e a inclusão social, em nível de Educação Básica e Superior. Uma formação pautada por atitudes ética e investigativa e que convirja para a consecução de ações proativas rumo à construção de uma sociedade pautada nos princípios democráticos.¹

A Universidade de Caxias do Sul é uma instituição comunitária e regional que foi fundada em 1967. Nos seus mais de cinquenta anos de atuação, além da oferta de cursos de graduação, extensão e dos projetos de pesquisa e inovação, solidificou a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, fortalecendo a pesquisa em Educação e consolidando a investigação como princípio formativo e educativo. O PPGEduc foi autorizado a funcionar a partir de dezembro de 2007, tendo como base o objetivo citado na epígrafe. Deu início às suas atividades em março de 2008 e em dezembro de 2015, teve autorização para a oferta do curso de Doutorado, que está em andamento com a composição das primeiras teses.

Atualmente, o programa é composto por duas linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia. É recomendado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com nota 4, em sua última avaliação quadrienal e, neste ano, comemora 10 anos de existência.

Produção e comunicação científica: um balanço do PPGEduc

A produção científica é o resultado de estudos e pesquisas realizados para desvendar e problematizar anseios sociais. Em outras palavras, pode-se dizer que um pesquisador realiza seus estudos para descobrir novidades sobre um determinado campo do conhecimento e tem a intenção de que sua descoberta traga avanços sociais e tecnológicos, capazes de facilitar a vida de modo geral. Além disso, o pesquisador realiza a divulgação de seus estudos, por meio de teses, dissertações, livros, artigos científicos, projetos, patentes, etc., às comunidades científica e não científica, como forma de proporcionar meios de reflexões, incentivos ou transformação de contextos.

Nesse sentido, Noronha, Kiyotani e Juanes (2003, p. 140) consideram que “vale destacar que essa produção não deve ser considerada apenas fruto de interesse local ou

¹ Conforme divulgado no *site* do PPGEduc/UCS. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

pessoal de pesquisadores, mas, também das demandas sociais”. Comentário que reforça a pertinência das pesquisas realizadas no PPGEdU, uma vez que faz parte de uma instituição comunitária² e que estabelece vínculos com as demandas sociais.

Além disso, é importante destacar que diversos outros fatores, também, influenciam na produção científica, entre eles: titulação dos pesquisadores; prestígio e reconhecimento dos pesquisadores em sua comunidade científica; iniciação e fomento à pesquisa; programas e projetos de pesquisa; programas de pós-graduação; grupos de pesquisa; trajetória e idade dos pesquisadores; áreas do conhecimento; e acesso aberto ao conhecimento científico. Sabendo disso, este estudo sobre a produtividade do PPGEdU/UCS considera todas essas influências, possibilitando um balanço da produção e do próprio programa.

Sobre o conhecimento científico, salienta-se a característica de circularidade, por estar em constante interação com pesquisadores que têm interesses similares pela temática, constituindo uma determinada área acadêmica. Essa comunidade científica, que também pode ser chamada de “pares”: pessoas que possuem interesses em comum, é a responsável por manter o conhecimento “vivo” – contínuo e em processo de mudanças.

Nesse sentido, como forma de ilustração, o processo de comunicação, ressaltam-se os elementos básicos que o compõem: 1) o *emissor*: aquele que inicia o processo de comunicação codificando e transmitindo uma mensagem; 2) o *receptor*: aquele que recebe a mensagem e a decodifica, portanto, o alvo do emissor; e 3) a *mensagem*: é o conteúdo que se deseja transmitir, por meio de linguagem verbal (escrita ou falada) ou linguagem não verbal (gestos, emoções, etc.).

Desse modo, conforme acrescenta Meadows (1999, p. 1), “a maneira como o cientista transmite informações depende do veículo empregado, da natureza das informações e do público-alvo”, ou seja, a mensagem precisa de um suporte para ser divulgada e, no meio acadêmico, esse veículo consiste na dissertação, na tese, em artigos ou em outros gêneros similares. É por meio da mensagem (contida na dissertação, por exemplo) que ocorre a validação científica no momento da apreciação de pares. Portanto, tem-se como emissores o discente que produz o texto e o docente que o orienta e, como receptores, tanto a banca de avaliação como a comunidade científica que terá acesso à produção (à mensagem).

² Site oficial da UCS. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/institucional/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo visa a contribuir com as comemorações dos 10 anos do PPGEduc/UCS, a partir da realização de um balanço da produção científica do programa, bem como uma análise do perfil de seus agentes, discentes e docentes. Como metodologia quali-quantitativa para coleta, tratamento e interpretação dos dados, optou-se por utilizar a bibliometria, pois ela engloba “o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada” (MARICATO; NORONHA, 2013, p. 61), permitindo um aprofundamento dos dados brutos.

A bibliometria visa, portanto, mensurar a produção científica em determinados contextos preestabelecidos, como a produção científica de um grupo específico, da mesma forma que auxilia na composição e interpretação do perfil de produtores da ciência. Sendo assim, seus campos de atuação são os resultados de pesquisas, a produção científica em si e tudo que está ao seu redor, como os pesquisadores e os investimentos em ciência e tecnologia, por exemplo.

Os procedimentos para a coleta de dados seguiu a seguinte ordem: 1) contato com a Secretaria do PPGEduc/UCS para obtenção da listagem dos egressos; 2) desenvolvimento de planilha *Excel* com o ano e nome dos egressos que defenderam suas dissertações; 3) coleta dos seguintes dados visando à alimentação da planilha criada: nome, gênero, formação inicial do(a) egresso(a), título, resumo, ano de defesa, linha de pesquisa, orientador(a) e data da defesa da dissertação de Mestrado, além disso a continuação dos estudos após o Mestrado e, caso sim, onde e em qual programa de pós-graduação; e 4) análise e interpretação dos dados coletados.

As fontes utilizadas foram: a) lista de egressos obtida na Secretaria do PPGEduc; b) repositório institucional da UCS, seção Teses e Dissertações para acesso direto aos trabalhos;³ c) Plataforma Lattes,⁴ para acesso direto aos currículos dos(as) egressos(as), bem como dos(as) docentes orientadores(as) para composição dos perfis acadêmicos; e d) *site* oficial⁵ do PPGEduc/UCS, para obtenção de informações institucionais sobre o programa e seu corpo docente.

³ Repositório Institucional da UCS. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/37>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

⁴ Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

⁵ *Site* do PPGEduc/UCS. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Análise dos dados

Perfil dos docentes

Os programas de pós-graduação são constituídos de diversos elementos e agentes, como a área de concentração, as linhas e os grupos de pesquisa, discentes e, é claro, docentes. A partir da coleta de dados das dissertações defendidas ao longo desses 10 anos de existência do PPGedu, mapeou-se a participação dos professores-orientadores, a fim de compreender, ao menos em parte, suas contribuições ao programa, considerando sua trajetória formativa.

O Quadro 1 apresenta os dados coletados, que após serão discutidos alguns de seus elementos:

Quadro 1 – Docentes orientadores do PPGedu/UCS (2008-2017)

Docentes ⁶	Trabalhos orientados	Graduação / Instituição	Mestrado / Instituição	Doutorado / Instituição
Betina Schuler	1	Pedagogia / Unisc	Educação / PUCRS	Educação / PUCRS
Carla Beatris Valentini *	13	Filosofia / UCS	Psicologia / UFRGS	Informática na Educação / UFRGS
Cláudia Alquati Bisol*	3	Psicologia / UCS	Psicologia / UFRGS	Psicologia / UFRGS
Eliana Maria do Sacramento Soares *	16	Matemática / Unicamp	Matemática / Unicamp	Educação / UFSCar
Evaldo Antônio Kuiava *	7	Filosofia / UCS	Filosofia / PUCRS	Filosofia / PUCRS
Flávia Brocchetto Ramos *	18	Letras e Biblioteconomia / UCS	Letras / PUCRS	Letras / PUCRS
Francisco Catelli *	8	Física / UFRGS	Mestrado em Engenharia / UFRGS	Educação / Université Laval (Canadá)
Geraldo Antônio da Rosa *	3	Estudos Sociais / Unifebe	Educação / Unesc	Teologia / EST
Jayme Paviani	13	Filosofia e Ciências Jurídicas / UCS	Letras / PUCRS	Letras / PUCRS
José Edimar de Souza *	1	História / Unisinos e Pedagogia / Claretiano	Educação / Unisinos	Educação / Unisinos
Lúcio Kreutz	12	Filosofia e Pedagogia / Fafi	Educação / FGV	Educação / PUCSP
Neires Maria Soldatelli Paviani	9	Letras / UCS	Letras / PUCRS	Educação / UFSCar
Neiva Senaide Petry Panozzo	2	Educação Artística / UCS	Educação / UFRGS	Educação / UFRGS
Nilda Stecanela *	16	Ciências / UCS e Biologia / Unisinos	Educação / UFRGS	Educação / UFRGS
Paulo César Nodari	5	Filosofia / UCS e Teologia / PUCRS	Filosofia / UFMG	Filosofia / PUCRS
Sofia Albornoz Stein	3	Filosofia / UFRGS	Filosofia / UFRGS	Filosofia / USP
Sônia Regina da Luz Matos*	1	Pedagogia / PUCRS	Educação / PUCRS	Educação / UFRGS
Tânia Maris de Azevedo *	11	Letras / UCS	Letras / PUCRS	Letras / PUCRS
Terciane Ângela Luchese *	18	História / UCS	História / PUCRS	Educação / Unisinos

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

⁶ Foram assinalados com um asterisco (*) os docentes que fizeram parte do PPGedu/UCS em 2018.

Ao todo, colaboraram com o PPGedu/UCS 19 docentes ao longo dos 10 anos de existência, demarcados até o ano de 2018. Desses, alguns docentes deram início às suas atividades, ainda em 2008; outros foram se agrupando com o passar dos anos, e alguns, por diferentes motivações, não são mais atuantes, formando assim o colegiado do programa.

Pela mobilidade de ingresso e partida de professores(as), no corpo docente, bem como pelo tempo de atividade de cada um(a), observa-se maior e menor número de trabalhos orientados por docente. As professoras Flávia Brocchetto Ramos e Terciane Ângela Luchese somam 18 defesas de dissertações sob sua orientação, e a professora Eliana Maria do Sacramento Soares soma 16 estudos, sendo as docentes com maior número de orientações concluídas.

Alguns docentes por estarem há menos tempo no programa e/ou por terem contribuído somente nos primeiros anos apresentam um número menor de orientações concluídas. Ressalta-se que essa pesquisa coletou os dados em maio de 2018, considerando que parte dos mestrandos da turma de 2016, por exemplo, ainda não havia defendido seus trabalhos, ou seja, os dados refletem as dissertações apresentadas até então.

Quanto à formação inicial dos docentes, em nível de graduação, 6 dos 19 possuem mais de uma diplomação. Ao todo, 14 cursos se apresentam como formadores dos(as) orientadores(as), com destaque para os cursos de Filosofia (6 docentes), Pedagogia (4 docentes) e Letras (3 docentes). Entre as instituições de origem, 9 foram frequentadas pelos docentes em seus cursos de graduação, com destaque para a própria UCS, pois 11 dos 19 possuem, ao menos, um de seus cursos concluídos na instituição.

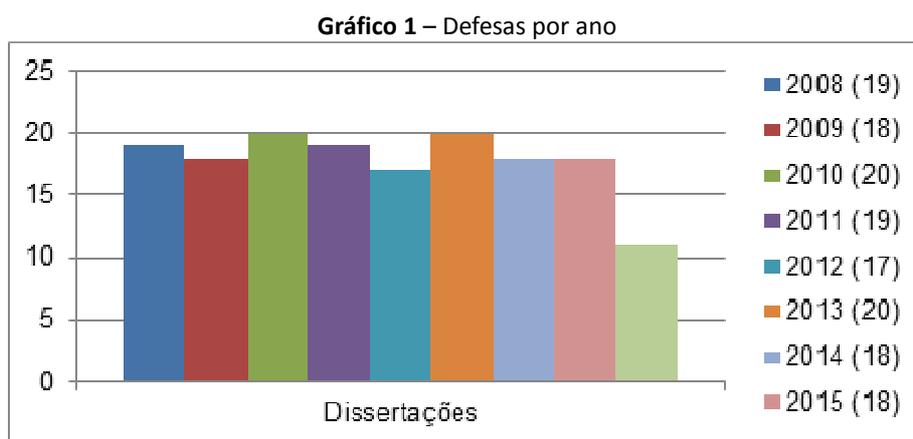
Em relação à formação em nível de Mestrado, os cursos de Educação (7 docentes), Letras (4 docentes) e Filosofia (3 docentes) foram os mais buscados, tendo a PUCRS (8 docentes) e a UFRGS (6 docentes) como instituições mais procuradas. Já em nível de Doutorado, observa-se uma concentração nos cursos de Educação (10 docentes) e Filosofia e Letras (3 docentes cada) e, repetindo as formações apresentadas quanto aos Mestrados, entre as instituições que mais diplomaram os docentes, está a PUCRS e a UFRGS (com 6 docentes cada).

Apesar de as análises sobre a formação dos docentes-orientadores do PPGedu/UCS terem se tornado extensas, são de suma importância, pois ajudam na melhor compreensão da própria constituição do programa. A partir de observação preliminar, pontua-se que a formação dos docentes delinea as linhas de pesquisa do programa, bem como as disciplinas ofertadas e a trajetória de pesquisas nos trabalhos desenvolvidos e orientados no próprio PPGedu/UCS.

Pesquisou-se também o vínculo dos docentes com as linhas de pesquisa do programa, “Educação, Linguagem e Tecnologia” e “História e Filosofia da Educação”. Os dados revelam que dos 19 docentes que orientaram dissertações no período pesquisado, 10 vinculavam-se à linha Educação, Linguagem e Tecnologia, e 9, à linha de História e Filosofia da Educação. Esses dados demonstram um equilíbrio de docentes em ambas as linhas, não refletindo, necessariamente, no quantitativo de produtividade de orientações, em virtude de que nem todos os docentes permaneceram ativos no programa durante seus 10 anos, portanto houve alterações ao longo desse período, no quadro docente.

Perfil dos egressos

Entre 2008 e 2016, ao todo, 160 dissertações foram defendidas no PPGedu/UCS, sendo elas 77% por mulheres (123 egressas) e 23% por homens (37 egressos). O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de trabalhos por ano de defesa:



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A partir dos dados coletados sobre os(as) discentes que defenderam sua dissertação no PPGedu/UCS, hoje egressos, verificou-se que sua formação deu-se em nível de graduação e se buscou delinear o perfil dos ingressantes no programa. Como mencionado, a coleta ocorreu por meio da Plataforma Lattes, em maio de 2018, via informações prestadas pelos próprios indivíduos em seu currículo.

Dos 160 egressos, 12 têm duas formações em nível de graduação. Contudo, uma egressa não possui tal informação em seu currículo, dessa forma, somaram-se no total 171 formações. Como as informações na plataforma são prestadas pelos próprios responsáveis pelo currículo e por não haver uma determinada padronização, optou-se

por não considerar a diferenciação entre licenciatura e bacharelado, como, por exemplo, na área de História, pois, nos currículos, normalmente, os autores não fizeram tal especificação.

Entre os cursos de graduação mais expressivos quantitativamente destacam-se: Pedagogia (43 formações), Letras (19 formações), Psicologia (17 formações), Filosofia (11 formações), Matemática (9 formações), História (8 formações) e Educação Física (7 formações). Emergem, a partir dos dados construídos pelo estudo, que profissionais de 37 formações diferentes em nível de graduação buscaram o PPGedu/UCS para dar continuidade à sua trajetória educacional, sendo oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como Humanas, Sociais, Saúde, Tecnologias, Artes, Exatas e Engenharia.

Investigaram-se, também, as instituições de origem dos egressos no que tange à formação em nível de graduação. Das 171 formações identificadas, não consta a instituição em seu currículo, de apenas uma egressa, mas somente o curso. Em sendo assim, mapearam-se 170 instituições. O PPGedu/UCS recebeu discentes de 30 instituições diferentes. Dessas, 7 são de fora do Rio Grande do Sul (RS), e 163 estão localizadas no estado gaúcho, em percentuais de 4,1% e 95,9% respectivamente.

Entre os estabelecimentos de ensino originários dos egressos, a UCS corresponde a 111 formações, com um total de 65,3%. Do RS, ainda destacam-se oriundos da Unisinos (11 formações) e da UFRGS (5 formações), além de outras 20 instituições. De fora do RS há formações obtidas no Ceará, no Maranhão, no Paraná, em Santa Catarina, em São Paulo e no Tocantins, além de uma formação realizada no Uruguai.

Ainda visando a mapear o perfil dos egressos, investigou-se o aspecto *continuidade dos estudos* em nível de Doutorado, seja na área de Educação, seja em outras áreas. Ressalta-se que as informações foram coletadas em maio de 2018, no currículo dos egressos, que são os responsáveis por realizar a alimentação e manutenção dos próprios dados na plataforma.

Dos 160 egressos, somente em 42 deles há informação em seu currículo sobre a continuidade da atividade de pesquisador especificamente em cursos de Doutorado. Observa-se que diferentes cenários podem ser colocados como hipóteses, tais como: dificuldades de quem é da região de Caxias do Sul para se deslocar e dar continuidade aos estudos, considerando que a primeira turma de Doutorado do PPGedu/UCS ingressou em 2016; questões individuais de trabalho e/ou família; tempo individual entre uma formação e outra; ou mesmo tempo entre a conclusão do Mestrado e ingresso no Doutorado, se for pensado nos egressos das últimas turmas.

Dos 42 egressos que informaram sobre o ingresso em cursos de Doutorado, 11 já concluíram sua formação, e 31 pesquisadores encontram-se em formação. Ao analisar os

cursos de Doutorado mais procurados pelos egressos, pode-se afirmar que os cursos com ênfase em Educação configuram a maioria (28 egressos) e diretamente relacionado, Educação em Ciências e Matemática (2 egressos). Somam-se, ainda, Doutorados em Letras (6 egressos) e Ambiente e Desenvolvimento, Ciências da Informação, Filosofia, Informática na Educação, Medicina e Ciências da Saúde e Psicologia (1 egresso em cada curso).

Mapeando as instituições, nas quais inseriram-se os mestres egressos do PPGEduc, tem-se a UCS como a mais procurada, com 24 doutorandos egressos do seu PPGEduc que continuam seus estudos no próprio programa ou do PPG de Letras. Entre as instituições do Estado do RS há: PUCRS (7 egressos), UFRGS (4 egressos) e Unisinos e Univates (com 1 egresso cada). No entanto, instituições que se localizam em outros Estados brasileiros também acolheram os mestres em Educação da Universidade de Caxias do Sul: USP e Unicamp em São Paulo; Unisul em Santa Catarina; e UFS em Sergipe. Por fim, pontua-se que uma egressa do PPGEduc/UCS está em doutoramento na Argentina.

As dissertações defendidas

Como mencionado, foram defendidas 160 dissertações ao longo dos 10 anos de existência do PPGEduc/UCS. Discentes com diferente formação inicial em nível de graduação, bem como docentes com perfil acadêmico variado compuseram o programa e, conseqüentemente, se observam reflexos dessas especificidades nas dissertações defendidas. A área da Educação congrega agentes e pesquisas múltiplas, dialogando com diferentes caminhos de estudos e aprofundamentos teóricos e metodológicos.

Dessa forma, destaca-se que o fio condutor das pesquisas que deram origem às dissertações foi a educação, porém, as análises decorreram de seus múltiplos aspectos. Aqui apenas foi pontuado, de forma ampla, alguns aspectos atinentes aos objetos de estudo que mereceram a atenção dos pesquisadores. Compreende-se que cada estudo tem sua contribuição específica, no entanto, esta escrita não pretende delinear aspectos individuais.

Inicialmente, ao ler os resumos das dissertações apresentadas, foi possível constatar que as produções contemplaram os vários níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, além das práticas educativas que não se restringiram a ambientes escolares, ampliando-se, por exemplo, às práticas na catequese, a contação de histórias e os processos educativos nas medidas de proteção e acolhimento. Ainda nesse sentido, as análises não se limitaram às práticas presenciais de ensino e aprendizagem, pois

também discutiram a crescente modalidade de educação a distância, em especial, as interações nos ambientes virtuais de aprendizagem como espaço para práticas inovadoras.

A seguir, observa-se que a interlocução com outras áreas do conhecimento oportunizou um olhar amplo que não se restringiu aos processos de escolarização, percebendo o ser humano nos seus aspectos físicos, psicológicos e cognitivos, acolhendo investigações sobre a constituição da educação especial e da inclusão de necessidades específicas na escola regular. O que foi perscrutado em diferentes áreas do conhecimento: desde o processo de alfabetização até o ensino de áreas específicas como de Geografia, de Matemática, de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira (espanhol e inglês), de Astronomia, de Química, de Física, bem como da Educação Ambiental, permeando as discussões apresentadas em algumas dissertações.

A escola, em suas múltiplas facetas, foi analisada e colocada em perspectiva não só como um ambiente disseminador de currículos, mas também como um espaço para formação cidadã, como instituição que se relaciona com a família e com as comunidades em uma dimensão cultural.

O processo histórico das instituições escolares foi tema de interesse de vários pesquisadores, que investigaram instituições públicas, particulares confessionais, também uma instituição de educação para surdos e a primeira escola para formação de professores em Caxias do Sul. Também foram focos de análise as quatro instituições que, agrupadas em 1967, deram origem a Universidade de Caxias do Sul: Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, Escola de Belas Artes, Faculdade de Direito e Faculdade de Filosofia somadas ao estudo que colocou em perspectiva a formação da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul apresentam uma contribuição para a própria história da UCS.

Voltando o olhar ao interior das instituições escolares e às suas múltiplas dimensões, foram objetos de estudo: uniformes escolares, avaliações, evasão, funções enunciativas no discurso docente, compreensão leitora, educação estética na mediação da leitura de obras de arte, culturas escolares: em seus tempos, espaços, sujeitos, práticas, rotinas e saberes. Não se pode desconsiderar que a temática *escolarização no Rio Grande do Sul* faz diálogo com os processos imigratórios, em especial italiano e o polonês. Assim, as culturas escolares também foram analisadas em relação à etnicidade e aos processos identitários, além da influência da Igreja Católica na Educação.

O docente foi enfoque em diferentes pesquisas, colocando em perspectiva, por vezes, suas percepções, representações e memórias acerca dos processos educacionais, por vezes, sua formação inicial ou continuada, sua participação na discussão das políticas

públicas ou, então, as relações de gênero e docência, estendendo-se à formação de profissionais de áreas específicas.

Também mereceram atenção dos pesquisadores a alfabetização, o letramento e a leitura, em especial, o letramento literário que foi objeto de diversas dissertações com enfoque na análise de diferentes componentes das obras que fazem parte do PNBE e, também, das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e de seus acervos complementares também foram analisados, entendidos como produtos culturais.

A utilização de tecnologias nos processos educativos permeou as investigações que atentaram às possibilidades de sua utilização como recurso pedagógico, tecnologias assistivas e sua influência no próprio brincar, em salas de aula regular, em ambientes virtuais de aprendizagem, em *games* e *softwares* ou em salas de atendimento educacional especializado.

Pontua-se a contribuição das pesquisas de cunho bibliográfico, as quais debruçaram-se a partir das contribuições de autores como Piaget, Kant, Heidegger, Foucault, Derrida, Gadamer, Nietzsche e Schopenhauer para o campo da Educação em diferentes perspectivas, desenvolvidas, em especial, na linha de pesquisa de filosofia da educação.

Ao serem analisadas representações sobre políticas e práticas educacionais, as mesmas foram oriundas de alunos, familiares, professores, gestores, conselheiros municipais de educação, egressos de cursos superiores e de Ensino Médio, assim compondo uma série de estudos que contemplou múltiplos olhares e percepções acerca do processo educacional.

Ainda foram complementados por investigações que perceberam a circulação de saberes veiculados na mídia, a distância entre as práticas realizadas e as expectativas dos jovens na escola, o direito à aprendizagem e as diversas possibilidades para além das práticas curriculares.

Para tanto, foram analisados inúmeros documentos, obras, imagens, entrevistas, questionários, filmagens, dentre outros. Algumas fontes salvaguardadas em acervos constituídos, outras selecionadas pelos pesquisadores de diversas procedências e, por fim, instrumentos constituídos por meio de diferentes metodologias no processo de investigação pelos próprios pesquisadores, e analisados de acordo com os problemas de pesquisa. Isso demonstra a abertura do programa em acolher vários modos de fazer pesquisa, desde que adequados à multiplicidade de objetos.

O referencial teórico é amplo e está intimamente vinculado às linhas de pesquisa do PPGEdU/UCS apresentando possibilidades de aproximação dos autores e conceitos necessários para viabilizar a análise dos problemas de pesquisa.

Dessa forma, destaca-se a chance de interlocução das pesquisas desenvolvidas no âmbito de Programa de Pós- Graduação em Educação com diferentes áreas o que potencializa o campo de investigação e aponta à importante contribuições.

Em outra frente de análise das dissertações defendidas no PPGedu/UCS, foram feitos um levantamento e a posterior análise das palavras-chave dos trabalhos, por se considerar as mesmas representativas dos conteúdos pesquisados em cada documento. A partir da consulta às dissertações tabuladas em planilha de *Excel*, as palavras-chave de cada dissertação, somaram-se um total de 712 termos.

É importante ressaltar que as palavras-chave dos trabalhos são estabelecidas pelos próprios(as) discentes, com anuência de seus orientadores(as), tendo por base o que consideram como representativas do conteúdos de seu trabalho. Desse modo, foram tabuladas as palavras-chave encontradas, demonstrando uma esperada variedade de conceitos e campos de estudo na área da Educação.

Tabulados os dados conforme cada dissertação, mantendo, em um primeiro momento, tais palavras como os(as) autores(as) as colocaram em seus trabalhos, o segundo momento foi de padronizar os termos, buscando, assim, ter uma compreensão mais refinada dos conteúdos, mesmo que gerais, das dissertações defendidas pelo PPGedu/UCS. Nessa fase, os termos foram padronizados em plural e singular e algumas grafias.

Após o refinamento das palavras-chave, utilizando-se o *software Word Cloud Generator* (versão *on-line*), de acesso livre à confecção da *tag cloud* ou nuvem de palavras a partir das palavras-chave das dissertações analisadas, buscou-se mensurar, ao mesmo tempo, os termos usados e as temáticas estudadas no PPGedu/UCS, ao longo desses primeiros 10 anos de existência.

Considerando o número de vezes que as palavras-chave apareceram nas dissertações, o próprio *software* elaborou a nuvem de palavras. Optou-se por não descrever a lista de palavras-chave para não tornar o texto extenso e cansativo, tendo sido escolhida a nuvem de palavras para ser apenas uma representação gráfica do que foi encontrado nos documentos, conforme se pode visualizar na Figura 1:

enriquecendo as possibilidades de aprofundamento e reflexão, apresentando, portanto, importantes contribuições para a Educação.

Referências

MARICATO, João de Melo; NORONHA, Daisy Pires. Indicadores bibliométricos e cientométricos em CT&I: apontamentos históricos, metodológicos e tendências de aplicação. In: HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; LETA, Jacqueline (Org.). **Bibliometria e Cientometria: reflexões teóricas e interfaces**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 59-82.

MEADOWS, Arthur Jack. **Comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

NORONHA, Daisy Pires; KIYOTANI, Normanda Miranda; JUANES, Ivone A. Soares. Produção científica de docentes da área de comunicação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 139-157, jan./jun. 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62-136.

_____. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_F RAGO.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

Parte II

Pesquisa em Educação e Tecnologias

Aprendizagem de programação mediada por uma linguagem visual: possibilidade de desenvolvimento do “Pensamento Computacional”¹

Leonardo Poloni
Elia Maria do Sacramento Soares

Considerações iniciais

Estamos imersos no contexto tecnológico, de forma que os recursos digitais podem ser vistos como nossas extensões. É a tecnologia acoplando-se ao indivíduo. A evolução tecnológica – tanto de *hardware* como de *software* – aliada à sua redução de custo e de tamanho, possibilitou evidenciarmos sua popularização e ubiquidade. Além disso, a interface tornou-se mais intuitiva e amigável, atraindo e conquistando, cada vez mais, usuários de mais diferentes faixas etárias. Vemos crianças se apropriando naturalmente dessa tecnologia, utilizando-a de forma hábil e automática.

Em geral, observando os jovens nas escolas, podemos dizer que eles estão sempre conectados, buscando curtir/comentar seus contatos nas redes sociais; querendo ouvir música enquanto assistem às aulas, preferindo jogar no computador a focarem-se nas atividades propostas.

A facilidade dessa geração em utilizar os aplicativos para comunicação e entretenimento não se estende a outros programas, como, por exemplo, às planilhas eletrônicas. A maioria dos estudantes de 1º ano do Ensino Médio apresenta dificuldades em utilizar lógica, em estabelecer relações, em montar cálculos simples e empregar fórmulas matemáticas.

Diante disso, percebemos a necessidade de rever as abordagens para organizar a prática pedagógica, buscando aproximar o mundo da escola do mundo dos alunos, preparando-os para conviverem e atuarem em uma sociedade permeada de tecnologias digitais e possibilidades advindas da dimensão computacional desses recursos. Nesse sentido, não se pode deixar de integrar aspectos básicos da Ciência da Computação na formação dos alunos. (FRANÇA; AMARAL, 2013).

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Aprendizagem de programação mediada por uma linguagem visual: possibilidade de desenvolvimento do pensamento computacional*, sob a orientação da Profa. Dra. Elia Maria do Sacramento Soares, defendida em 16 de abril de 2018, no PPGEdU, Mestrado e Doutorado em Educação da UCS.

Alguns desses conceitos básicos de computação, também denominados de “Pensamento Computacional”, estão relacionados a aprender a construir algoritmos, a estruturar o pensamento lógico, a dividir problemas complexos em problemas menores, a desenvolver habilidades para elaborar soluções para problemas de maneira que permita a utilização de um computador e outras ferramentas para ajudar a resolvê-los. (CSTA; ISTE, 2011).

Estudar uma linguagem de programação é uma das técnicas empregadas para o desenvolvimento do pensamento computacional, pois possibilita o desenvolvimento de atividades que exploram a resolução de problemas a partir do pensamento crítico e do raciocínio lógico, auxiliando os estudantes a enfrentar os desafios de modo criativo e dinâmico.

O *Scratch* foi escolhido como alvo do estudo por ser um ambiente lúdico, no qual a construção dos programas baseia-se no arrastar e conectar blocos de comandos, possibilitando a compreensão e teste de algoritmos através de técnicas e estruturas de programação (sequência, ciclos, execução em paralelo, eventos, condições, operadores e dados). Esse ambiente é gratuito e pode ser executado diretamente no navegador da internet ou pode ser instalado no computador e ser executado sem a necessidade de conexão com a internet.

O referencial teórico utilizado para desenvolver a pesquisa articulou os conceitos de pensamento computacional, programação de computadores e aprendizagem, baseado em diversos autores, destacando Seymour Papert, Jeannette Wing, Mitchel Resnick e Lev Vigotski. Buscamos apresentar um panorama mundial sobre o pensamento computacional e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o século XXI, além de sua inserção no currículo da Educação Básica.

Pensamento Computacional

Jeannette Wing (2006) apresentou a ideia de “Pensamento Computacional” como uma visão à Educação do século XXI, e o definiu como um conjunto de competências e habilidades básicas que os alunos devem desenvolver a partir do Ensino Básico. Não se trata de saber navegar na internet, enviar *e-mail* ou usar ferramentas computacionais como o processador de texto ou a planilha de cálculo. Pensamento Computacional significa saber utilizar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo-operacional humano, ou seja, usar computadores e redes de computadores para aumentar a produtividade, a inventividade e a criatividade. Trata-se da ativação de

tarefas cognitivas que possam ser realizadas pelo computador e, nesse caso, saber programá-lo para realizá-las.

A autora defende a resolução de problemas aplicando o Pensamento Computacional, através da redução de problemas grandes e aparentemente insolúveis em problemas menores e mais simples de serem resolvidos. Para isso, é necessário pensar de forma abstrata e em múltiplos níveis, não apenas em uma simples aplicação de técnicas de programação.

Ainda: conforme Wing (2006), o eixo central da utilização do Pensamento Computacional está na geração de ideias e na utilização dos conceitos fundamentais da computação para resolver os mais variados problemas do cotidiano sem que, para isso, seja necessária a produção de *hardware* ou *software*. Essa maneira de pensar e resolver problemas pode ser útil para todas as pessoas, independentemente de sua área de formação ou atuação.

Para Mitchel Resnick a atuação dos jovens, nessa sociedade tecnológica em que vivemos, deve ir muito além do simples navegar na internet, conversar e interagir. Nesse sentido, é necessário desenvolver, nas crianças e nos jovens, habilidades como desenhar, criar e combinar. O autor propõe, para isso, um aprofundamento no conhecimento e domínio das tecnologias relacionadas à computação, em especial, à programação de computadores. (RESNICK et al., 2009).

O Pensamento Computacional agrega uma diversidade de conceitos, teorias, modelos e áreas de prática de um vasto campo que é a Ciência da Computação. Por ser um construto bastante amplo, entidades internacionais ligadas à Ciência da Computação e a tecnologias na Educação, elaboraram algumas definições de Pensamento Computacional, a fim de facilitar e padronizar o entendimento sobre esse conceito e, com isso, possibilitar sua inclusão no currículo escolar. Essas associações internacionais, com sede nos Estados Unidos, protagonizaram a elaboração de documentos e propostas de currículos para o sistema de educação americano, seguidos por iniciativas em diversos outros países. (CSTA, 2011).

Ensino de Programação e *Scratch*

Uma das principais funções das linguagens de programação, de acordo com Andrade (s.d.), é de servir de meio de comunicação entre humanos e computadores, pois esses precisam de instruções claras, precisas para tudo o que fazem. Por isso, as linguagens de programação são baseadas em caracteres/códigos matemáticos, lógicos e computacionais, constituindo uma linguagem artificial. O que é óbvio para os humanos,

certamente não é óbvio para uma máquina. E, se desejamos que a máquina faça algo para nós, necessitamos de uma maneira de nos comunicar com ela, ou seja, precisamos codificar algum programa que faça o que se pretende.

Na busca por tornar a aprendizagem de programação mais simples e interativa, alguns projetos educativos deram origem a uma nova geração de linguagens de programação, dentre as quais podemos citar o *Scratch*, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology*² (MIT), e o *Kodu*, desenvolvido pela *Microsoft Research*. O *Scratch* é muito utilizado por jovens e crianças pelo mundo todo e será detalhado a seguir.

Foi a partir de pesquisas e do aperfeiçoamento das linguagens e ambientes de programação para jovens, em especial o LOGO, que o *Lifelong Kindergarten Group* do *MIT Media Lab*, coordenado por Mitchel Resnick, desenvolveu a linguagem de programação *Scratch*. Essa linguagem possibilita a criação de histórias, animações, simulações, jogos e músicas, objetivando o desenvolvimento de competências básicas e essenciais à realidade do século XXI. O *Scratch* foi concebido para auxiliar crianças e jovens a pensarem de forma criativa, desenvolvendo e aprimorando o raciocínio sistematizado, bem como o trabalho colaborativo.

O *Scratch* é uma linguagem de programação visual, ou seja, ao invés de usar comandos de textos, utiliza imagens. A linguagem de programação visual permite ao usuário criar programas ou animações a partir da manipulação de elementos gráficos denominados de *sprites* (que podem ser imagens do próprio programa ou de fontes externas) e, para isso, o *Scratch* utiliza uma programação orientada a eventos, os quais seguem um fluxo determinado pelo usuário. (DIETRICH, 2015).

Currículo da Educação Básica

Trabalhar com noções de computação em escolas de Educação Básica é, atualmente, uma preocupação em diversos países, cuja implantação ocorre de forma rigorosa. A disciplina de “Computação” é muito distinta das aulas de Informática, pois envolve o desenvolvimento de habilidades da área da Ciência da Computação que podem ser aplicadas nas mais diversas áreas do conhecimento. Para Brackmann (2017) a inserção da computação no currículo da Educação Básica tem tantos benefícios educacionais (habilidades de reflexão e solução de problemas, compreensão de que o mundo está impregnado de tecnologia digital) como econômicos (alta demanda por

² O Instituto de Tecnologia de Massachusetts é uma universidade privada de pesquisa localizada em Cambridge, Massachusetts – Estados Unidos.

profissionais com boa formação, aptos a atuar e se adaptar a essa sociedade tecnológica).

Analisando o contexto internacional, destacamos que os Estados Unidos, Portugal, Espanha, Reino Unido, dentre outros países europeus, vêm alterando seus currículos escolares, pensando na formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade tecnológica. Essa alteração dos currículos escolares da Educação Básica busca inserir o Pensamento Computacional de forma gradual na formação dos estudantes. No caso do Reino Unido, desde 2014, todas as escolas são obrigadas a ensinar linguagem de computação para alunos a partir dos 5 anos. Estônia, Finlândia e Austrália também já incorporaram a disciplina no currículo. Atualmente, 40% das escolas americanas ensinam programação, e a meta do governo é dobrar esse número nos próximos anos. No Brasil, o aprendizado de programação está ganhando mais espaço na grade curricular ou extracurricular das escolas, porém ainda está mais restrito à rede particular. (DINIZ, 2017).

Em nosso país, não há uma regulamentação visando a implantar o ensino de fundamentos da Ciência da Computação no currículo da Educação Básica, como ocorre nos Estados Unidos e em outros países da Europa. Existem apenas algumas tentativas isoladas de trazer alguns conceitos da computação, em especial o ensino de programação para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Segundo o diretor de Educação da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), a computação é uma área que permeia, atualmente, todas as demais áreas do conhecimento e as impacta profundamente. Problemas complexos de diferentes áreas da ciência estão agora sendo abordados com uma perspectiva computacional, uma vez que a computação provê estratégias e artefatos para lidar com a complexidade, avançando na solução de problemas que, há poucos anos, não seriam possíveis. Como exemplo, o autor cita o mapeamento do genoma humano, a identificação de variações de enzimas, a simulação da adaptação de seres vivos em diferentes ambientes, o desenvolvimento de medicamentos, a realização de cirurgias remotas e até mesmo a simulação de previsão de tempo de contaminação por uma doença em um determinado ambiente (ZORZO, 2017).

Formação de cidadãos para o século XXI

O pensamento crítico é considerado, atualmente, uma das mais importantes habilidades para uma carreira de sucesso e um componente essencial à vida na era da

informação. A academia e os setores profissionais concordam com essa importância, gerando debates e provocando mudanças nos meios acadêmico e empresarial.

Nos Estados Unidos, uma parceria conhecida como P21 (*Partnership for 21st Century Learning*)³ reúne governo, entidades empresariais e líderes da educação em torno do objetivo de preparar todos os alunos para ter sucesso em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado. Para isso, criaram um *framework* (conjunto particular de ideias) para a aprendizagem no século XXI. De acordo com a P21, milhares de educadores e centenas de escolas nos Estados Unidos e no Exterior estão utilizando esse *framework* como norteador da aprendizagem. (P21, 2015).

Dentre os temas abordados por esse *framework*, cabe destacar o que agrupa as habilidades de aprendizagem e inovação que, segundo a P21 (2015), serão responsáveis pelo diferencial entre os estudantes que estão preparados para lidar com a crescente complexidade do mundo atual e os que não fazem parte desse grupo. Os principais tópicos relacionados a esse tema são:

- criatividade e inovação;
- pensamento crítico e resolução de problemas;
- comunicação; e
- colaboração.

O pensamento crítico tem sido identificado como uma habilidade fundamental para promover a inovação. A pesquisa realizada pela P21 (2015) mostra que esse pensamento e a criatividade estão correlacionados, sendo que a formação do pensamento crítico está se tornando prática comum no local de trabalho, a fim de desenvolver, nos funcionários, a competência de inovar. Todos esses assuntos se relacionam com a Ciência da Computação e fazem parte do cotidiano dos profissionais dessa área.

A teoria sociointeracionista

Vigotski criou a teoria sociointeracionista, também conhecida como sócio-histórica ou sociocultural, segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados desde o início da vida. O processo de aprendizagem ocorre através das relações sociais que a criança estabelece externamente, em um ambiente de interação e cooperação e que despertam processos internos de desenvolvimento.

³ Parceria para o aprendizado no século XXI (tradução nossa). Mais informações disponíveis em: <<http://www.p21.org/>>.

Para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo não pode ser entendido sem que haja referência ao contexto no qual esse sujeito está inserido, considerando os meios social, histórico e cultural. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais, ou processos sociais, que dão origem às funções mentais superiores, das quais fazem parte o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo. “É por meio da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores”. (MOREIRA, 2011, p. 108).

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre através da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente e através de interações sociais. Segundo a teoria vigotskiana, para que haja o desenvolvimento das funções mentais superiores, é preciso que ocorram interações entre sujeito e sociedade, cultura e sua história de vida, além de oportunidades e situações de aprendizagem.

A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre linguagem e ação. Para que ela ocorra, a interação social deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida por Vigotski como sendo:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p. 97).

Saber identificar o que o sujeito consegue fazer sozinho e o que ele está perto de conseguir fazer sozinho e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter. A identificação da ZDP do educando possibilita ao professor a intervenção mais adequada na construção de novas e complexas estruturas, incentivando o aluno a estabelecer conexões entre o novo conhecimento em construção e os conceitos que já são de seu domínio. Quando o sujeito alcança o conhecimento potencial, esse passa a ser o conhecimento real, e a ZDP redefine-se a partir do que seria o novo potencial.

A conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, mas mediada. Essa mediação corresponde a um estímulo incorporado ao impulso direto de modo a facilitar a complementação da operação. Segundo Vigotski (2007), a mediação pode ser semiótica ou através da interação com o *outro*, a interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. Essa mediação pela interação com o *outro* é denominada por Vigotski de sociointeracionismo, quando a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural.

A aprendizagem mediada atribui um papel privilegiado ao professor, pois ele se torna o grande orquestrador de todo o processo. O professor – sujeito mais experiente – identifica a ZDP de cada sujeito, planeja e atua com intencionalidade educativa, a fim de possibilitar a internalização dos conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos.

Ao atuar como mediador na ZDP, o professor pode fazer uso de instrumentos e signos, além da interação social. Tal utilização foi conceituada por Vigotski como mediação simbólica, sendo que os signos também podem ser associados à mediação semiótica. A interação social, por sua vez, é conceituada como mediação humana, da pessoa. De forma simplificada, podemos dizer que o instrumento é algum recurso que pode ser empregado para executar determinada ação. Já, o signo é algo que significa alguma coisa.

A mediação pode ser entendida como a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos, podendo ser: professor-aluno, aluno-aluno e também entre sujeito e instrumento ou signo. Segundo Vigotski (2007), a semelhança entre signos e instrumentos está na função mediadora, sendo que o instrumento tem a função de “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. (2007, p. 40).

Entendemos que o *Scratch* tem potencial para ser considerado um instrumento mediador no processo pedagógico entre sujeito e objeto de conhecimento (no caso, a aprendizagem de programação). A ferramenta de programação *Scratch* é dinâmica e interativa. Possibilita que o usuário realize, a qualquer momento, testes dos comandos que utilizou a fim de validar suas hipóteses, encontrar erros de lógica e explorar recursos de programação oferecidos. Além disso, é possível à execução do programa a qualquer momento, fazer modificações e retomar sua execução.

Percurso metodológico

O percurso metodológico baseou-se em um estudo de caso. Para isso, foi criada uma oficina de introdução à programação de computadores para alunos de primeiro ano do Ensino Médio Técnico de uma instituição de ensino da Serra gaúcha. Foram ofertadas 10 vagas à oficina a alunos dessa instituição, sendo que um dos critérios para escolha dos participantes foi que os mesmos não possuíssem conhecimento prévio de programação.

A proposta da oficina era apresentar conceitos básicos de programação através da resolução de situações-problemas e criação de jogos digitais, utilizando para isso o

Scratch. Assim, observou-se a capacidade de exploração, interação e reflexão dos estudantes, bem como foram avaliadas as potencialidades e deficiências do *Scratch* como instrumento mediador.

O *Scratch* foi escolhido para essa oficina por ser uma ferramenta de programação educativa, gratuita e ter uma versão que não necessita ser instalada no computador, bastando acessá-la no navegador da internet. A possibilidade de aprender a programar em um ambiente multimídia, onde a programação é feita arrastando-se blocos de comandos, que devem ser encaixados uns nos outros, proporciona uma aprendizagem lúdica de programação de computadores. O principal objetivo do *Scratch* é introduzir, de forma simplificada, a programação para quem não tem experiência no assunto.

Na organização e implementação da oficina, o objetivo é propiciar aos participantes um ambiente autônomo e informal, dando-lhes liberdade para interagir com o *Scratch*, com os colegas, com materiais de apoio e com o professor. Nosso intuito era verificar como os estudantes reagem às tarefas propostas, como se organizavam para resolvê-las, que estratégias utilizavam para descobrir as funcionalidades do ambiente e como lidavam com os erros e as dificuldades.

No estudo de caso, o pesquisador assumiu a condição de sujeito implicado, desempenhando um papel ativo e consciente com os alunos participantes do estudo. Tanto no estudo piloto como na oficina, o pesquisador esteve no papel de professor, buscando proporcionar liberdade e autonomia aos participantes.

Durante a preparação da oficina, surgiram algumas dúvidas e questionamentos que nos levaram a optar pela realização de um estudo piloto com alunos que não fariam parte do estudo de caso. Objetivamos, com isso, avaliar e adequar a estrutura, o conteúdo e a metodologia da oficina. Por diversos motivos, não foi possível montar um piloto com um grupo pequeno de alunos (em torno de 10 participantes). Decidimos, então, fazer o piloto com uma turma inteira, tendo em vista que o pesquisador leciona para seis turmas de primeiro ano do Ensino Médio dessa instituição. Escolhemos a turma com menor número de alunos para montar o piloto.

O estudo piloto forneceu subsídios para repensar e adequar a organização e a execução da oficina. O planejamento da oficina foi inspirada no guia curricular *Introdução à computação criativa com o Scratch*,⁴ desenvolvido pelo MIT. A carga horária da oficina compreende 14 horas, distribuídas em sete encontros de duas horas cada.

⁴ Este guia foi compartilhado sob uma licença *Creative Commons Attribution-ShareAlike*, o que significa que qualquer pessoa é completamente livre para usar, modificar e partilhar esse trabalho, desde que explicitamente a autoria e dê aos outros um acesso semelhante ao de quaisquer trabalhos deles derivados. Esse guia está disponível em:

Os alunos e seus pais foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os critérios de ética para pesquisa científica.

Os cursos vigentes de introdução à programação geralmente utilizam aulas expositivas, tendo o professor como figura central. Entretanto, para a oficina montamos um cenário diferente, cujos planejamento e execução queriam minimizar a interferência do pesquisador. Procuramos dar preferência à livre-exploração por parte dos estudantes e sua interação com o *Scratch*, com os colegas e outros materiais disponíveis na internet.

Adotamos, na oficina, uma prática de programação baseada em exemplos (ou situações-problema), propondo a criação de programas com o aumento gradual do tamanho e da complexidade. As situações-problema foram apenas proposições, pois o objetivo principal era que os participantes explorassem o *Scratch*, a fim de buscar elementos que indicassem possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Durante a execução das tarefas, o pesquisador fez anotações sobre a forma de organização dos alunos, suas interações, atividades desenvolvidas, tempo utilizado, bem como quais participantes estavam presentes e ausentes em cada encontro. Essas anotações foram utilizadas na etapa de análise da oficina, possibilitando o resgate posterior das observações feitas durante as aulas. Em cada encontro, foram postadas questões para os participantes responderem a elas em seu caderno de reflexões, a fim de registrar suas percepções sobre a oficina. As questões visavam a coletar observações e percepções quanto ao uso do *Scratch*, dificuldades encontradas, possibilidades e descobertas, além de sistematizarem o planejamento das atividades – um ensaio de como tentaram resolver as atividades propostas.

A dinâmica da oficina seguiu a proposta de Vigotski, explorando a criatividade e a autonomia dos estudantes, propondo desafios com o aumento gradual da complexidade e dos conceitos envolvidos. No decorrer da oficina, os alunos produziram, em média, quatro programas. Alguns seguiram as sugestões indicadas pelo pesquisador, enquanto muitos seguiram por outros caminhos e desenvolveram programas de acordo com sua imaginação e seus interesses.

Os conceitos vigotskianos de mediação, a ZDP, a sociointeração e a aprendizagem foram importantes norteadores da oficina. Por isso, ao mediá-la, o pesquisador quis motivar os estudantes a explorar os recursos do ambiente *Scratch*, fazendo questionamentos e dando sugestões, a fim de mobilizá-los a se engajar nas tarefas e conseguir avançar na utilização do ambiente. Os participantes compreenderam, com

<<http://projectos.es.eip.pt/cctic/wp-content/uploads/2011/10/Guia-Curricular-ScratchMIT-EduScratchLPpdf.pdf>>.

certa facilidade, o ambiente do *Scratch*, ficando empolgados e motivados a explorar seus recursos e a tentar resolver as tarefas.

A constituição do *corpus* teve como base as anotações dos estudantes em seu caderno de reflexões, os programas por eles criados para resolver as tarefas propostas, as anotações do pesquisador e as respostas aos questionários aplicados antes e após a oficina.

Etapas da análise dos dados

A análise do *corpus*, na busca de compreender e explicar o contexto dos alunos, atuando na oficina e utilizando o *Scratch*, seguiu as seguintes etapas: tabulação dos dados dos questionários pré-oficina; submissão dos programas criados pelos estudantes para resolver cada tarefa à análise do *Dr. Scratch*; análise por parte do pesquisador dos programas criados pelos estudantes com base no *framework* de Brennan e Resnick (2012), considerando, também, os relatórios produzidos pelo *Dr. Scratch*; e análise conjunta do caderno de reflexões de cada estudante, das anotações do pesquisador e dos questionários pós-oficina, articulando com os resultados das etapas anteriores, para construir a resposta à pergunta de pesquisa.

Iniciamos a análise do *corpus* a partir dos questionários pré-oficina, os quais serviram para contextualizar os participantes com relação a seus usos e acessos à tecnologia, bem como seus interesses por jogos digitais. A análise desses questionários revelou que nem todos os estudantes tinham acesso ao computador em casa, um deles não tinha *smartphone*, e outro possuía apenas *smartphone* com acesso à internet restrito a redes *Wi-Fi*. A partir desses dados, o prognóstico era saber dos participantes mais detalhes sobre seu acesso à essas tecnologias. Constatamos que dois deles não conseguiriam utilizar o *Scratch* fora do ambiente escolar.

Completada a etapa de elaboração e análise dos quadros referentes ao questionário pré-oficina, iniciamos a avaliação dos programas criados pelos participantes. Para essa tarefa utilizamos a ferramenta *Dr. Scratch*.⁵ Essa é uma ferramenta gratuita, de código aberto, disponível na internet que permite analisar, com facilidade, projetos criados no *Scratch*. Foi desenvolvida por uma equipe de professores, programadores e pesquisadores da *Universidad Rey Juan Carlos*, em Madri – Espanha, com o objetivo de avaliar os projetos criados no *Scratch*.

Essa ferramenta permite ao usuário descobrir em que nível se encontram seus projetos e dá informações para auxiliá-lo a incrementar suas habilidades de

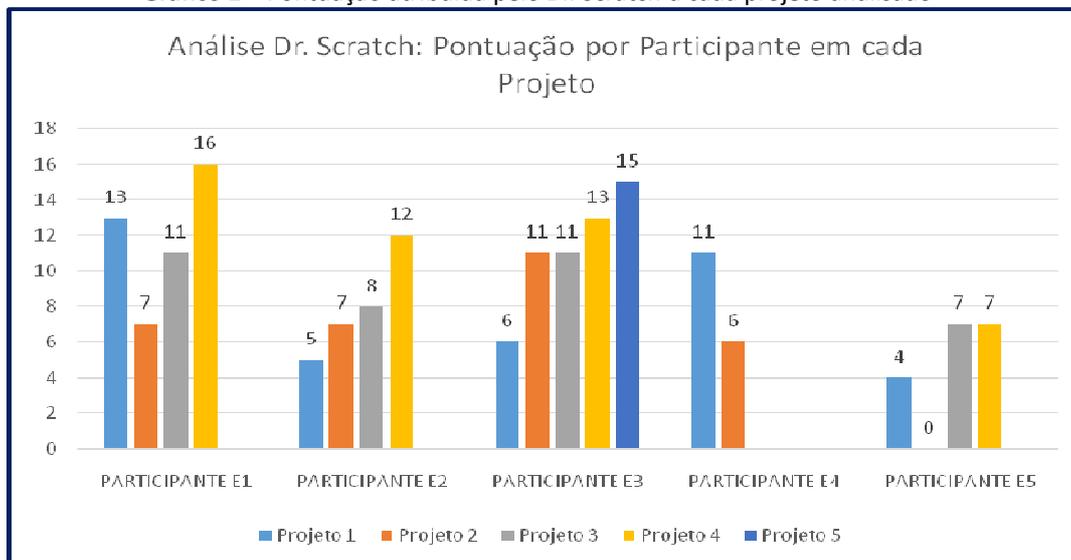
⁵ *Dr. Scratch* está disponível em: <<http://drscratch.org/>>.

programação. O *Dr. Scratch* analisa o projeto sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento computacional, identificando níveis e atribuindo pontuação quanto ao emprego de abstração, pensamento lógico, sincronização, paralelismo, controle de fluxo, interatividade com o usuário e representação dos dados. Ao final da análise, informa ao usuário o grau de desenvolvimento do pensamento computacional indicado no projeto que foi analisado e atribui uma pontuação relacionada a isso.

Além dessas informações relacionadas ao pensamento computacional, a ferramenta *Dr. Scratch* também verifica e detecta várias questões, como, por exemplo, código que nunca é executado (código morto), código repetido, objetos com nome padrão, ou atributos de atores que podem ser modificados, mas que não foram corretamente inicializados.

Os projetos criados pelos participantes da oficina foram submetidos à análise do *Dr. Scratch*, que gerou um relatório para cada um dos trabalhos. O número de projetos desenvolvidos variou conforme o participante, totalizando 19 analisados. Os relatórios produzidos foram sistematizados e serviram à elaboração do gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Pontuação atribuída pelo *Dr. Scratch* a cada projeto analisado



Fonte: Criado pelo autor (2017).

Ao analisar os programas, o *Dr. Scratch* não leva em consideração o enunciado da tarefa ou o que está sendo proposto desenvolver com o projeto. Por esse motivo, optamos por realizar outra análise, avaliando e testando cada projeto desenvolvido pelos participantes, para reconhecer como foi estruturada a lógica do estudante na elaboração

da solução para cada tarefa. Ou seja, identificando quais conceitos de programação foram empregados, quais funcionalidades foram implementadas, além de verificar erros e dificuldades do aluno no desenvolvimento dos projetos.

Empregamos os conceitos computacionais e seus respectivos níveis de desenvolvimento elaborados por Moreno-León e Robles (2015). Além disso, também foram utilizadas, nessa análise, anotações feitas pelo pesquisador ao longo do desenvolvimento das oficinas, bem como os registros realizados pelos participantes em seu caderno de reflexões e as respostas ao questionário pós-oficina.

Na análise dos projetos, procuramos identificar, primeiramente, quais comandos e recursos do *Scratch* os estudantes exploraram e utilizaram na construção de seus trabalhos. Em um segundo momento, a análise visou a compreender como os participantes estruturaram seus projetos, a fim de criar uma solução para a tarefa proposta e verificar se essa solução estava coerente com o que foi proposto.

Buscamos, nessa análise, trazer os principais resultados da avaliação feita pelo *Dr. Scratch*, relacionando-os à apreciação do pesquisador e os demais constituintes do *corpus* (caderno de reflexões dos estudantes, anotações do pesquisador e questionário pós-oficina). Essas relações foram norteadas pela teoria vigotskiana, por isso procuramos identificar possíveis evidências relacionadas aos conceitos dessa teoria. A análise dos projetos ficou organizada da seguinte maneira: identificação do participante; análise individual de cada um de seus projetos; e articulações sobre a análise dos projetos desse participante.

Principais resultados da análise do *corpus*

Com base nos dados apresentados no Gráfico 1, é possível concluir que a maioria dos participantes apresentou um crescimento na pontuação de seus projetos e que, no final, a maior parte conseguiu atingir o nível “em desenvolvimento”. Destaca-se o participante E1, que conseguiu, em seu projeto final, atingir o nível “proficiente”. Por outro lado, o estudante E5 permaneceu no nível “básico”.

Os participantes E1 e E3 foram os que obtiveram a maior pontuação média nos trabalhos, sendo que o estudante E1 não teve nenhuma falta, e o E3 apenas uma ausência, no total de sete encontros. Fato esse que pode ter contribuído para seu bom desempenho nos projetos. Além disso, afirmaram ter utilizado o *Scratch* várias vezes fora do horário da oficina.

No Quadro 1, está destacada a pontuação obtida pelos participantes E2 e E4 em seus projetos. Observa-se que ambos obtiveram médias semelhantes, porém, ao analisar

os projetos individualmente, percebemos evoluções distintas. Enquanto o E2 realizou quatro projetos e demonstrou um crescimento linear da pontuação, o E4 só desenvolveu dois trabalhos e apresentou um declínio na pontuação. Esses dois participantes faltaram a três aulas da oficina, porém, quando questionados sobre a utilização do *Scratch* fora do horário das aulas, o estudante E2 relatou ter utilizado algumas vezes, enquanto o E4 (por não possuir acesso a computador fora da escola), afirmou não ter utilizado nenhuma vez.

Quadro 1 – Pontuação atribuída pelo *Dr. Scratch* na análise dos projetos

ANÁLISE DOS PROJETOS PELO DR. SCRATCH – PONTUAÇÃO						
Participante	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3	Projeto 4	Projeto 5	Média
E1	13	7	11	16	-	11,75
E2	5	7	8	12	-	8,00
E3	6	11	11	13	15	11,20
E4	11	6	-	-	-	8,50
E5	4	0*	7	7	-	6,00

* Esse projeto foi desconsiderado pois nenhum código foi implementado

Fonte: Criado pelo autor (2018).

Também podemos observar no Quadro1 que o participante E5 obteve a menor média nos trabalhos apresentados. Desconsiderando o projeto 2, obteve uma pontuação crescente em seus trabalhos. Esse participante teve duas faltas e afirmou não ter utilizado o *Scratch* fora das aulas. Cabe destacar, também, que os participantes E4 e E5 não desenvolveram nenhuma das tarefas propostas, ou seja, criaram projetos de acordo com seu desejo e imaginação.

O participante E5 ficou deslumbrado com a possibilidade de criar animações no *Scratch*, sendo que todos os seus projetos se centraram na criação de animações, envolvendo a inserção e a edição de imagens e sons, aliados ao emprego de movimento. O estudante deixou de explorar outras possibilidades do *Scratch* como a criação de jogos ou histórias interativas. As animações criadas pelo participante, assim como a maioria das animações criadas na ferramenta, caracterizam-se pela utilização de apenas alguns comandos, não exercitando muitos conceitos de programação e, por esse motivo, recebem uma menor pontuação do *Dr. Scratch*.

A metodologia empregada na oficina teve caráter exploratório, não obrigando os participantes a seguir um roteiro rígido nem exigindo avaliações ou atribuindo notas aos trabalhos. O foco foi a interação do usuário com o ambiente, tendo o professor como

mediador e a possibilidade de diálogo com e o auxílio dos colegas. Esse cenário possibilitou a cada participante seguir seu próprio caminho, atingindo, com isso, diferentes níveis e características de aprendizado. Isso porque, segundo os estudos de Vigotski (2007), a aprendizagem ocorre à medida que o indivíduo executa operações externas, com o uso de instrumentos e signos, e, após, reconstrói internamente essas ações, atribuindo significado a elas, em um processo de internalização.

Destacamos como pontos positivos dessa metodologia a possibilidade de os estudantes escolherem como iriam explorar o *Scratch*, seguindo seus desejos e movidos pela curiosidade de aprender como executar determinada ação ou como construir o que sua imaginação indicou. Com isso, os participantes demonstraram motivação e interesse, buscaram auxílio para suas dúvidas em diversos materiais de apoio (vídeos, tutoriais, ajuda do ambiente, comunidade do *Scratch*), além do professor, que não dava respostas diretas às dúvidas e aos questionamentos, mas indicava caminhos, questionando e instigando o estudante a pensar e a testar suas hipóteses.

Com relação aos pontos negativos dessa metodologia, podemos destacar que ela dificultou a avaliação do percurso dos estudantes, pois cada um criou um número diferente de projetos, cada qual com propostas distintas. Como as análises feitas pelo *Dr. Scratch* não levam em consideração o enunciado das tarefas ou os objetivos pretendidos com a realização de cada atividade, nem sempre a pontuação atribuída por ele ficou de acordo com o que foi desenvolvido. Já a avaliação feita pelo pesquisador analisou os projetos implementados levando em consideração a proposta do estudante, o tempo disponível para criação, os conhecimentos prévios dos participantes e seu percurso para desenvolver cada uma das atividades. Além disso, a análise do *Dr. Scratch*, por si só, não foi suficiente para responder à pergunta de pesquisa.

Com base na análise dos projetos feita pelo pesquisador, podemos destacar que o participante E1 demonstrou um crescimento a cada projeto na apropriação dos comandos do *Scratch*, além de um aprofundamento na utilização da lógica e um aumento gradual na complexidade dos projetos. Ressaltamos, também, a aplicação de práticas computacionais, como teste e depuração, modularização, reuso e reformulação. Seus questionamentos, sua forma de interação com o ambiente, com o professor e com os demais colegas apontam ao emprego de perspectivas computacionais.

O Quadro 2 apresenta a pontuação atribuída pelo *Dr. Scratch* aos projetos desenvolvidos pelo participante E1. Essa avaliação mostra que o projeto 2 apresentou um declínio em face do projeto 1. Entretanto, a avaliação do pesquisador revelou que o projeto 2 ficou coerente com a proposta do estudante, além de ter utilizado outros recursos do *Scratch*, como a inicialização de variáveis.

Quadro 2 – Análise dos projetos criados pelo estudante E1

Estudante E1				
Conceitos Analisados	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3	Projeto 4
Lógica	1	0	1	3
Paralelismo	3	1	1	3
Interatividade com usuário	2	1	2	2
Representação de dados	1	1	2	2
Controle de fluxo	2	2	1	2
Sincronização	3	1	2	3
Abstração	1	1	2	1
Pontuação (Máximo 21)	13	7	11	16
Nível	Em desenvolvimento	Básico	Em desenvolvimento	Proficiente

Fonte: Criado pelo autor (2017).

Os projetos criados pelos estudantes, durante as atividades da oficina, mostraram sua evolução no que diz respeito à aprendizagem de conceitos relacionados à programação de computadores. Além disso, evidenciaram o emprego de princípios do pensamento computacional, independentemente do nível de ensino e dos conhecimentos prévios de cada participante. Cabe ressaltar que não houve intenção de comparar o desempenho entre os estudantes, mas a evolução individual de cada um.

De forma geral, foi possível observar que os participantes evoluíram tanto no grau de complexidade dos elementos e blocos de comando que usaram para compor os projetos, quanto nas relações lógicas para a construção do algoritmo por trás da solução apresentada. Alguns participantes, em especial o E3, demonstrou preocupação e cuidado com o usuário final do projeto, buscando desenvolver seus trabalhos com informações bem-detalhadas e com interface intuitiva e amigável.

Percebemos o interesse e a curiosidade dos participantes através do contato com as mídias que o ambiente *Scratch* oferece (imagens, atores, cenários, som, música, etc.). Observamos que os participantes conseguiram assumir o papel de autores, programaram, criaram e compartilharam suas criações, pensando criativamente. Ao descobrirem, na experiência lúdica, conceitos matemáticos e computacionais, treinaram o pensamento sistêmico, desenvolveram relacionamentos interpessoais e de cooperação, habilidades necessárias para o século XXI. (RESNICK, 2006).

Outro aspecto que aparece como resultado da análise do *corpus* é a importância do papel do professor, o qual necessita ser redimensionado, a fim de sair do lugar do

discurso e ir para o lugar da mediação. Para isso, foi necessário aprender a atuar como mediador, avaliando o que os estudantes tinham compreendido, qual era sua ZDP, para, só então, encontrar táticas de atuação. Foi preciso autocontrole para não dar as respostas de imediato, para não apontar os erros e o que deveria ser feito para corrigi-los.

Conforme Vigotski (2007), a mediação é uma ação que ocorre no âmbito social por meio de instrumentos, de objetos, de palavras, de símbolos, dentre outros elementos. Assim, atuar como mediador implicou a busca de estratégias, para que cada estudante construísse seu caminho até o conhecimento. Questionamentos, criação de situações problema, analogias e motivação foram algumas dessas estratégias adotadas.

Considerações finais

Ao avaliarmos o *Scratch* como elemento mediador, percebemos que, apesar de ele possuir um ambiente amigável, estimulante, que motiva e propicia o trabalho autônomo, possibilitando uma iniciação fácil e intuitiva à programação de computadores, são necessários outros elementos nesse processo. Assim como Marques (2009) relatou em seus estudos, destacamos a importância da cooperação, do acompanhamento e da mediação por parte do professor, sem os quais “a produção parece reduzir-se, e a evolução não acontece a um ritmo satisfatório”. (MARQUES, 2009, p. 32).

A análise da trajetória dos estudantes, considerando a avaliação do *Dr. Scratch* e do pesquisador, com base no *framework* de Brennan e Resnick e à luz da teoria vigotskiana, além de questionários e anotações do pesquisador e dos participantes, possibilitou-nos interpretar e dar sentido aos dados gerados. Permitiu-nos, também, considerar que o *Scratch* cumpre seu papel de mediador do processo de aprendizagem de programação e contribui para o desenvolvimento de princípios do Pensamento Computacional.

Dessa maneira, possibilita a elaboração de situações-problema que favorecem a construção de conhecimentos pelo sujeito, fornecendo um sistema de objetos, relações e operadores para expressar e resolver problemas. Entretanto, nesse processo de aprendizagem, o professor tem papel fundamental, tanto na elaboração das situações-problema como na mediação baseada na ZDP de cada participante.

A metodologia empregada na oficina mostrou-se adequada, pois os participantes se envolveram, demonstrando empenho na exploração do *Scratch* e na realização das tarefas. A forma como a oficina foi conduzida abriu espaço para que cada participante

desse asas à sua imaginação, exercendo livremente sua criatividade e implementando, no ambiente, o fruto de sua imaginação.

Ao considerarmos aspectos pedagógicos e tecnológicos na avaliação do *Scratch*, encontramos nele características de micromundo, além de oportunizar a criação de micromundos tanto para apresentar o próprio *Scratch* como para introduzir conceitos de programação. Possibilita, também, a criação dos mais variados tipos de desafio, pois limita a quantidade de recursos disponíveis, permitindo, com isso, direcionar o foco da atenção do usuário a um número restrito de funções.

Os resultados do estudo indicaram que o *Scratch* tem potencial para mediar o aprendizado de programação no Ensino Médio, apoiando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento computacional. Com isso, esperamos contribuir com as reflexões sobre a inserção, no currículo da Educação Básica, de práticas que promovam o pensamento crítico e criativo, com vistas ao desenvolvimento do pensamento computacional.

Referências

ANDRADE, Gabriel. **O que são Linguagens de Programação**. InfoEscola. S.d. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-linguagens-de-programacao/>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2017.

BRENNAN, Karen; RESNICK, Mitchel. **New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking**. In: Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada, 2012. p. 1-25.

CSTA. Computer Science Teacher Association. **K–12 Computer Science Standards: the CSTA Standards Task Force**. 2011. ACM – Association for Computing Machinery. Disponível em: http://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/Docs/Standards/CSTA_K-12_CSS.pdf>. Acesso em: 7 maio 2016.

CSTA. Computer Science Teacher Association. **ISTE – International Society for Technology in Education. Operational definition of computational thinking: for k-12 education**. 2011. Disponível em: <<https://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CompThinkingFlyer.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2016.

DIETRICH, Gustavo Luís Vieira. **Scratch: tornando a programação acessível**. 2015. Disponível em: <<http://blog.render.com.br/programacao-2/scratch-tornando-a-programacao-acessivel/>>. Acesso em: 3 out. 2017.

DINIZ, Ana Maria. **Programação é o novo inglês**. 2017. Estadão – Educação. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/ana-maria-diniz/programacao-e-o-novo-ingles/>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FRANÇA, Rozelma S.; AMARAL, Haroldo J. C. Proposta metodológica de ensino e avaliação para o desenvolvimento de pensamento computacional com o uso do Scratch. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 19., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas, 2013.

MARQUES, Maria T. P. M. **Recuperar o engenho a partir da necessidade, com recurso às tecnologias educativas**: contributo do ambiente gráfico de programação *Scratch* em contexto formal de aprendizagem. Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/847>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MORENO-LEÓN, Jesús; ROBLES, Gregorio. Analyze your Scratch projects with *Dr. Scratch* and assess your computational thinking skills. **Scratch Conference**, p. 12-15, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

P21. Partnership for 21st Century Learning. **Framework for 21st Century Learning**. 2015. Disponível em: <<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>>. Acesso em: 19 maio 2016.

RESNICK, Mitchel. O computador como pincel. **VEJA**. Limpeza de alto risco. Especial: um guia do mundo digital. São Paulo: Abril Cultural, n. 41, out. 2006.

RESNICK, Mitchel et al. Scratch: programming for all. **Communications of the ACM**, v. 52, n. 11, p. 60-67, 2009.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. de Michel Cole. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

ZORZO, Avelino Francisco. **Computação transformando a sociedade**. 2017. Disponível em: <<http://www.baguete.com.br/noticias/19/01/2017/computacao-transformando-a-sociedade>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

Formação de professores para o desenvolvimento do Pensamento Computacional: uma análise a partir da plataforma *Code.org*⁶

Paulo Antonio Pasqual Júnior
Carla Beatris Valentini

Introdução

Inventei maneiras de tirar vantagens educacionais da oportunidade de dominar a arte de deliberadamente pensar como um computador, de acordo, por exemplo, com o estereótipo de um programa que é executado de maneira seriada, literal e mecânica. Há situações em que esse estilo de pensamento é apropriado e útil. Algumas das dificuldades das crianças em aprender matérias formais como gramática ou matemática devem-se à sua incapacidade de entender a utilidade deste estilo de pensamento. (PAPERT, 1988, p. 44).

Iniciamos este capítulo com um breve fragmento do livro *LOGO: Computadores e Educação*, de Papert, em que o autor apresenta a possibilidade de tirarmos proveito da ideia de pensar como um computador. Embora o pensamento computacional tenha sido citado apenas uma vez nessa obra, ela não deixa de carregar, sem dúvida, a originalidade do pensar computacionalmente.

À frente de seu tempo, Papert acreditou que os computadores poderiam ser utilizados para contribuir nos processos de aprendizagem e que, especialmente a programação poderia dar às crianças a capacidade de se transformarem em criadores de tecnologia. Ao falar sobre a Linguagem LOGO, recurso que ele apresenta nesse livro, o autor registrou: “Vejo-a como instrumento educacional válido, mas sua principal função é servir como modelo para outros objetos ainda a serem inventados”. (1988, p. 26). As palavras de Papert materializaram-se nas diversas tecnologias que surgiram tendo como inspiração a linguagem LOGO. A exemplo disso, temos os brinquedos de robótica Lego, o *Scratch* e a *Code.org*.

No contexto deste capítulo, cabe destacar esta última, uma plataforma para a aprendizagem da Ciência da Computação e o desenvolvimento do Pensamento

⁶ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: ***Pensamento Computacional e Formação de Professores: uma análise a partir da plataforma Code.org***, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS.

Computacional (PC). Criada em 2013, a *Code.org* tem o objetivo de levar às pessoas no mundo todo a possibilidade de aprender a programar e a desenvolver esse pensamento. Este estudo tem com espaço de investigação essa plataforma e tem como objetivo investigar as concepções de aprendizagem e os mecanismos promotores da aprendizagem presentes na *Code.org*.

Pensamento Computacional: uma nova competência para o cidadão do século XXI

Desde os anos 1960, Papert (1988, 2008) percebeu que as linguagens de programação não poderiam servir apenas para cientistas da computação; elas deveriam fazer parte da educação de todos. Papert influenciou uma série de práticas de introdução à informática na educação na perspectiva do ensino de códigos. No Brasil, diversas escolas trabalharam nessa perspectiva, por meio da Linguagem LOGO, com *softwares* que permitiam a manipulação de uma tartaruga através de códigos de programação, “embora essa realidade tenha sido bastante específica, uma vez que o acesso aos computadores demandava investimentos e políticas públicas”. (VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2008).

Ao que parece, Papert foi pioneiro em utilizar o termo *Computational Thinkin*” em seu livro *Mindstorms: children, computers and powerful ideas* (1980, p. 182), trazendo uma visão bastante semelhante à proposta (atualmente difundida) sobre o PC. Embora o termo tenha, ao que tudo indica, aparecido na literatura neste tempo, sabe-se, contudo, que o estudo sobre o pensamento computacional existe desde a invenção da computação moderna.

Não há como negar a influência de Papert como precursor do conceito de Pensamento Computacional, ao menos no campo da Educação. Contudo, em sua obra, o autor não deu o atual destaque ao termo e, desse modo, não tem aparecido na literatura como um autor de referência nas discussões atuais sobre PC.

O conceito recente de PC emergiu por meio do texto “Computational thinking”, em que Wing (2006) apresentou a importância da discussão do PC como uma competência para todos e não apenas para cientistas da computação. De acordo com a autora, enquanto a Ciência da Computação trata do que pode ser computado e como se computa, o PC corresponde a uma série de ferramentas mentais que refletem a dimensão do campo da Ciência da Computação, que dizem respeito a pensar basicamente na resolução de problemas em múltiplos níveis de maneiras recursiva e paralela. (WING, 2006).

Dentre as competências necessárias para o desenvolvimento do PC, Wing (2008) define que o processo de mais alto nível consiste na abstração. Nas palavras de Barnes e Kölling (2004), a abstração e a decomposição podem ser entendidas como compreender um problema complexo, extrair os dados fundamentais e dividi-lo em pequenos problemas de menor complexidade até que problemas menores sejam suficientemente simples para se trabalhar, individualmente, tratando os problemas em blocos independentes.

No campo da Educação, inicialmente, os conceitos de PC foram percebidos e introduzidos nos currículos de cursos superiores, tendo em vista a necessidade de ter conhecimento de computação e de linguagens de programação, em especial nas áreas de engenharia. Hoje, contudo, a introdução da Ciência da Computação tem acontecido mundialmente desde o Ensino Básico. O Reino Unido foi pioneiro na introdução do ensino de computação nas escolas, seguido pelos Estados Unidos e, mais recentemente, por outros países da Europa, embora Valente (2016) argumente que poucos países fizeram, de fato, a inclusão do PC nos currículos escolares.

Essa introdução segue duas perspectivas importantes: de um lado, a carência mundial de profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI); de outro, a contribuição dos conceitos de computação para o pensamento lógico-matemático e o desempenho escolar. (BRACKMANN, 2016).

Assim, emerge uma questão fundamental que corresponde a possibilitar que, no futuro, uma grande parte da população possua as competências necessárias ao desenvolvimento de tecnologias que contribuam para o desenvolvimento social, já que apenas recombinar informações e organizá-las por meio de um computador não é suficiente para a criação de novas tecnologias. Esse contexto nos faz olhar para a escola e refletir sobre as necessidades de formação de professores para a inclusão do PC no cotidiano escolar.

Algumas questões sobre aprendizagem

As primeiras inquietações sobre a origem do conhecimento nasceram na Grécia antiga, a partir dos grandes pensadores da Antiguidade. Platão acreditava que o conhecimento humano era inato, ou seja, estava presente no sujeito desde o nascimento. Dessa forma, o *aprender* seria apenas a ação de colocar para fora o que já estava presente no ser desde seu nascimento. Na visão apriorista de Platão, nada se poderia ensinar a alguém, pois o conhecimento já estaria no indivíduo desde o nascimento. Haveria, portanto, nessa visão, uma série de conhecimentos já inscritos no nascimento que, ao longo da vida, poderiam ser trazidos à tona.

Com Aristóteles, temos uma visão distinta daquela de Platão. Para ele, o ser humano nasce sem nenhum conhecimento, e todo o processo de conhecer é efetivado por meio dos sentidos. Nessa perspectiva, nada se conhece até que se possa absorver pelos sentidos, por estímulos do mundo real. O pensamento aristotélico foi a base da filosofia moderna, tendo como grande representante dessa vertente o filósofo inglês Locke. Para este pensador, o conhecimento está ligado, principalmente, à experiência sensorial. Para Locke (1999), o ser humano é uma tábula rasa e, a partir das experiências, esse indivíduo, naturalmente vazio, é preenchido pelo conhecimento que entra pelos sentidos.

Essas duas visões do conhecer embasam os modelos pedagógicos tradicionais. O inatismo se insere na Educação por meio da pedagogia não diretiva enquanto o empirismo se apresenta na forma de pedagogia diretiva. (BECKER, 1999). No modelo não diretivo, o professor assume um papel totalmente passivo e desloca para o aluno toda a responsabilidade de aprender. Já no modelo diretivo, todo o protagonismo do processo de aprendizagem é responsabilidade do professor.

Para Becker (1999) a ação do professor, no sentido de tentar inculcar no aluno conceitos prontos, baseia-se na crença de que o conhecimento é algo que pode ser transmitido e, a partir daí, a prática pedagógica reverte-se em ações que validem essa crença. É importante ressaltar que, nesse modelo de aprendizagem, fala-se em ensino, pois a ação de conhecer baseia-se, exclusivamente, na ação de ensinar, e não na ação mútua de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor nunca aprende ao ensinar, e o aluno jamais ensina ao aprender. Freire (1996) critica essa forma de conceber a Educação, uma vez que, na visão do autor, o ensino e a aprendizagem são ações indissociáveis.

Um terceiro modelo é chamado por Becker (1999) de “pedagogia relacional”. Nesse modelo, o ato de conhecer não é responsabilidade exclusiva do sujeito, tampouco é do objeto. Há uma relação mútua de interações e trocas que possibilitam o conhecer. O modelo relacional deriva do construtivismo piagetiano, em que se acredita que o conhecimento é fruto da construção do indivíduo a partir da interação tanto com o meio físico como com o meio social. Segundo Becker (1999), o professor que se baseia em uma pedagogia relacional esgota os recursos, a exploração, e permite que os sujeitos se apropriem do material de aula e interajam, a fim de construir conhecimentos. O conceito é algo que será construído à medida que se estabelece uma relação entre os sujeitos que aprendem e os objetos do conhecimento.

Refutando os modelos pedagógicos anteriores, a pedagogia relacional entende que o conhecimento não pode ser transmitido e tampouco é fruto de herança genética;

assim, a prática pedagógica contempla a interação, sendo a escola um espaço de trocas e de aprendizagem mútua, com espaços que privilegiem sempre a construção do conhecimento em detrimento da transmissão de conceitos prontos e de conteúdo.

Delineamento metodológico

O presente texto consiste em um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo seu delineamento como *Estudo de Caso*. Como cenário da pesquisa elencamos a plataforma *Code.org*, pois consiste em um projeto de nível mundial, que tem seu foco em recursos destinados à formação de professores. Diante das inúmeras possibilidades que a plataforma apresenta, elencamos três fontes de evidências: dois tópicos do *Teacher Forums* os quais apresentam as interações dos professores no fórum da plataforma. Neste estudo está representado pela notação Tn-Pn, em que T representa o tópico, e P, a postagem. As atividades que consistem em tutoriais *on-line*, são apresentadas pela notação An-Fn em que A corresponde à atividade, e F, à fase. Por fim, os planos de aula disponíveis que trazem o detalhamento e orientações para o professor são representados por PA seguido do número do plano de aula.

Como procedimento de análise, elegemos a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011), considerando ser uma metodologia de pesquisa qualitativa que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Essa metodologia se caracteriza pelas seguintes etapas: 1 – Seleção do *Corpus*; 2 – Desmontagem dos Textos (unitarização); 3 – Estabelecimento de Relações (categorização); e 4 – Captando o Emergente (compreensão renovada do todo). Este último movimento possibilitará a construção do metatexto. A partir da análise, emergiram duas categorias: **Concepções de aprendizagem** e **Promotores do processo de aprendizagem**. A primeira categoria corresponde às concepções de aprendizagem, ou seja, como aparece na plataforma a epistemologia subjacente na relação pedagógica proposta. A segunda categoria corresponde às evidências que trazem intervenções e técnicas que os professores utilizam em sala de aula para possibilitar a aprendizagem dos conceitos trabalhados, como, por exemplo, atividades que envolvam a resolução de problemas em grupo.

A partir das categorias, emergiram também subcategorias: “Empirismo e Construtivismo relativas à categoria *Concepções de aprendizagem e interações entre pares*, *Atividades on-line* e *Atividades of-line* relativas à categoria *Promotores do Processo de Aprendizagem*. Desse modo as categorias emergentes deram subsídios para a análise que segue.

Concepções de aprendizagem emergentes na plataforma

Os planos de aula fornecem diversos indícios da epistemologia presente na plataforma *Code.org*. Nesse sentido, convém ressaltar, inicialmente, os seguintes extratos: “Algoritmo – Diga comigo: Al-go-rit-mo. Uma lista de etapas que você pode seguir para finalizar uma tarefa” (PA1) e, ainda, “Programa – Diga comigo: Pro-gra-ma. Um algoritmo que foi codificado em algo que pode ser executado por uma máquina”. (PA1). Na aula seguinte, o plano de aula PA2 sugere que o professor deveria retomar essa questão e solicita que o professor faça os alunos repetirem mais uma vez. “Esta lição tem uma palavra de vocabulário que é importante rever: Algoritmo – Diga comigo: Al-go-rit-mo. Uma lista de etapas que você pode seguir para finalizar uma tarefa”. (PA2). Outra ideia similar se apresenta no seguinte extrato: “Esta lição tem uma palavra nova e importante: Binário – Diga comigo: Bi-ná-rio. Uma maneira de representar informações usando apenas duas opções”. (PA14).

Observamos que essa estratégia de introdução de nova palavra e, em seguida, a repetição pela turma ocorre nos planos de aula, PA1, PA2, PA5, PA9, PA11, PA15, PA16, PA19, referentes às palavras: *algoritmos* e *programas*, *loops*, *debugging*, *condicionais*, *binário*, *evento* e *pegadas digitais*. Em todos os casos, os planos de aula sugerem que o professor apresente o nome e o conceito e, em seguida, trabalhe ações para que os alunos possam aprender o *conteúdo* proposto para aquela aula.

A partir dessa estratégia de apresentar a palavra e sua definição, identificamos que há indícios de uma abordagem empirista, em que o aluno não sabe, e o professor transmite a ele a informação, do modo mais simples ao mais complexo, para garantir que todos saibam a mesma coisa. Não aparece a possibilidade de os estudantes construírem seus próprios conceitos ou explicações sobre o que estão fazendo ou aprendendo. Essa abordagem presente nesses planos de aula evidencia uma perspectiva epistemológica que se aproxima do empirismo, pois pelo plano, o professor deverá apresentar o conceito que será trabalhado com os alunos a partir de exercícios.

Seguindo nessa linha que se aproxima de uma pedagogia diretiva, selecionamos ainda o seguinte trecho.

Finalizar a revisão perguntando sobre as coisas favoritas dos alunos ajuda a deixar uma impressão positiva do exercício, anterior, aumentando a excitação para a atividade que você está prestes a apresentar. (PA5).

Nesse trecho, podemos salientar a palavra *exercício* e também o fragmento “para a atividade que você está prestes a apresentar”. Embora não se tenha certeza acerca da

maneira como o professor irá interpretar, ou qual foi o intuito na elaboração desse plano, podemos perceber certa linearidade e dependência em relação aos exercícios e às atividades, todas propostas pelo professor. Atividades, essas, que o professor vai dando sequência a elas à medida que se avança para um conteúdo.

Outras evidências, nesse sentido, podem ser encontradas no trecho a seguir que se refere à atividade de avaliação proposta ainda no plano de aula PA5:

Entregue a folha de trabalho intitulada “Getting Loopy” e permita que os alunos completem a atividade de forma independente após as instruções terem sido bem-explicadas. Isso deve ser familiar, graças às atividades anteriores. (PA5).

Nessa orientação, também percebemos uma perspectiva empirista quando o plano de aula propõe que o professor apresente, detalhadamente, as instruções, em linearidade, considerando que os conhecimentos anteriores garantirão a aprendizagem dos próximos conteúdos. Ainda vemos que o aluno tem o papel passivo de cumprir a ordem do professor, que deve ser municiosamente explicada.

É preciso esclarecer certa incoerência em se pensar planos de aula e um modelo de formação que evidencie uma pedagogia diretiva. A história do conceito de PC, resgatada a partir dos primeiros constructos teóricos de Papert (1988), mostra que o aprender em ambientes como o *Code.org* deve privilegiar o aprendizado pela exploração e pela construção do conhecimento. Convém aqui trazer o argumento inicial em que Papert (1988) propunha a filosofia LOGO como um recurso facilitador do aprendizado de Matemática naturalmente, como se a criança estivesse em um *Mundo da Matemática*. O *Code.org* traz estruturas que evidenciam, assim como o *Scratch* e outros, similaridades que são subjacentes ao percurso da filosofia LOGO. Contudo, a partir da análise desses extratos, notamos um distanciamento entre uma proposta de aprendizagem inicialmente trazida na filosofia LOGO e a que podemos observar nos planos da *Code.org*.

Outra questão importante a salientar, além das atividades que sempre aparecem em níveis, é o fato de alguns planos de aula proporem avaliações escritas como forma de verificar a aprendizagem, como a seguinte: “Entregue a planilha de avaliação e permita que os alunos completem a atividade de forma independente após as instruções serem bem-explicadas. Isso deve ser familiar, graças às atividades anteriores”. (PA15).

O fragmento acima revela que a avaliação, no sentido em que aparece, diz respeito a um instrumento de aplicação individual, em que o professor explicará bem as questões antes de o aluno fazer. É claro que, nesse modelo, a avaliação se refere a uma espécie de prova e não há indicadores de ser um instrumento de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Convém, ainda, refletir sobre o extrato PA15, em que o professor é orientado a apenas entregar a planilha de avaliação e solicitar que os alunos a façam individualmente. Ao que parece, esse fragmento, principalmente por estar presente em um plano de aula, reforça a ideia de que esse processo de avaliação é apenas um fim e não um recurso que o professor irá utilizar em sala de aula para criar novas questões, investigar as hipóteses dos alunos e, a partir daí, criar novas problemáticas. Esse tipo de avaliação aparece em todos os planos de aula como uma retomada das atividades.

Pelo fato de a atividade ser entregue no final da aula, de ser feita individualmente e ainda ter um tempo para o término, parece que ela se configura como uma avaliação tradicional, sem dar outras opções aos alunos e professores. É importante perceber que essas questões estão exatamente no mesmo formato que as presentes no plano de aula PA1. É como se fosse a atividade prática convertida em um instrumento de avaliação formal semelhante a uma prova.

Convém ressaltar que os planos de aula trazem inúmeras atividades e propostas que devem ser realizadas em grupo, porém a avaliação não privilegia momentos similares. Dessa forma, há certa incoerência ao se propor atividades que são realizadas em grupo durante todos os planos de aula analisados, mas que apresentam avaliação individual. Os fragmentos apresentados até aqui evidenciam que a maneira como as atividades são propostas converge para um modelo de aprendizagem baseado em uma pedagogia diretiva.

No que se refere aos planos de aula, por exemplo, observamos que a organização das aulas se dá por meio da apresentação de conceitos, da repetição e da prática. Um modelo pedagógico pautado por essas premissas vem ao encontro de uma pedagogia clássica em que o professor é o protagonista da aprendizagem, enquanto o aluno é o receptor. Nesse modelo de aprendizagem, o aluno não tem o que construir, pois os conceitos já estão prontos e serão absorvidos pelo aluno, por meio da experiência ou da exposição. Assim, as informações são passadas aos estudantes a partir da explicitação do conceito para, somente depois, oferecer exercícios de fixação.

A partir dessas questões levantadas, podemos argumentar que essa abordagem poderia ser deslocada para um enfoque que se aproximasse, do ponto de vista teórico, às propostas de Papert (1988, 2008) e Piaget (1998). Ou seja, os planos de aula poderiam sugerir ao professor que propusesse experimentos práticos e atividades antes da apresentação do conceito e, a partir da ação do aluno sobre os objetos, permitir que o conceito fosse construído. Além disso, poderiam oferecer maior flexibilidade e menos linearidade no que diz respeito às atividades propostas, pois, dessa forma, há um padrão a ser seguido, o que pode excluir a criatividade e a liberdade do professor.

Essa sequência de passos de exposição e repetição remete a um professor que, possivelmente, acredita que o conhecimento pode ser transmitido e, nesse sentido, esforça-se para fazê-lo. É preciso considerar, portanto, que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as condições para que ele seja construído. (FREIRE, 1996).

O professor tradicional geralmente pauta sua aula por exposições seguidas de exercícios, porque acredita que não é necessário criar significados, mas apenas depositar o conhecimento pronto na mente do aluno, para que, mais tarde, esses conhecimentos sem lastros possam ser utilizados ou postos em prática em uma situação futura. Do mesmo modo, a avaliação poderia, então, privilegiar um momento de retroalimentação do processo de aprendizagem e, de forma alguma, excluir a atividade em grupo. Convém salientar que aprendizagem, em um modelo construtivista, ou construcionista, não estipula etapas e níveis a serem vencidos, pois a aprendizagem, nesse modelo epistemológico, não é linear; ela acontece em uma perspectiva complexa.

Do contrário, a aprendizagem norteadas por uma epistemologia empirista pressupõe que todo conhecimento deve ocorrer por meio de fases, em que o sujeito, necessariamente, deve passar por todas as mais simples às mais complexas. É como imaginar que o processo de aprendizagem é uma escada com degraus iguais, e que todos os alunos têm o mesmo tamanho de passos, a mesma velocidade e capacidade para subir a escada exatamente da mesma forma.

No que se refere a uma epistemologia construtivista, encontramos, nos planos de aula, alguns breves fragmentos que permitem reconhecer um esforço para aproximar o professor de uma prática pedagógica em um modelo relacional, como o seguinte.

A sala de aula pode estar repleta de sugestões até este ponto. Se a turma tiver a essência do exercício, este é um bom lugar para discutir maneiras alternativas de preencher a mesma grade. (PA1).

Trechos como esse, expressos no plano de aula PA1, mostram um movimento importante que instiga o professor a privilegiar momentos de interação e trocas, o que sinaliza uma aproximação com um modelo de aprendizagem que não se fundamenta apenas na transmissão, mas que acredita que o conhecimento também é gerado a partir da interação dos alunos. “Você conhece melhor a sua sala de aula. Como professor, decida se os alunos devem fazer isso individualmente ou se os alunos devem trabalhar em duplas ou em pequenos grupos”. (PA2). Esse fragmento, presente no plano de aula PA2, fornece sugestões para que o professor possa escolher uma forma de trabalhar, permitindo que os alunos trabalhem em duplas ou individualmente. Essa proposta também aposta na autonomia e no conhecimento do professor. Seguindo nessa linha,

temos o seguinte: “Este é um ótimo momento para revisar a última lição que você passou com sua turma. Você pode fazer isso com o grande grupo ou pedir aos alunos que discutam com um parceiro de cotovelo”. (PA9).

No extrato presente em PA9, observamos, mais uma vez, uma relação que permite ao professor escolher a melhor forma de trabalho com a turma, sugerindo que o profissional discuta com a turma toda ou que os alunos trabalhem em pares, discutindo as atividades propostas. Podemos entender, a partir da análise desses fragmentos, que há uma preocupação: que as atividades propostas não estejam exclusivamente centradas no professor, e que o professor permita momentos de construção de conhecimentos em uma relação aluno-aluno.

Por outro lado, observamos que os planos de aula parecem não apresentar inovação ou novas possibilidades de aprendizagem em face da tecnologia. Eles estão praticamente pautados pela explicação do professor, problematização de questões, exercícios, avaliação e retomadas, mesmo que existam inúmeras atividades desconectadas, muitas práticas e vários momentos de trabalho em grupo. Essas abordagens poderiam se centrar em metodologias que privilegiassem a interação, a exploração, a construção de hipóteses, e que, principalmente o professor pudesse ser deslocado do protagonismo da sala de aula.

Seguindo nessa linha, analisamos as atividades (tutoriais) e percebemos que as aulas do Curso 2 estão organizadas de forma a começar por atividades desconectadas e, em seguida, o professor deverá utilizar as atividades guiadas para a introdução de conceitos de programação. Nesse sentido, observamos que a primeira evidência epistemológica se dá pelas mensagens de erro que a plataforma apresenta ao usuário à medida que ele vai executando códigos que não estão corretos na totalidade.

Essas mensagens simplesmente informam ao usuário que há um erro, porém não permitem um processo metarreflexivo que possibilite ao sujeito criar novas hipóteses. Nesse caso, o acerto se dá, provavelmente, por tentativa e erro e não pelo processo de acomodação, como na visão proposta por Piaget (1978). As mensagens, nesse sentido, não convidam o sujeito a pensar em novas hipóteses e a olhar o erro como sendo parte de um processo de aprendizagem ou como uma oportunidade para reorganizar o pensamento. A exemplo disso, temos: “Não é bem assim. Tente usar um bloco que você ainda não esteja usando”. (A3-F3). Ou ainda: “Continue programando algo. Ainda não está correto”. (A3-F3).

Já no caso dos acertos, há um reforço positivo que instiga o aluno a sempre acertar. O erro é visto através de uma abordagem negativa, enquanto o acerto é visto como o foco principal da atividade, aproximando, ao que tudo indica, um embasamento

empirista da plataforma. Além disso, o personagem desse tutorial aparece com um aspecto infeliz, pois se trata de uma mensagem de erro, ao passo que, quando o sujeito acerta o desafio, o personagem aparece com um aspecto feliz.

Os tutoriais são rígidos e não permitem a livre-exploração do sujeito como em outras plataformas disponíveis para o mesmo fim. O sujeito é sempre conduzido por um tutorial para, somente no final, poder criar seu próprio *game*, ou história. Isso, de maneira geral, obstrui a livre-criação, pois pressupõe que ele não conhece, suficientemente, os recursos para criar seus produtos sem uma prévia instrução. Essa relação pode ser observada a partir do trecho extraído do plano de aula PA17, que se refere a uma atividade *on-line*:

Esta é a atividade plugada mais livre do curso. Na fase final, os alunos têm a liberdade de criar uma história própria. Você pode fornecer diretrizes estruturadas sobre o tipo de história a ser escrita, especialmente para alunos sobrecarregados por muitas opções. (PA17).

Ou seja, no trecho anterior observamos que o sujeito só terá oportunidade de realizar suas criações depois de percorrer um longo caminho (16 aulas) guiado pelo professor e por atividades prévias que não permitiam em nenhum momento a livre criação. Na visão de Papert (1980, 2006), ambientes como esse deveriam ser utilizados para instigar a criatividade e a capacidade do aluno em criar e explorar, e não em uma perspectiva instrucionista. O tutorial subestima a capacidade de criação do sujeito. Se compararmos essa estrutura com a maneira como outras plataformas são organizadas, percebemos que no *Scratch*, por exemplo, o sujeito pode criar qualquer coisa desde o primeiro contato com a ferramenta, sem que antes tenha que passar por etapas previamente definidas em um tutorial.

Na *Code.org* as atividades são lineares, não possibilitam múltiplas escolhas (do ponto de vista de um *game*) e sempre são pré-requisitos da próxima. Essa abordagem se aproxima, mais uma vez, de um ambiente de aprendizagem pautado em uma epistemologia empirista.

Em uma perspectiva piagetiana, é possível pensar no *feedback* como uma forma de provocar desequilíbrios. Ou seja, as mensagens do sistema poderiam levar em consideração a maneira que o usuário tentou resolver os problemas e, a partir disto, fornecer outras possibilidades de resolução. Para este tipo de auxílio, bastaria que a plataforma estivesse munida de um sistema que previsse ao menos as mais prováveis possibilidades de resposta e, a partir disso, levasse a uma resposta ou intervenção mais próxima do ideal para cada situação.

A plataforma, do ponto de vista das atividades propostas, precisa avançar, tanto em estrutura como em possibilidades para os usuários. Uma questão a ser discutida, por exemplo, é a restrição das atividades na plataforma, pois à medida que o aluno avança nas atividades, os planos de aula escasseiam em estratégias e a aprendizagem fica por conta da interação exclusiva do aluno com a ferramenta. Um *software* como esse poderia ser mais útil se fosse capaz de “aprender” com a interação do aluno com a ferramenta e, a partir disso, criar novas possibilidades e desafios aos sujeitos.

Os tutoriais e os planos de aula convergem para uma noção de aprendizagem em que é preciso avançar de um nível de menor complexidade para um de maior complexidade, passando necessariamente por fases específicas e que todos os alunos deverão vencê-las da mesma forma. Esses conceitos de aprendizagem se configuram em uma prática que reproduz uma pedagogia transmissiva. Em contrapartida, as proposições de Papert (1988, 2006), sempre estiveram atreladas à introdução da linguagem de programação como um recurso que possibilitasse a transformação da educação, vencendo as perspectivas de ensino tradicionais.

Tanto o construtivismo como o construcionismo entendem a aprendizagem como um movimento do indivíduo e que o aprender deve acontecer com o mínimo de ensino possível, pois a aprendizagem não depende de ensino como transmissão, mas sim das alterações das estruturas mentais de quem aprende. Nesse sentido, observamos nos planos de aula um excessivo papel do professor, que conduz, em geral, de maneira expositiva as aulas, sem necessariamente possibilitar momentos de exploração e espaços que permitam ao aluno modificar suas próprias estruturas por meio da descoberta, exploração e construção de hipóteses.

De maneira geral, embora boa parte da plataforma e dos planos de aula tenha indícios de uma epistemologia que se aproxima do empirismo, há, por outro lado, evidências de uma metodologia que privilegia também o aprendizado com o *outro*. Basta ver as atividades em grupo e os planos de aula que sugerem esse tipo de atividade, embora atuar em grupo não irá garantir a cooperação; é um princípio de ações e interações em um nível de menor coerção. Nessa perspectiva, identificamos um construtivismo emergente, pois o aprendizado não parece ocorrer apenas do professor para o aluno, mas também entre alunos, é o que podemos ver em alguns trechos transcritos na próxima seção.

Aspectos promotores do processo de aprendizagem

A prática pedagógica é rica em possibilidades, intervenções e recursos que permitem ao professor meios para promover a construção do conhecimento. A partir das categorias emergentes, identificamos que, basicamente, os aspectos promotores da aprendizagem presentes na plataforma consistem em: “Interação entre Pares”, “Atividades *On-line*” e “Atividades *Off-line*”.

Enquanto a primeira se resume a uma mescla de relatos sobre interação entre alunos, a segunda apresenta o uso de atividades *on-line* disponíveis na plataforma, e a última mostra as atividades *off-line*, ou *unplugged*, atividades de desenvolvimento do pensamento computacional, que não necessitam do computador para serem desenvolvidas.

Interação entre pares

A partir das fontes analisadas, foi possível observar, na categoria *Interação entre Pares*, uma série de menções que nos levam a entender que há um esforço presente nos planos de aula em fornecer estratégias diversas que promovam a interação entre os alunos da turma, como a seguinte: “Sugerimos que você alterne entre fazer perguntas a toda a classe e ter alunos falando sobre suas respostas em pequenos grupos”. (PA2). Ao analisarmos o trecho de PA2, observamos que o professor é instigado a realizar discussões em grupo. Em PA3, o plano de aula sugere o uso da programação em pares, ou seja, que os alunos possam trabalhar em duplas para melhor desenvolver o aprendizado por meio da interação, como podemos verificar:

Lembre-se e aplique as regras da programação em pares. Use a programação de pares para completar tarefas colaborativas com ou sem um computador. Identifique situações em que as regras da programação em pares não sejam seguidas. (PA3).

Esse movimento também é visto como uma estratégia bastante frequente nas falas dos professores no fórum. Nesse caminho, as falas a seguir relatam a estratégia de programação “Ask 3” e o uso de um monitor para ajudar no desenvolvimento das atividades. Estratégias que, além de possibilitar aos alunos interação e troca de experiências, permitem que o professor seja liberado para ajudar em problemas mais específicos. Esses relatos exibem, além de um exemplo de trabalho cooperativo, uma estratégia para vencer os desafios de turmas grandes. Por exemplo:

Na minha sala de aula, eu uso o “Pergunte a 3 e então para mim”. Ao fazer isso, os alunos são capazes de conversar com os outros e tentar encontrar soluções em conjunto. Eu também tenho alunos que já estão programando e eles enviam seu trabalho para membros da equipe e *admin* para olhar. Eles também têm outros alunos jogando seus jogos. Isso lhes dá um grande impulso de confiança e mostra que todo mundo é bom em alguma coisa. (T2-P128).

Essas estratégias aparecem em diversas postagens como estratégias do professor para promover a interação e a aprendizagem. O “Pergunte a três”, por exemplo, incentiva os alunos a não buscarem a resposta diretamente com o professor e promove a interação na sala de aula, além, é claro, de liberar o professor para que ele dê atenção a toda a turma.

É importante ressaltar que o fato de simplesmente perguntar para o colega não é suficiente; é importante que os alunos também não deem respostas, incentivando os colegas a pensar. É o que é evidenciado no excerto a seguir:

Eu também tenho usado o “pedir a 3 e, em seguida, pergunte-me” estratégia na minha sala de aula. Eu também digo aos meus alunos para usar a estratégia “*tip-tip-tell*”. Eu treino meus alunos para não apenas dizer a seus colegas a resposta porque isso não vai ajudá-los a aprender nada. Em vez disso, encorajo os alunos a apenas dar aos seus colegas uma dica para encontrar a resposta. Se derem duas dicas e os alunos ainda não entenderem como chegar à resposta, então eles são autorizados a dizer a seus colegas. Beneficia ambos os alunos a pensar criticamente. (T2-P137).

A partir do extrato supracitado, percebemos que há evidências de que o professor, nesse caso, incentiva os alunos a atuarem de forma instigadora, criando, na turma, um ambiente realmente propício à construção do conhecimento.

Dentro da perspectiva da interação dos alunos, convém salientar a importante distinção entre cooperação e coação. Para Piaget (1998) a cooperação é o mais elevado nível de interação, pois carece de descentração e reciprocidade, necessitando de uma relação entre iguais para acontecer. Piaget, nesse sentido, distingue a cooperação da coação; ambas estão relacionadas à moral, porém a primeira é um processo de troca entre iguais, enquanto a segunda é uma relação heterônoma, ou seja, de autoridade, de prestígio. Os extratos do fórum não nos permitem identificar que tipos de relação estão expressas na troca com o *outro*. Nesse sentido, o que podemos perceber é uma proposta de interação e de trocas proporcionada pelo professor.

Em diversos planos de aula, se faz menção à colaboração. De fato, não sabemos se a ideia é que os alunos possam agir de forma colaborativa ou cooperativa. Na literatura, há divergências em relação à definição conceitual desses dois termos. Para Dillenburg et al. (1996) cooperar consiste em uma tarefa em que cada parceiro do grupo é responsável

por uma parte. Assim, para compor o todo, cada parte é agrupada, sem que, necessariamente, os outros parceiros do grupo tenham algum envolvimento com a parte do outro. Colaborar, para o autor, é um processo que vai além. Em uma tarefa em grupo, todos os indivíduos fazem parte de cada ação, tornando o produto final uma produção em que todos agiram conjuntamente para sua realização. Em Piaget (1998), observamos que o conceito de cooperação se aproxima do conceito de colaboração de Dillenburg et al. Assim, neste trabalho, convém utilizar o conceito de cooperação a partir da ótica piagetina. As falas seguintes demonstram como as atividades em conjunto são usadas pelos professores como recursos promotores da aprendizagem: “Colaboração – os alunos descobrem muito mais ao trabalhar em parceria. Eles veem coisas que nem sempre veriam sozinhos”. (T1-P161). E ainda: “Eu usei programação em pares, bem como perguntar a 3 então a mim. Eu também tive alunos mostrando suas criações com pelo menos um outro colega”. (T2-P134).

Não sabemos se os professores relatam o uso de atividades colaborativas ou cooperativas por terem participado de formações que privilegiassem esse tipo de estratégia pedagógica ou se, por outro lado, os professores tentam aplicar as orientações dos planos de aula da plataforma. Há uma diferença entre seguir uma orientação e viver uma experiência de aprendizagem. Se o professor vive essa experiência de interação e cooperação, em seu processo de formação e reflete sobre a mesma, é possível que possa realizar intervenções mais atentas no processo dos estudantes. De qualquer maneira, é sabido que a aprendizagem é potencializada à medida que a criança interage com o *outro*.

Piaget (1978) afirma que a aprendizagem ocorre por meio de desequilíbrio e equilíbrio. O processo de troca com o *outro* pode possibilitar esse movimento, uma vez que permite que o outro questione e problematize questões que poderiam não ser levantadas pelo sujeito sem essa troca. O excerto selecionado segue a ideia de atividades que contemplem a interação com o outro.

Eu serei muito específico em minhas instruções e o que é esperado dos alunos. Eu vou pedir-lhes para tentar resolver por sua conta primeiro, em seguida, perguntar a alguém ao lado e, finalmente, a mim. Quando eles chegarem a mim, eles deverão ser capazes de me dizer o que eles fizeram para tentar resolver o problema por conta própria. (T2-P130).

Além da cooperação, ou colaboração, essas estratégias também podem possibilitar a construção da autonomia dos alunos, uma vez que os provoca a testar suas hipóteses e os encoraja a uma construção conjunta de conhecimentos. Além disso, pode

contribuir para o desenvolvimento da oralidade e da tomada de consciência, já que precisam explicitar ao professor o que já experimentaram fazer para a resolução de sua problemática. Wadsworth (1996) acrescenta que esse tipo de atividade permite ao professor criar um conflito cognitivo que levará o sujeito a pensar sobre suas hipóteses. Ou seja, o uso de atividades que privilegiem a interação, sejam elas denominadas de cooperação, ou seja de colaboração, permite que a aprendizagem seja favorecida por meio das trocas e reflexões possibilitadas por esse tipo de ação.

Atividades *off-line*

As atividades *off-line*, ou *unplugged*, estão bastante presentes nos planos de aula e são referidas por professores no fórum. O termo *unplugged* é proposto por Bell, Witten e Fellows (2011), em que os autores apresentam alternativas para o ensino do PC sem o uso do computador, possibilitando que o Pensamento Computacional seja desenvolvido mesmo em locais ou em escolas que não dispõem de computadores, rede ou internet. Além disso, essas atividades permitem o entendimento dos alunos a partir das relações concretas com os conceitos de computação.

Boa parte dos planos de aula inicia a partir de uma atividade sem o uso do computador. O plano de aula 1 (PA1), por exemplo, inicia a introdução aos conceitos de programação propondo uma atividade em que os alunos fornecerão instruções para que os colegas possam fazer desenhos. É uma espécie de algoritmo do mundo real. Os alunos interpretam comandos e desenvolvem ações. O trecho a seguir foi extraído do Plano 1.

Ao “programar” um ao outro para desenhar figuras, os alunos começarão a entender o que é realmente programação. A aula começará com alunos instruindo uns aos outros a colorir quadrados em papel milimetrado em um esforço para reproduzir uma imagem existente. Se houver tempo, a lição pode concluir com imagens que os alunos criam. (PA1).

O PA2 segue essa sistemática, propondo uma atividade com aviões de papel e a construção de algoritmos da vida real, tendo como objetivo descrever as atividades de um dia e as sistematizar por meio do uso do conceito de algoritmo. Algumas sugestões de intervenção, como a presente na aula A5, instigam o professor a utilizar atividades desconectadas como recurso para o entendimento de inúmeros conceitos da Ciência da Computação, como é o caso dos laços de repetição presentes no excerto a seguir.

Peça ao seu voluntário para caminhar ao redor da mesa (ou sua cadeira, ou um amigo). Quando terminar, instrua-os a fazê-lo de novo, usando exatamente as mesmas palavras que você fez antes. Quando terminarem, instrua novamente. Então de novo. Teria sido mais fácil para mim pedir-lhe que voltasse à mesa quatro vezes? (PA5).

Exemplos como esse podem ser encontrados em inúmeros planos de aula. Assim, a partir da análise detalhada dos planos de aula, podemos concluir que há uma valorização especial das atividades desplugadas, pois as mesmas atuam como recursos que fornecem maiores possibilidades para a compreensão dos conceitos propostos em cada curso. Nesse sentido, podemos ver mais afirmações como a seguinte:

Espero trazer mais das atividades de aprendizado desconectadas e integrar uma abordagem mais interdisciplinar para que mais possam estar motivados para levar CS em sua sala de aula de forma mais consistente. (T1-P7).

Em outro fragmento, encontramos: “Atividades desconectadas – às vezes, precisamos estar longe do dispositivo para pensar em um problema e relacionar nossas descobertas de volta e aplicar ao dispositivo”. (T1-P61). Brackmann (2016) salienta que a aprendizagem por meio de atividades desplugadas permite aos alunos aprender a partir do concreto, sendo esse um princípio do construcionismo.

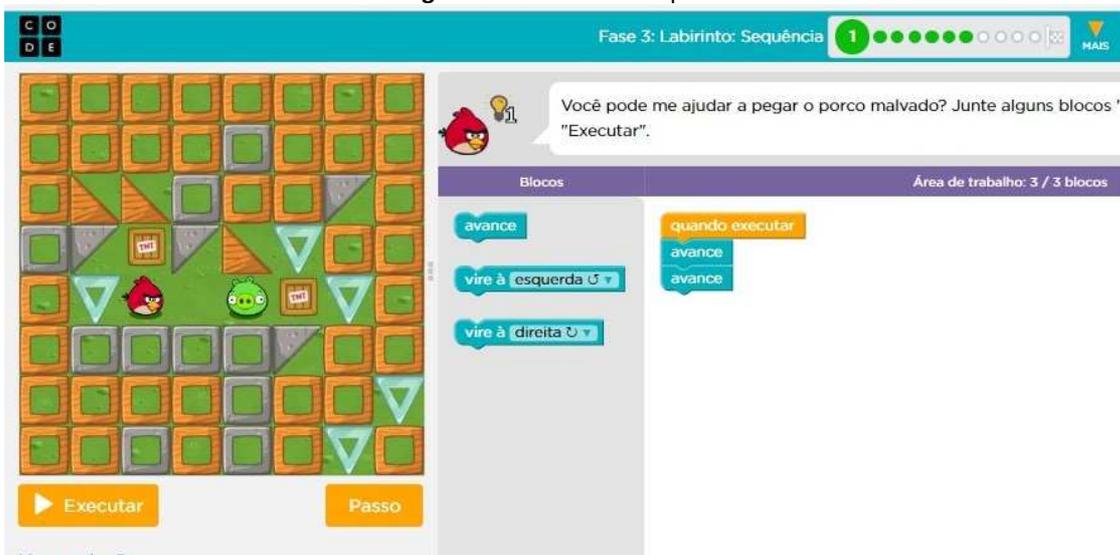
Nessa perspectiva, também convém salientar a importância das intervenções do professor nas atividades propostas, já que a sistematização do professor é fundamental para criar possibilidades para os alunos construírem conhecimento, uma vez que o professor é capaz de inventar situações que possibilitem processos de desequilíbrio e equilíbrio. Desse modo, “a criança passa a ser desafiada a agir sobre diferentes objetos, e os experimentos são criados de modo que a fala do pesquisador seja cada vez menos presente. O experimentador modifica (complica) a situação no sentido de provocar as suas hipóteses”. (SANTOS, 2007, p. 36).

Com o uso de atividades desconectadas, o professor pode, a partir do concreto, criar situações-problema e fazer intervenções significativas, com o objetivo de que o aluno seja capaz de construir conceitos sobre o Pensamento. Dentro dessa perspectiva, a intervenção do professor se dá no intuito de buscar as hipóteses do aluno, e não, simplesmente, para que ele responda ao que o professor está questionando. Nesse sentido, as atividades desplugadas contribuem para, ao lado da intervenção do professor, provocar o aluno a conhecer e a construir novas hipóteses acerca do mundo da Ciência da Computação.

Atividades on-line

Também foi possível observar a emergência da categoria “Atividades *On-line*”, que consiste em atividades em meio eletrônico disponíveis na plataforma *Code.Org* e que são mencionadas nos planos de aula. O plano de aula 3 (PA3) propõe que os alunos utilizem os tutoriais da Aula 3 (A3), referente ao fornecimento de instruções com o intuito de levar o personagem *Angry Bird* até o porco. A Figura 1 exemplifica essa atividade.

Figura 1 – Labirinto e sequência



Fonte: A3-F1.

Nesse tipo de atividade, a criança arrasta blocos de comando para a direita, com o intuito de programar os personagens na tela para realizarem uma ação solicitada. Como as atividades nos planos anteriores propuseram o uso de programação desplugada, agora o aluno poderá testar suas habilidades utilizando a atividade *on-line*.

A partir desses conceitos, trabalhados nas aulas anteriores, o plano de aula 5 (A5) traz uma proposta de aula que faz uso da atividade *on-line*, na qual é necessário usar blocos de repetição para solucionar um problema proposto. Essa sequência pode ser percebida ao se examinar a sequência das atividades propostas pelos planos de aula. No Plano de Aula 7 (PA7), o professor é orientado a utilizar a Atividade 7 (A7) para fazer os alunos desenharem na tela e, com isso, entender comandos mais específicos de repetição, a saber:

Conte o número de vezes que uma ação deve ser repetida e represente-a como um *loop*; Decomponha uma forma na sua menor sequência repetitiva; Crie um programa que desenhe formas complexas repetindo sequências simples. (PA7).

A partir da análise das atividades *on-line*, evidenciamos que elas são um recurso para o desenvolvimento do pensamento computacional, e são a principal forma de aprendizagem disponível na plataforma, já que essas atividades são a base dos cursos propostos e, apesar de os planos de aula intercalarem atividades desplugadas e atividades *on-line*, essas são as principais da plataforma. Tal afirmação se sustenta uma vez que os cursos são abertos, e inúmeros usuários realizam essas atividades todos os dias, sem que, necessariamente, exista a intervenção de um professor. As atividades *on-line* aparecem como um recurso importante para o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento computacional, pois permitem um *feedback* instantâneo quando o sujeito realiza a atividade. Nesse sentido, as atividades *on-line* e as atividades *off-line* aparecem como estratégias complementares para serem usadas pelos professores como recursos promotores da aprendizagem.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, discorreremos acerca do pensamento computacional e das concepções de aprendizagem que envolvem o professor tendo como cenário de análise a plataforma *Code.Org*. Os achados, recortes da pesquisa de Mestrado, mostram que a plataforma *on-line* conta com diversos recursos para a popularização e o desenvolvimento do pensamento computacional.

No que tange às concepções de aprendizagem, a análise das postagens do fórum e dos planos de aula apontam para uma epistemologia muito próxima do empirismo. Nesse sentido, cabe salientar a necessidade de se pensar a formação de professores e a utilização de recursos como a *Code.org* em uma perspectiva oposta. Ou seja, o construtivismo se apresenta como uma epistemologia mais próxima das potencialidades que uma plataforma (como a *Code.org*) pode oferecer, pois o uso desses recursos, não com uma abordagem transmissiva, mas como um recurso que pode gerar perturbações e a construção de novos conhecimentos.

Como mecanismos promotores do processo de aprendizagem, este estudo evidenciou o uso de atividades desconectadas, ou *unplugged*, e o uso de atividades *on-line* disponíveis na plataforma e, além disso, a interação entre pares. Essas três categorias constituem, portanto, as estratégias para o ensino e aprendizagem do pensamento computacional emergentes na plataforma *Code.org*.

Assim, a principal contribuição desta pesquisa era problematizar questões de ensino e aprendizagem do pensamento computacional e refletir acerca da necessidade

de se pensar na formação de professores em um contexto em que o pensamento computacional se apresente como a nova competência para o cidadão do século XXI.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, formação & Tecnologias**, v. 1, n. 1, p. 23-36, maio 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BARNES, David J.; KÖLLING, Michael. **Programação orientada a objetos com Java**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

BELL, Tim; WITTEN, Ian H.; FELLOWS, Mike. **Computação unplugged**: ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador. [salvador]: Desconhecido., 2011. Disponível em: <<https://classic.csunplugged.org/wp-content/uploads/2014/12/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: cotidiano da escola. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BRACKMANN, Christian Puhmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DILLENBURG, P.; BAKER, M. Blaye, A.; O'MALLEY C. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Ed.) **Learning in humans and machine**: towards an interdisciplinary learning science. Exford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2011.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, Seymour. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. O Método Clínico-Crítico de Jean Piaget: uma Aula com Sílvia Parrat-Dayan. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 29-41. Cap. 3.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência afetividade da criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

WING, Jeannette M. **Computational thinking and thinking about computing**. 2008. Disponível em: <<http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/366/1881/3717>>. Acesso em: 10 out. 2016.

WING, Jeannette M. Computational Thinking. **Communications of the Association for Computing Machinery**, v. 49, n. 3, p. 33-35, mar. 2006.

Parte III

Pesquisas em Educação e Inclusão

Políticas de inclusão: um olhar sobre as ações de acesso e permanência no IFRS – *Campus Caxias do Sul*¹

Querubina Aurélio Bezerra
Carla Beatris Valentini

Introdução

As políticas educacionais brasileiras têm fomentado o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, especialmente nos últimos 10 anos, momento em que a Educação Especial passou a ser orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-PEI. (BRASIL, 2008).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2017), o Censo Escolar da Educação Básica 2017 registrou, no Brasil, a matrícula de 896.809 estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos em classes regulares de escolas de Educação Básica, em contraponto a 169.637 matrículas em escolas ou classes exclusivas de Educação Especial. Com a passagem desses estudantes, durante a Educação Básica, no ensino regular, amplia-se também o ingresso em outros níveis e modalidades de ensino, especialmente com a implementação de políticas de ações afirmativas que garantam a reserva de vagas.

Este capítulo traz um recorte da pesquisa realizada no curso de Mestrado e tem como objetivo apresentar a análise da política de inclusão institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, baseada em um estudo de caso. Como fontes de evidência foram utilizados documentos normativos institucionais e entrevistas² semiestruturadas realizadas com 9 (nove) profissionais da Educação³, entre docentes e técnico-administrativos em Educação, que atuam nesse Instituto – *campus Caxias do Sul*.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

² Pesquisa submetida ao Comitê de Ética, tendo sido aprovada por meio do Parecer Consubstanciado 2.360.668.

³ Os profissionais da Educação são identificados ao longo do texto pela letra P seguida da numeração.

Por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, foram selecionadas categorias *a posteriori*, a partir “de operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (2016, p. 201).

A partir do *corpus* da pesquisa, foi possível constituir uma categoria de análise do estudo referente à Política de Inclusão Institucional, no qual é possível destacar ações para acesso e permanência de estudantes com deficiência nessa instituição.

O IFRS – *campus* Caxias do Sul, *locus* desta pesquisa, faz parte de uma autarquia pública federal que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ele contém um total de 17 *campi* e uma Reitoria. (IFRS, 2009).

No IFRS, a Coordenadoria de Ações Inclusivas, criada em 2010, passou a ser responsável por planejar e coordenar ações referentes à política de inclusão. Sendo, em 2012, transformada em Assessoria de Ações Inclusivas (AAI). (ACCORSI, 2016).

O Estatuto do IFRS destaca a inclusão como sendo um dos princípios norteadores das ações institucionais:

I – compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II – verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; **IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas**; V – natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; e VI – inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. (IFRS, 2009, p. 2, grifo nosso).

A inclusão no IFRS está pautada pela Política de Ações Afirmativas que é organizada por meio de núcleos que desenvolvem atividades que possibilitam a eliminação das desigualdades e barreiras (físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero, etc.) que representam processos de exclusão constituídos historicamente. (AGNOL et al., 2016).

Os núcleos – Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) – nos *campi* estão vinculados às Diretorias/Coordenadorias de Extensão, e, na Reitoria as diretrizes das ações afirmativas são coordenadas pela AAI, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. (AGNOL et al., 2016). Sendo o NAPNE o responsável pelas ações destinadas aos estudantes, público-alvo da educação especial.

Política de inclusão institucional

A política inclusiva estabelecida no sistema educacional brasileiro mobilizou as instituições de ensino para um debate sobre a inclusão no ambiente escolar, bem como a inserção dos preceitos de inclusão nos documentos institucionais como norteadores das práticas educativas. Dessa forma, cabe ressaltar que, quando uma instituição de ensino se apresenta como uma instituição inclusiva, em suas políticas e práticas, é possível observar, nessa organização, os reflexos de fatores externos ao ambiente escolar, como as macropolíticas e a estrutura social.

Hoepers et al. (2017), ao analisar a PNEE-PEI observaram as influências que políticas e organismos externos tiveram na proposta de inclusão na Educação brasileira, que se apresenta como respostas às propostas das políticas globais.

As ideias políticas se movem globalmente por meio das redes e principalmente as educacionais, no caso brasileiro são importadas por aqueles que em posições sociais privilegiadas para participar de certas questões aceitam as pressões das agências multilaterais e ao assumirem os compromissos disseminam as ideias lançadas e por outro lado mobilizam outros atores, que internamente contribuem para a mobilidade das ideias apresentando soluções para questões de difícil equacionamento. (HOEPERS, et al. 2017).

Pletsch (2014, p. 261), por seu turno, ao analisar a importância desse tipo de política para reparar a exclusão social sofrida por pessoas com deficiência, trata da complexidade que é a implementação de políticas de inclusão escolar em um país que apresenta desigualdades sociais, regionais, raciais e educacionais que implicam processos de exclusão escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade. Diante disso, a autora alerta à importância de garantir “práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento real dessas pessoas”.

Como uma instituição de ensino se apresenta diante dessa complexidade de implementação de uma política que visa a compensar as desigualdades criadas por práticas sociais excludentes ao mesmo tempo que é influenciada por fatores externos?

Diante desse contexto, é possível observar que o IFRS tem o desenvolvimento socioeconômico como um direcionador de suas políticas, uma vez que se apresenta como uma instituição de educação profissional e tecnológica que busca formar e qualificar cidadãos de modo que possam atuar “nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. (IFRS, 2009, p. 3). Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência é apresentada nos documentos institucionais como um dos princípios norteadores dessa instituição, o que possibilita a

formação de profissionais que atendam à demanda do mercado de trabalho, para preenchimento das vagas que são ofertadas para pessoas com deficiência, previsto na Lei 8.213/1991, existindo, assim, um campo de atuação da instituição na formação desses profissionais, conforme relatado a seguir.

P8 – E as empresas, a maioria das empresas, de médio e grande porte, são obrigadas por lei a ter funcionários com necessidades especiais. Então, as empresas necessitam que esses profissionais tenham como se formar, para poder ingressar e ter uma atuação dentro da empresa.

Porém, será que a existência de demanda de pessoas com deficiência para ocupação de vagas específicas é suficiente para que haja condições de garantia da formação? Até que ponto as pessoas com deficiência conseguem ocupar postos de trabalho que sejam destinados a pessoas com formação técnica ou superior? Como as instituições de ensino podem garantir que as vagas ofertadas nos cursos por elas oferecidos também sejam acessíveis às pessoas com deficiência?

Entender os fatores de influência das políticas institucionais é um importante passo para compreender como a política se institui e por que foram adotados determinados direcionamentos. No entanto, para além da compreensão de uma estrutura de influência externa, faz-se necessário compreender como as práticas inclusivas se concretizam no funcionamento interno da instituição.

Para garantir o acesso de pessoas com deficiência em cursos de Educação Profissional e Ensino Superior nas instituições federais de ensino, a legislação brasileira passou a garantir reservas de vagas para pessoas com deficiência. Diante desse contexto, o IFRS pratica a política de reserva de vagas orientada pela Política de Ações Afirmativas (IFRS, 2014a) e pela Política de Ingresso Discente. (IFRS, 2017).

Até o ano de 2016, a política nacional citada previa reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, sendo essas subdivididas em cotas raciais, para atender a candidatos negros e indígenas, e cotas sociais, para atender a candidatos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O IFRS, no entanto, tinha, em sua política institucional, a destinação de vagas a pessoas com deficiência, independentemente do sistema de ensino que haviam frequentado na etapa escolar anterior. Com a alteração da Lei 13.409/2016 e do Decreto 9.034/2017, a parcela de cotas destinadas a egressos de escolas públicas também foi subdividida em cotas para pessoas com deficiência,⁴

⁴ A nova legislação teve efeitos no IFRS a partir do processo seletivo com vagas destinadas a ingresso no semestre 2017.2. No IFRS – *campus* Caxias do Sul, que tem ingresso no início do ano letivo, as mudanças nesse processo tiveram efeito a partir do processo seletivo com vagas destinadas a ingresso no ano letivo de 2018.

havendo, no IFRS, a ampliação de vagas destinadas, exclusivamente, a esse público, uma vez que foi mantido, na política, o percentual de reserva de vaga ofertado para pessoas com deficiência, independentemente do sistema de ensino no qual tenha concluído a etapa escolar anterior.

Na organização institucional do IFRS, a inclusão de pessoas com deficiência, entendida como o direito ao acesso, à permanência e ao êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas, é objeto de atenção em diversos documentos institucionais, desde os norteadores gerais, como Estatuto e Regimentos do IFRS, até os documentos específicos que regulamentam as políticas de inclusão. Nesse sentido, é possível observar que o discurso da inclusão não se apresenta de maneira superficial em alguns documentos, mas há, na estrutura organizacional da instituição, setores como: a Assessoria de Ações Inclusivas e os NAPNEs, responsáveis pela elaboração e implementação das diretrizes da política de inclusão. No entanto, cabe analisar como esses documentos institucionais e as diretrizes neles contidas chegam aos profissionais da educação.

No relato a seguir, há um alerta sobre a forma como os recursos são aplicados, e a divergência entre a existência de lei e a efetiva implementação das políticas que deem conta das necessidades das pessoas com deficiência que podem ingressar na instituição.

P4 – Como nosso *campus*, quando nosso *campus* foi pensado não foi pensado nesse público, não se pensou no público surdo, não se pensou no público cego, não se pensou no público Down, não se pensou nada disso, mas a lei está lá. Então quando vem a verba para a implantação do campus, a verba, o planejador do campus não pensou, não lembrou que existe uma lei dizendo, olha, existe esse público, esse público, esse público, é só quando o público aparece na porta da gente que a gente vai atrás.

Pletsch (2014, p. 81) ressalta que a educação inclusiva é um amplo processo que necessita ir além do acesso e da permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, devendo proporcionar “o desenvolvimento social e acadêmico, levando em consideração as singularidades de cada um”.

Ao observar as práticas escolares no Brasil, à luz das teorias que subjazem às práticas da educação de pessoas com deficiência, é possível verificar que não basta a implantação de nova política ou a promulgação de nova normativa, para que novas práticas sejam efetivadas. Essa situação também é apresentada em relatos dos entrevistados que, se, por um lado, observam a constituição de uma estrutura de apoio à inclusão, de outro, apontam à divergência entre a política inclusiva contida nos documentos normativos e as condições para sua operacionalização, especialmente no

que se refere ao conhecimento e envolvimento dos profissionais com a política de inclusão.

P3 – Então tu tens uma instituição de certa forma à frente da inclusão no cenário nacional, que tem um centro tecnológico de tecnologia assistiva de ponta, mas os próprios servidores não conhecem. Não conhecem o documento que origina porque existe a cota no edital, não conhece a política, não conhece o regimento que institui o NAPNE, os núcleos da extensão, a política dos núcleos.

No que se refere ao desconhecimento das políticas de inclusão, Matos e Mendes (2015) e Silva e Carvalho (2017) identificaram que, entre as fragilidades do processo de inclusão, está o desconhecimento da política de educação inclusiva, que resulta em uma concepção defasada tanto em relação aos marcos legais quanto às bases teóricas da política de inclusão, fatores esses que limitam as possibilidades de atuação do profissional da Educação nos atendimentos dos estudantes, público-alvo dessa política.

Somam-se a isso as condições existentes na instituição que, de acordo com o relato de P4, aponta para divergências entre a política que consta nos documentos normativos e a prática, indicando a necessidade de meios para que essa política possa ser efetivada.

P4 – Então hoje nós temos políticas de inclusão, temos leis para incluir, mas não temos os meios. Nós temos a ordenança legal, mas não temos a estrutura prática para a implementação.

Laplane (2014) analisa, a partir de dados do Censo da Educação Básica (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012), que o aumento do acesso ao ensino regular se constituiu um dos principais avanços nos direitos das pessoas com deficiência no Brasil desde a implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009 e, com o aumento do acesso iniciou também o aumento dos recursos de apoio à inclusão. No entanto, “a acessibilidade ao conhecimento não tem sido suficiente para garantir a progressão e o sucesso acadêmico dos alunos no sistema”. (LAPLANE, 2014, p. 200).

E no IFRS, como a entrada, a permanência e o êxito dos estudantes (IFRS, 2014a) com deficiência se efetivam?

A política de inclusão institucional do IFRS está referendada em documentos institucionais e é possível observar que o acesso de estudantes com deficiência é viabilizado por meio de reservas de vagas nos processos seletivos. No entanto, as falas dos profissionais da Educação, já apresentadas, indicaram a existência de fragilidades,

como o desconhecimento dos documentos norteadores da política de inclusão e a ausência de condições que atendam às necessidades apresentadas pelos estudantes com deficiência.

Outros relatos, contudo, permitiram a observação das condições existentes e daquelas por eles elencadas como necessárias para que a escolarização de pessoas com deficiência possa ser viabilizada. O *Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE* e a *acessibilidade* foram indicados como condições que são contempladas pela política de inclusão institucional. No entanto, os profissionais da Educação, em diversos momentos quer por analisar o funcionamento interno da instituição, quer por comparar com a estrutura organizacional de outras instituições públicas, indicaram haver *lacunas na política de inclusão*.

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)

O NAPNE “é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na instituição.” (IFRS, 2014b, p. 1). De acordo com Rosa (2011), o NAPNE foi instituído em cada *campus* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como setor articulador da Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP)⁵ no âmbito local interno e externo da instituição, tendo como objetivo

implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência. (ROSA, 2011, p. 18).

Nunes (2012), ao analisar o papel do NAPNE diante da Ação TECNEP, ressalta que, antes da institucionalização dessa ação, não havia registro de ações favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência em uma instituição pertencente à Rede Federal, uma vez que o entendimento era pela não obrigatoriedade de garantia do acesso de estudantes com deficiência na Rede Federal. Dessa forma, a institucionalização desse núcleo possibilitou o movimento de ações que garantissem a inclusão e a visibilidade dessas ações a partir desse processo de institucionalização.

⁵ Inicialmente denominado Programa TECNEP, as ações tiveram início em 2000. A partir de 2006, a denominação passou a ser Ação TECNEP. (ROSA, 2011).

No IFRS – *campus* Caxias do Sul, o NAPNE está vinculado à Coordenadoria de Extensão e, no período de realização da pesquisa, foi composto por 4 (quatro) profissionais, sendo 2 (dois) docentes e 2 (dois) técnicos-administrativos em educação que, além de estarem vinculados ao núcleo, desenvolviam atribuições específicas dos setores a que estavam afetas.

O trabalho realizado pelo NAPNE, durante os anos de 2016 e 2017, objetivou desenvolver ações para atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, inclusive por meio da articulação com outras instituições. O que indica a ação mediadora do NAPNE no sentido de proporcionar uma articulação interna entre os profissionais, bem como apoio externo para viabilizar ações de formação, que se constituem em uma das finalidades do NAPNE.

P8 – Como eu trabalho com todos os estudantes com necessidades especiais, o NAPNE foi atrás de instituições que lidam com esses tipos de necessidades especiais para trazer informações, estratégias. Foram, não só nesse caso, mas buscou para alunos de diversas outras situações que requerem atenção, e bastante desafio, bastante desafiadoras para nós como escola.

No que se refere ao processo de formação dos profissionais envolvidos com ações de inclusão, Pletsch ressalta que

mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação, para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos. (2014, p. 242).

Para viabilizar as ações do NAPNE, houve a articulação entre os participantes desse núcleo e outros profissionais, surgindo um grupo denominado “Referências Inclusivas”.⁶ Esse grupo foi composto por profissionais interessados na temática *inclusão*, que tinha como finalidade acompanhar o percurso acadêmico dos estudantes, a articulação com a família e com instituições especializadas. Para isso, no grupo, foi escolhido um profissional de referência⁷ para cada estudante atendido pelo NAPNE. As informações advindas do grupo auxiliaram em processos de formação dos profissionais e

⁶ O grupo “Referências Inclusivas” era um grupo não institucionalizado, que, no ano de 2016, manteve reuniões periódicas, pelo menos uma vez ao mês, tendo o número de reuniões reduzido no ano de 2017.

⁷ Durante os anos de 2016 e 2017, os “profissionais de referência” dos estudantes acompanhados pelo NAPNE eram servidores da carreira de Técnico-Administrativo em Educação.

nas reuniões que eram realizadas para buscar estratégias específicas para atendimento desses estudantes.

Pesquisas recentes (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016; PINTO, 2016) têm indicado a importância do desenvolvimento de trabalho colaborativo como uma possibilidade para efetivação de ações inclusivas no sistema regular de ensino. Essas pesquisas destacam a contribuição que o profissional da Educação Especial pode dar aos professores do ensino regular, dividindo as responsabilidades do processo educativo.

No entanto, nem todas as instituições de ensino regular têm profissionais da Educação Especial que possam colaborar diretamente nas ações de ensino com os professores do ensino regular, necessitando de outras estratégias para que o trabalho colaborativo ocorra, como foi proposto pelo NAPNE do IFRS – *campus* Caxias do Sul, ao buscar a articulação com instituições especializadas e estabelecer um elo entre os profissionais da própria instituição.

Ao verificar as ações desenvolvidas pelo NAPNE, é possível observar que algumas das finalidades propostas no regulamento do núcleo estão sendo atendidas, a exemplo das parcerias que se desenvolvem com outras instituições e a promoção de capacitações relatadas pelos entrevistados. No entanto, diante de tantas finalidades, questiona-se se a forma como esse núcleo é composto viabiliza o atendimento de todas as finalidades, que são:

I – incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; II – contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva; III – incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; IV – participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; V – promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos câmpus, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; VI – promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; VII – integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; VIII – garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do câmpus; IX – buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; X – promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. (IFRS, 2014b, p. 2).

Nesse aspecto, há relatos que indicam limitações no trabalho desenvolvido pelo NAPNE no IFRS – *campus* Caxias do Sul, especialmente no que se refere à disponibilidade de carga horária dos profissionais que atuam no núcleo.

P3 – Como não tem a carga horária fixa, tu não largas todo teu trabalho para atender o NAPNE. Tem os projetos de extensão, mas o NAPNE está ligado à extensão do Instituto. O aluno, ele é do ensino, mas ele está na extensão por causa do recurso, no regimento. Então tu ficas nesses dois muros. Então tu acabas atendendo conforme a demanda, quando surgiu a demanda tu vais atrás.

A partir desse relato, observa-se um conflito entre a prática de atuação dos profissionais vinculados ao NAPNE e as orientações propostas no regulamento, uma vez que esse prevê carga horária específica de 8 horas e de 4 horas semanais a serem cumpridas, respectivamente, pelo coordenador e secretário do NAPNE, que, de acordo com a fala dos entrevistados, não estaria sendo disponibilizada para atuação específica no núcleo. Essa questão suscita dúvidas quanto à efetividade da mediação dos processos inclusivos por meio do NAPNE, especialmente após a ampliação das reservas de vagas destinadas a pessoas com deficiência que acarretará um acréscimo no número de estudantes com deficiência que ingressam nos diferentes cursos ofertados pela instituição.

Pessini (2015), ao analisar a percepção das equipes gestoras do NAPNE do IFRS, identificou a existência de fragilidades nos núcleos de diferentes *campi*. Dentre as fragilidades, destacavam-se a ausência de condições de infraestrutura física, caracterizada por uma sala específica às atividades do NAPNE, e de profissionais que tivessem disponibilidade para atender, de forma exclusiva, as demandas do núcleo, situação que estaria fora da ação gestora da coordenação do NAPNE que, mesmo sendo responsável por mediar ações inclusivas nos *campi*, informava depender da ação voluntária de servidores vinculados a diferentes setores, o que resultava em rotatividade de profissionais e descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Acessibilidade

No que se refere às condições de acessibilidade, a Política de Ações Afirmativas trata, em suas diretrizes e ações da permanência e do êxito sobre questões de acessibilidade física, especificamente, da adequação dos espaços físicos que permitam a mobilidade de pessoas com deficiência, bem como a acessibilidade virtual/comunicacional, de modo que permitam o acesso à informação disponível nos

espaços virtuais, como *sites*, portais, sistemas *WEB* e ambientes virtuais de aprendizagem. (IFRS, 2014a).

Apesar de as questões de acessibilidade estarem previstas nas políticas de inclusão, os entrevistados não percebem, de forma homogênea, a efetividade dessas condições no IFRS – *campus* Caxias do Sul. Enquanto para alguns o atendimento das necessidades infraestrutura física adequada dos prédios, de modo que promova a acessibilidade física e a mobilidade de pessoas com deficiência física ou visual, é compreendida como atendimento unicamente das condições de acessibilidade, outros observam o fato da implementação tardia de recursos ou a falta de profissionais que auxiliem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência como lacunas nas ações inclusivas, como pode ser observado nos relatos a seguir.

P8 – A primeira coisa é que o Instituto, nessa sua criação, já pensou na parte de acessibilidade, já foi construído já, com rampas, piso tátil, banheiros acessíveis para cadeirantes. Então, foi realmente pensado em acolher os mais diversos tipos de necessidades especiais, dentro da instituição.

P4 – Então, nós vemos, a instituição abre suas portas, mas só recentemente nós vimos no corredor aqui de cima, nosso, a colocação do piso para cegos. Então nós funcionamos assim, existe a política, mas os recursos vão vir. Estaremos encaminhando, sabe aquela coisa do gerúndio que, sempre vamos providenciar. Então, sempre estamos correndo atrás, nós não estamos prontos. Sempre estamos em débito, quem sabe um dia chegamos lá.

O debate sobre acessibilidade no contexto escolar, para além das condições de infraestrutura física, é apresentado por Pletsch, Souza e Orleans (2017) a partir da proposta de desenho universal na aprendizagem que, não excluindo as ajudas técnicas específicas,

vai além da aplicação tradicional de acessibilidade aos espaços físicos, o uso de artefatos e produtos, recursos de comunicação e outros que visem à garantia de acesso e à participação de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades sensoriais ou físicas visando, assim, condições plenas à locomoção, comunicação, informação e ao conhecimento. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272).

Garcia, Bacarin, Leonardo (2018) e Anache, Cavalcante (2018), ao discutirem sobre os aspectos que envolvem a acessibilidade no Ensino Superior, identificaram que em Instituições de Ensino Superior (IES) as condições de acessibilidade ainda estão aquém das demandas pelos estudantes com deficiência que ingressam nas universidades. As

condições de acessibilidade, que requerem adaptação da infraestrutura física dos prédios, muitas vezes são barreiras encontradas por estudantes com deficiências físicas ou sensorial que implicam condições de mobilidade. Além disso, essas autoras ressaltam que estudantes com deficiência necessitam de adaptações específicas no processo seletivo para ingresso em IESs, e condições de acessibilidade ao conhecimento, com a adaptação dos recursos didáticos e o fornecimento de tecnologias assistivas que garantam aos estudantes o acesso aos conteúdos curriculares.

Para a garantia do acesso, a política de ingresso discente do IFRS prevê o atendimento das solicitações requeridas pelos candidatos, para que sejam garantidas essas condições durante o processo seletivo. (IFRS, 2017). A fala de P7 indica a existência de adaptações no processo seletivo que atendam às demandas no processo de ingresso de estudantes com deficiência, no entanto, alerta à necessidade de atender às demandas desses estudantes após o ingresso, de forma a garantir a permanência deles na instituição.

P7 – Eu vejo que a Rede, ela hoje garante a questão legal do acesso. Então, a gente consegue dentro lá, quando o aluno se inscreve, vem o monitor, eu acho que é nome, não me lembro agora, que ajuda na prova adaptada. Acho que é monitor, não lembro agora a nomenclatura quando o aluno se inscreve que precisa de uma prova diferenciada para aluno com deficiência, sempre tem alguém que ele fica numa sala separada. Tudo isso eu vejo que está sendo garantido. Mas o nosso grande problema é após o ingresso dele aqui dentro, é a permanência.

A fala de P7, que apresenta a questão da permanência de um estudante com deficiência como grande problema do IFRS – *campus* Caxias do Sul, coloca em questão como as políticas inclusivas se efetivam nessa instituição. Quais condições institucionais requerem adequações, para que a permanência de um estudante com deficiência seja garantida?

Lacunas no processo de inclusão

Apesar de ter uma organização em conformidade com a política que é direcionada às instituições federais de ensino, e propor as diretrizes para atender às condições de inclusão às diferentes modalidades de cursos de Educação Profissional e Superior ofertados pela instituição, algumas lacunas no processo de inclusão foram indicadas pelos profissionais.

Nas instituições federais, pertencentes à Rede Federal e universidades, a inclusão passou a ser organizada a partir de núcleos de inclusão, como o NAPNE que se constitui

como setor articulador das ações inclusivas nas instituições da Rede Federal. Dessa forma, a estrutura organizacional dessas instituições, no que se refere às propostas inclusivas, é diferenciada da apresentada nas demais redes públicas de ensino.

As redes públicas de ensino municipais e estaduais têm adotado, em suas políticas inclusivas, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que consiste em atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade que viabilizem a complementação ou suplementação da escolarização dos alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular, a partir de atendimentos realizados por um professor especializado, no turno contrário ao do ensino regular, realizado em sala de recursos multifuncional. (BRASIL, 2011).

O modelo de oferta do AEE não é único, mas tem se organizado em diferentes formatos em todo o Brasil, de acordo com a organização das redes de ensino. Nas redes de ensino em que as escolas dispõem de professores de AEE e sala de recursos multifuncional, o atendimento se dá via esse profissional no referido espaço, conforme previsto no Decreto 7.611/2011. (BRASIL, 2011). Algumas redes de ensino, no entanto, organizaram o AEE no formato de serviço itinerante para prestar atendimento às várias escolas que não dispõem de professores especializados. (PELOSI; NUNES, 2009). Pesquisas mais recentes colocam a ideia de ensino colaborativo como uma possibilidade à realização de atendimento educacional especializado, em que o professor do AEE auxilia diretamente o professor do ensino regular no planejamento de atividades direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular. (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016).

O IFRS – *campus* Caxias do Sul não dispõe de um professor de Atendimento Educacional Especializado, no entanto, para favorecer um atendimento ao estudante com deficiência intelectual, os profissionais encontraram uma possibilidade dentro do que já está previsto na organização didática do IFRS. Na organização das atividades de ensino, os estudantes têm disponíveis, além do horário regular de aulas, atendimento extraclasse denominado “Estudos Orientados”, que consiste em um “processo didático-pedagógico que visa a oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao estudante, a fim de superar dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem”. (IFRS, 2015, p. 44). Como estratégias para trabalhar com o estudante com deficiência intelectual, a alternativa encontrada foi a oferta de estudos orientados e individualizados para esse estudante, de forma a retomar os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula e propor adaptações curriculares necessárias ao estudante.

Diante do trabalho desenvolvido, no entanto, os profissionais elencam a importância de um espaço com recursos diferenciados da sala de aula regular, destinado ao atendimento desse estudante no contraturno.

P4 – Nós poderíamos muito bem ter no Instituto um laboratório, que não seria exclusivo de uma disciplina, mas que seria um laboratório que tivesse, por exemplo, as estruturas geométricas, que o professor não tenha que trazer de casa. Hoje o aluno X vai estudar no laboratório, por exemplo, nessas aulas de contraturno, vai estudar linguagem lá no laboratório. E lá nós teríamos os instrumentos, os recursos, para atender ele.

A fala de P4, ao registrar a importância da existência de um espaço denominado por ele de “laboratório”, com recursos específicos para atendimento a um estudante com deficiência intelectual, possibilita uma aproximação com a proposta da sala de recursos multifuncional, existente em escolas de outras redes públicas de ensino, que se trata de um “espaço físico que contém mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos” do Atendimento Educacional Especializado. (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014).

Também foi indicado como sendo uma lacuna da política de inclusão, a ausência de um professor do Atendimento Educacional Especializado, que possa prestar apoio aos professores da sala de aula regular no que se refere aos processos de adaptação curricular e de recursos pedagógicos.

P9 – Ao vir o professor do AEE, esses momentos de adaptação curricular não precisavam ser só uma tarde, mas, de repente, naqueles momentos em que os professores vão se encontrar, algumas vezes haveria a intervenção, o auxílio do professor de AEE, porque ele poderia sugerir, no momento em que o professor estivesse trabalhando, o professor do AEE poderia fazer algumas intervenções, sugestões, para o professor trabalhar naquele momento.

A “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” está entre as atribuições estabelecidas ao professor do Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto na Resolução CNE/CEB 04/2009. (BRASIL, 2009).

Para favorecer a escolarização de estudantes com deficiência, também foi registrada a necessidade de outros profissionais, nomeados pelos entrevistados de *cuidador* ou *monitor*, que auxiliem os estudantes com deficiência em sala de aula.

P7 – Então, um profissional especializado, um monitor em sala de aula para atender, assim, atividades mais rotineiras que ele vai precisar, isso eu vejo que a gente tem ainda muito que avançar. Então assim, se avaliar hoje o IFRS, nós estamos muito atrasados, no sentido de pensar em como, em como atender esses estudantes. Primeiro com a garantia desses profissionais, porque não está tendo hoje.

O que aparece nos relatos como *cuidador* e *monitor* pode ser entendido como o profissional de apoio escolar que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”. (BRASIL, 2015).

A presença de um professor do AEE e de profissionais de apoio é requerida como possíveis favorecedores da inclusão escolar e dos processos de escolarização. No entanto, P3, no relato apresentado a seguir, demonstra ter uma inquietação: que os estudantes com deficiência se tornem responsabilidade exclusiva do AEE, o que comprometeria a proposta de educação inclusiva.

P3 – Eu tenho receio que o profissional que venha, que o aluno se torne responsabilidade daquele profissional e não dos demais. Ele vai ser, como o Núcleo, como um fomentador das ações. Ele pode dar um suporte especializado na parte da escolarização.

Haveria riscos de causar um processo de exclusão a partir da oferta de um serviço que pretendia viabilizar a inclusão? O fato de haver indicativos de uma inclusão que exclui, seria motivo para desacreditar nos serviços de apoio à inclusão? E até que ponto a ausência desses serviços também não resulta em lacunas que causam barreiras no processo de escolarização? Todas essas indagações permitem refletir sobre diferentes ações que materializam a política inclusiva e que podem apresentar resultados favoráveis (ou não) à escolarização de pessoas com deficiência.

Nascimento, Marchiore e Santos (2017) constataram a ineficácia do processo de inclusão de estudantes com deficiência em escola de uma rede regular de ensino estadual, uma vez que, mesmo matriculados na sala de aula regular, os processos de interação desses estudantes com outros colegas de sala de aula, e mesmo com os professores regentes eram inexistentes, pois esses consideravam ser, aqueles estudantes com deficiência, responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Em contraponto a essa situação, Braun e Marin (2016, p. 211) registram experiência de atendimento educacional especializado a partir da perspectiva do trabalho colaborativo, que se apresentou “como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona

em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária”.

Essas experiências indicam que, mesmo seguindo as recomendações de documentos normativos, diferentes cenários se colocam diante das políticas inclusivas, cabendo aos sujeitos envolvidos nesse processo refletir sobre as possibilidades que possam contribuir para a escolarização dos estudantes com deficiência, respeitando suas singularidades, além de refletir sobre a efetivação de políticas inclusivas propostas pela instituição de ensino.

Considerações finais

A partir da análise dos documentos institucionais, foi possível identificar a existência de uma política que prevê o acesso de pessoas com deficiência no IFRS, como: reservas de vagas para pessoas com deficiência, sejam elas egressas ou não de escolas públicas, bem como ações que visam à permanência, evidenciadas no regulamento do NAPNE, por meio da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais.

Ao analisar as falas dos entrevistados, no entanto, algumas informações emergem indicando que, mesmo com uma política de inclusão que permeia toda a estrutura organizacional, existem lacunas nos processos inclusivos na instituição, que podem interferir nas condições de permanência dos estudantes com deficiência. Por vezes, essas lacunas não se referem à própria estrutura prevista no IFRS, mas às condições previstas em legislação e que não são contempladas pela política institucional. Dentre essas lacunas, apontam-se: a ausência de uma sala de atendimento com recursos específicos para atender estudantes com deficiência; de um especialista que realize o atendimento educacional especializado e de profissionais de apoio escolar, conhecidos em outras redes públicas de ensino como: professor de Atendimento Educacional Especializado e cuidador/monitor.

Referências

ACCORSI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior do IFRS – Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. 2016. Dissertação (Mestrado) – UCS, Caxias do Sul, 2016.

AGNOL, A. D. et al. A política e os núcleos de ações afirmativas. In: SONZA, A.P.; SALTON, B.P.; STRAPAZZON, J. A. (Org.). **Ações afirmativas**: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva. Rio de Janeiro: Flacso, GEA; UERJ, LPP, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.7)

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. Especial, p. 115-125, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CEB 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> . Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. Especial, p. 33-40, 2018.

GLAT, R. Prefácio à primeira edição. In: PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

HOEPERS, I. S. et al. As redes de influência na produção da política nacional de Educação Especial no Brasil. In: PACHECO, J. A.; MENDES, G. L.; SEABRA, F.; VIANA, I. C. (Org.). **Currículo, inclusão e educação escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

IFRS. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2009. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/estatuto-do-ifrs/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. 2014a. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/>> . Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/201732715845633resolucao_20_consusapnes_aprovado_-_revisado.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. **Organização didática do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul**. 2015. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>> . Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. **Política de Ingresso Discente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. 2017. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-consus-0532017-aprova-politica-de-ingresso-discente-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul/>> . Acesso em: 25 ago. 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Sinopses estatísticas da Educação Básica. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 17 maio 2018.

LAPLANE, A. L. F. Condições para ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. de Windz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, E.; MARCHIORE, L. W. O. A.; SANTOS, J. R. C. Formação de professores que atuam na Educação Especial: um estudo realizado nas escolas regulares públicas estaduais e numa escola regular especial no Município de Unaí – MG. In: PACHECO, J. A.; MENDES, G. L.; SEABRA, F.; VIANA, I. C. (Org.). **Currículo, inclusão e educação escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

NUNES, S. C. T. **O programa TEC NEP: a Educação Profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. Monografia (Especialização) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.

PESSINI, M. I. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora do NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Feevale, Novo Hamburgo, 2015.

PINTO, M. G. **Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2016. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica**. 2011. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 2011.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S.S.M.; GUARESHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Ed. da UFSM; CE; Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

6

Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do *Espectro Autista* (TEA)¹

Beatriz Catharina Messinger Bassotto

Carla Beatris Valentini

Introdução

Muitos debates acerca da escolarização e da educação inclusiva surgiram a partir dos movimentos relativos à universalização do acesso à escola. Assim, é fundamental que os profissionais que atuam diretamente com alunos com alguma deficiência, gestores, equipe e professores se aproximem dessa realidade tão peculiar que caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho constitui-se em um estudo qualitativo-exploratório de caráter documental composto de obras em Língua Portuguesa, com autoria de mães de filhos com TEA. O objetivo foi compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com TEA. Foram delimitados dois territórios de análise, a saber: *Além dos Muros da Escola* e *Entre os Muros da Escola*. Considerando tais pressupostos, cabe contextualizar brevemente o TEA, tema que deu origem à pesquisa.

O que é o Transtorno do Espectro Autista?

Verbaliza pouco e observa muito, [...] por vezes, tem dificuldade em esperar sua vez, mostrando necessidade de ser atendido imediatamente quando deseja ou quer algo. [...] escreve seu nome e monta palavras com ajuda dos colegas e da professora [...]. Adora manusear livros de histórias infantis, [...] necessita de incentivos e ajuda para recortar, colar, pintar, modelar. (Parecer descritivo na 1ª série do Ensino Fundamental, 2008).

O estudante mostra-se cada vez mais ambientado e com vontade de permanecer na instituição, todos os envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem estão motivados com a evolução e com o bem-estar do aluno. Para 2018, planeja-se uma melhor estruturação das adaptações com o aluno, realizando mais atividades integradoras entre os componentes curriculares. [...] Com uma estrutura mais consolidada, tem-se a oportunidade de traçar objetivos mais ambiciosos com relação às competências a serem desenvolvidas no aluno, de acordo com as mais diferentes áreas do conhecimento. (Parecer descritivo no 1º ano do Ensino Médio, 2017, 3º trimestre).

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

As citações de abertura deste capítulo são relatos reais de professores de um aluno com diagnóstico de TEA no ano de 2013. Tomando esse exemplo, ainda faz sentido dizer que, em um tempo não muito distante, ainda se tinham muitas dúvidas sobre o autismo em si, devido à tipologia de sintomas e comportamentos, muitos desses singulares de um indivíduo para outro.

O termo *autismo* foi usado, pela primeira vez, em 1916, pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Segundo Schmidt (2013), o “interesse inicial pelo assunto emergiu na área médica para designar um grupo de sintomas relacionados à esquizofrenia”. Dentre esses sintomas, está a atitude do indivíduo em se voltar para si mesmo e, como consequência, há a perda do interesse pelas coisas e pelos outros.

Em 1944, segundo Attwood (2007, p. 22), Hans Asperger, pediatra vienense, em sua tese de doutoramento desenvolveu seu estudo na observação de “dois rapazes que tinham capacidades sociais, linguísticas e cognitivas invulgares” e utilizou o termo *psicopatia autística*. Segundo o autor, Asperger tinha usado o termo *autística* um ano após Leo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, ter publicado a obra *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos do contato afetivo), em 1943. Kanner, em seu livro, também usou o termo *Autismo*, para descrever sua observação referente a 11 crianças que apresentavam inabilidade para estabelecer contato afetivo e interpessoal. (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 83).

Na área médica, uma das publicações mais utilizada é o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais* e o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM),² coordenado pela Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*).³

A publicação mais recente é o DSM-V, de 2013, com tradução para a Língua Portuguesa em 2014. Atualmente, conta com 300 (trezentas) categorias de diagnósticos, três vezes mais do que em sua primeira publicação em 1952.

Na versão atual do manual de 2014, o autismo está classificado dentro da categoria “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, que são os transtornos que se

² *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

³ *American Psychological Association* foi fundada em 1892, na Universidade de Clark, localizada em Worcester, Massachusetts – Estados Unidos. Inicialmente contava com 31 membros. Atualmente é a maior organização científica e profissional que representa a psicologia nos Estados Unidos, com mais de 115.700 pesquisadores, educadores, clínicos, consultores e estudantes como seus membros. Disponível em: <<http://www.apa.org>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

manifestam cedo, antes de a criança ingressar na escola, causando prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.

Na publicação do DMS-V, de 2013, o TEA “engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger”. (DSM-V, 2014, p. 94). Sendo assim, houve a fusão dos termos do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, sendo agora nomeado de *Transtorno do Espectro Autista* com a utilização da sigla TEA.

Os especialistas responsáveis pelo manual atual entendem que os sintomas desses transtornos representam um “*continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve à grave” nos domínios comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos, em vez de constituir transtornos distintos. (DSM-5, 2014, p. 94). Para Gadia; Tuchman; Rotta (2004, p. 83) “autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, com etiologias múltiplas e graus de severidade variados”.

Pensando em apresentar de forma mais simples e didática a tríade de características acerca das manifestações comportamentais apresentadas pelas pessoas com TEA para o ambiente educacional, Menezes e Cruz (2013, p. 131) elaboraram o Quadro 1 que pode auxiliar os educadores na compreensão do assunto.

Quadro 1 – Características consideradas predominantes nas pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Interação Social	Comunicação	Comportamentos, interesses, atividades e imaginação
Falta de apego a outra pessoa, preferência pelo isolamento e resistência à aproximação.	Atraso ou falta de aquisição da linguagem oral.	Reação exagerada ou insensibilidade a certos eventos sensoriais.
Ausência de contato ocular ou contato muito breve, utilizando, inclusive, a visão periférica.	Comunicação não coloquial e/ ou com ecolalia, quando verbalizam.	Apego à rotina e à uniformidade no ambiente.
Recusa do colo materno quando bebê.	Percepção literal das palavras, mesmo quando usadas figurativamente.	Baixo limiar de frustração, tornando-se ansiosos e/ou agressivos.
Ausência de imitação social.	Fala sem entonação, muitas vezes sem a manifestação de sentimentos ou emoções.	Presença de comportamentos autoestimulatórios (balançar-se para frente e para trás ou para os lados, estalar os dedos, bater palmas, saltitar, esticar e encolher, sucessivamente, os braços, sacudir as mãos, observar o movimento dos dedos no ar, etc.).
Manipulação de objetos por longos períodos mesmo na presença de outras pessoas, ignorando-as.	Linguagem fora do contexto e/ou gramaticalmente incorreta.	Uso de objetos ou outras pessoas para se autoestimular (cheirar e ou lambe superfícies, esfregar as mãos em mesas e portas, esfregar o cabelo das pessoas, realizar movimentos giratórios com cordas, cadarços, barbantes, panos etc.)
Uso de pessoas como se fossem objetos.	Fala ininterrupta ou recusa em se comunicar.	Em casos mais severos, a ocorrência de autoagressão, chegando a causar danos sérios a si mesmo ou a outras pessoas.
Uso do pronome na terceira pessoa ou do próprio nome para se dirigir a si mesmo.	Retrocesso de fala já adquirida e, em alguns casos, emudecimento.	Dificuldade em aceitar limites. Fobias e medos inusitados e desproporcionais em situações corriqueiras.
	Comunicação de forma não verbal, com o uso de gestos naturais e/ou de expressões faciais.	Ausência de medo de perigos reais e hiperatividade extrema em alguns casos.

Fonte: Elaborada por Adriana Menezes e Gilmar de Carvalho Cruz (2013).

O Transtorno do Espectro Autista e a família

Mesmo que os manuais de diagnósticos psiquiátricos tratem de forma objetiva e direta as principais características do autismo, segundo Semensato e Bosa (2013, p. 82), para os pais podem “suscitar confusão, mistério e a necessidade de busca do significado para o que está acontecendo”. Os pais se deparam, ainda, com sentimentos de impotência diante de informações que tornam o processo ainda mais doloroso, como,

por exemplo, as diferentes hipóteses etiológicas do autismo citadas por Schmidt (2013, p. 11) em pesquisas realizadas entre 1954 e 1970. O referido autor coloca que, nessa época, havia três grupos de abordagem teórica que discorriam sobre o assunto. A primeira abordagem intitulada *não organicista* colocava os “pais de pessoas com autismo como os principais responsáveis, e as crianças como vítimas”, reforçando o sentimento de culpa e frustração dos pais. A segunda abordagem teórica chamada *orgânico-ambientalista*, cita as falhas dos pais nos cuidados de uma criança já deficiente. E, por fim, como terceira abordagem teórica citada por Schmidt (2013, p. 11) está a abordagem organicista que já considera o autismo um transtorno de origem exclusivamente orgânica e neurológica, graças aos avanços de pesquisas nos contextos biológico e genético, os quais ampliaram o entendimento das causas do TEA.

Para as famílias administrarem esse processo, não é tarefa fácil, pois muitas delas se veem obrigadas a criar formas de adaptação para receber uma criança com autismo, visto que será um acompanhamento para a vida toda. Semensato e Bosa (2013, p. 85) corroboram o dito no sentido de destacar a importância da adaptação familiar quando mencionam que “a capacidade de adaptação familiar provavelmente é um aspecto importante da elaboração que os pais têm que fazer em relação ao diagnóstico de autismo do filho”. É um processo lento, construído por etapas e que tem, no início, o desafio de superar a perda do filho idealizado.

Porém, a forma como cada família vai enfrentar o diagnóstico é que vai definir a qualidade do atendimento a ser dado a essa criança, bem como as relações que serão construídas com os membros dessa família a partir de então.

De forma direta, Semensato e Bosa demonstram a necessidade de encarar o novo desafio familiar quando dizem:

Não há atalhos. É uma caminhada necessária, tendo em vista que, além de gerar alterações quantitativas e qualitativas no desenvolvimento da criança, o atual conhecimento não nos permite falar em cura do autismo. [...] Daqui em diante algo será vivido de forma diferente na família, pois o autismo, assim como outras vivências, se inscreve na família e se torna parte de sua trajetória, de sua história. Neste sentido, é importante o papel da adaptação no contexto familiar. (2013, p. 85).

Diante desse novo cenário, Campos (2009, p. 34) defende políticas de acolhimento para os pais, a fim de poderem lidar com o problema da deficiência, a falta de pertencimento, de um sentimento gregário e da ausência de um elo que os una à sociedade. Porém, se sabe que a maioria dos cuidados dos filhos ainda recai sobre as

mães que precisam de um olhar especial, pois tomam para si a difícil tarefa de incluí-los de forma digna na sociedade.

Olhando para a mãe

No grupo familiar, as mães são as primeiras pessoas que observam e reportam aos profissionais da saúde, geralmente pediatras, suas preocupações e dúvidas em relação ao desenvolvimento dos filhos. As inquietações sobre o desenvolvimento da criança vão aparecendo aos poucos, mas nunca se espera um diagnóstico tão complexo como o do autismo. No caso específico do TEA, inicialmente tudo transcorre normalmente desde o nascimento e, em geral, até os dois primeiros anos, com exceção de casos mais severos em que o autismo esteja associado a outras patologias.

Nas pesquisas de Schmidt (2004), no contexto de mães de filhos autistas, verifica-se que o nível de estresse das mães merece destaque, pois as responsabilidades estão concentradas nelas, impondo-lhes, muitas vezes, terem que optar por abrir mão de várias atividades para acompanhar o filho com autismo, inclusive da sua carreira profissional. De igual forma, as pesquisas de Schmidt (2004) também referiram que as mães sentem dificuldade de dividir os cuidados do filho com autismo, causando sentimentos de insegurança, ansiedade e temores ante as preocupações com o futuro do filho.

Smeha e Cezar corroboram nesse sentido, quando dizem que

é justamente por perceber a fragilidade do filho diante do social que as mães também se sentem fragilizadas. Discriminar, ter preconceito ou até mesmo olhar de forma diferente para a criança mobiliza na mulher a vontade de proteger cada vez mais esse filho que, para ela, é uma criança indefesa. Assim, é devido a essa maior necessidade de proteção que as mães dedicam-se integralmente à maternidade. (2011, p. 43).

Para Smeha e Cezar (2011, p. 49) é importante uma rede social para as mães, para que possam dividir experiências, “tornando a vivência da maternidade uma experiência menos sofrida, e, quanto mais eficaz for o auxílio, mais confiantes ficarão quanto aos cuidados com o filho”.

Desse modo, as narrativas apresentam-se também como formas de repensar os movimentos do corpo social que, de algum modo interferem no nosso cotidiano. Nossas experiências são construídas com aquilo que, aprendemos no dia a dia do fazer e nos fatos que podemos tomar como fonte de conhecimento e que outros já vivenciaram. Em outras palavras, consoante Stecanela (2012, p. 30), “as narrativas de si possibilitam

conhecer os trajetos de vida dos sujeitos envolvidos e perceber os aspectos que eles sublinham ao narrarem seus percursos, dados a ler através da palavra escrita”.

Diferentemente do que acontecia algumas décadas atrás, atualmente contamos com diversos recursos como livros especializados, *sites*, *blogs* e manuais que podem auxiliar a desvendar o mundo desconhecido do autismo. Surgem com força publicações de mães, que dividem o conhecimento construído durante horas e anos de observação, compartilhando momentos de muita tristeza, outras vezes comemorando os progressos de seus filhos através de registros.

Método

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo o seu delineamento como uma pesquisa documental. O material de análise constitui-se de fontes bibliográficas de leitura corrente, escritas por mães com obras publicadas no Brasil. Para análise desses livros, foi utilizada a teoria fundamentada nos dados conhecida por *Grounded Theory* (GT) (TAROZZI, 2011) e o *software Qualitative Solutions Research Nvivo* (QSR),⁴ considerando a grande quantidade de dados para minerar. De acordo com Lage (2011, p. 201), o *software* Nvivo é um dos programas que começa a ser utilizado amplamente, no ambiente acadêmico brasileiro, com destaque aos centros de pesquisas das universidades como a Unicamp, a USP, a UFRGS, entre outras.

Corpus da pesquisa

Foram selecionados 7 livros, procurando seguir os seguintes critérios: livros em Língua Portuguesa e histórias de vida ocorridas no Brasil. Entre os temas tratados, além do autismo, deveria constar a educação, a escola, a escolarização ou a inclusão. Livros utilizados para a pesquisa: livro 1 – *Autismo e família: uma pequena grande história de amor*, de Maria Stela de Figueiredo Avelar; livro 2 – *A história de Thor: um som e um tom para as palavras que não foram ditas*, de Claudia Cristine Cugnier Guenther; livro 3 – *Eu, meu filho e o autismo: uma jornada inesperada*, de Denise Fonseca de Jesus Aragão; livro 4 – *Cartas de Beirute: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e os desafios da inclusão*, de Ana Beatriz Nogueira de Barros Nunes; livro 5 – *Meu filho ERA*

⁴ O sítio da QSR *International* apresenta todas as informações adicionais sobre as funcionalidades e as formas de aquisição do Nvivo. Neste endereço, também é possível obter uma cópia em demonstração do programa com validade de alguns dias. Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com>. Acesso em: 10 out. 2017.

autista, de Anita Brito; livro 6 – *Um autista muito especial*, de Deusina Lopes da Cruz; e livro 7 – *Vencendo o autismo: a menina sem estrela*, de Yvonne Meyer Falkas.

Tendo em vista o atendimento ao objetivo principal da pesquisa, qual seja, o de compreender os movimentos de exclusão e inclusão escolar nas narrativas de mães de filhos com TEA, o volume de dados disponíveis apresentou-se como uma fonte quase inesgotável de informações. Para organizar, sistematicamente, foi necessário explorar em detalhes as categorias eleitas para este estudo: a família, a sociedade, a escola, os professores e a legislação, dentro de dois territórios denominados Além dos Muros da Escola e Entre os Muros da Escola.

Embora o significado do termo *muros*, segundo o dicionário, indique uma separação, um cercamento ou, ainda, colocar paredes, neste trabalho foi usado com o propósito de olhar os espaços distintos de dentro e de fora do contexto escolar, e, em alguns momentos, de forma simultânea, olhando para os dois espaços.

Organização dos dados

Um dos desafios da pesquisa qualitativa é o tratamento dos dados de forma que se apresente um trabalho de qualidade e confiável. Segundo Flick (2009, p. 173), “a qualidade está ligada a questões éticas de várias formas e intimamente conectada à transparência produzida na pesquisa”. Em outras palavras, o mesmo autor coloca que devem ficar compreensíveis ao leitor da pesquisa as etapas do processo de pesquisa e as decisões que influenciaram no modo como os dados e os resultados foram produzidos de maneira documentada.

Com a utilização do *software* Nvivo nessa pesquisa foi possível olhar os dados qualitativos através de diferentes coeficientes estatísticos, os coeficientes de *Pearson*, *Jaccard* e *Sorensen*, que estão disponíveis em seu pacote computacional.

O Coeficiente de *Pearson* permite o agrupamento por similaridade⁵ de palavras, e os Coeficientes de *Jaccard* e *Sorensen* permitem o agrupamento por similaridade de codificação dos *Nodes* (nós).

⁵ Segundo Albuquerque et al. (2016, p. 103), os coeficientes de similaridade e (dis)similaridade são medidas de semelhança de grandezas numéricas que quantificam o grau de associação ou desassociação entre pares de objetos, indivíduos, itens, etc. Os coeficientes de similaridade mais conhecidos são os de Jaccard, Sorensen, Anderberg e Ochiai os quais apresentam pouca variação entre eles. Segundo os autores o que deve ser considerado, na aplicação de cada coeficiente, é a natureza do estudo, ou seja, qual das estruturas de associação deve ser evidenciada, as medidas que se deseja apresentar e, por isso, alguns coeficientes exigem equações matemáticas específicas e, por último, deve ser considerado também o aspecto computacional utilizado para a programação dos coeficientes estatísticos. O *software* Nvivo

A partir da classificação das narrativas, foi possível também a geração de gráficos estatísticos utilizando-se a Análise de *Cluster*⁶ que dispõe de diagramas por similaridade de codificação e similaridade de palavras.

Figura 1 – Dendograma de Jaccard – Além e Entre os Muros da Escola



Fonte: Relatório extraído do Nvivo elaborado pela autora.

Para compor a análise dos dados com auxílio do *software Nvivo*, foi realizada a articulação da teoria com os extratos das narrativas. A seguir, destacam-se algumas subcategorias com seus respectivos desdobramentos teóricos.

tem, em sua base, o suporte estatístico programado com as opções de utilização dos coeficientes de Pearson, Jaccard e Sorensen.

⁶ Segundo Leite et al. (2007, p. 22), a análise de *Cluster*, também é conhecida como análise de agrupamentos. Logo Hair et al. (2005, p. 384) definem a análise de agrupamentos como sendo um conjunto de “técnicas multivariadas que têm como objetivo principal agregar objetos com base nas características que eles possuem”. O objetivo da análise de agrupamentos é colocar os dados mais parecidos em grupos, definindo, assim sua similaridade entre eles. Segundo os autores, a similaridade faz correspondência entre objetos de acordo com as semelhanças e pode ser medida através de medidas correlacionais e medidas de distância que exigem dados métricos. Já a utilização das medidas de associação não exige dados métricos. Sendo assim, a forma de medir a similaridade dependerá dos objetivos e do tipo de dados a serem analisados. Para medir uma similaridade é necessário pensar em coeficiente de correlação; logo, quanto maior for a correlação, maior será a similaridade.

Interação família e escola

Repensar as relações entre família e escola para todas as crianças é um desafio constante. Mittler (2003, p. 205) entende que “ainda há uma cortina aveludada entre o lar e a escola, pois há uma tensão subjacente inevitável que surge a partir do desequilíbrio de poder entre eles”, mesmo nas manifestações mais amigáveis e corteses.

Campos (2009, p. 20) comenta que uma das formas de propiciar mais visibilidade e integração social dos pais e filhos com deficiência é por meio da educação, que passa, em primeiro lugar, pelo enfrentamento da deficiência e das dificuldades vividas pelos pais e, em segundo, pela vivência do preconceito.

Sobre essa questão trago algumas narrativas interessantes dos livros pesquisados sobre o distanciamento da escola, além da dificuldade das mães de encontrarem espaço para saber o que acontecia com os filhos enquanto estavam na escola.

Quanto a mim e outras mães, não mais poderíamos ir além do portão de entrada, que passou a ficar permanentemente trancado com cadeado, mas esperávamos pacientemente por uma reunião, para esclarecer nossas dúvidas. Essas reuniões não ocorriam (durante um ano e meio ocorreram apenas duas). Resignei-me a observar o comportamento de Jonas, imaginar o que ocorria com ele lá dentro e conversar com alguns professores em quem confiava e que ainda estavam lá. (Livro1).

Certo dia cheguei para buscá-lo e ele não estava na escola. Descobrimos que ele não assistia às aulas há pelo menos três dias. (Livro 6).

Por outro lado, foram encontradas manifestações que descrevem a preocupação dos pais e professores em contribuir para o aprendizado, formando parcerias junto à escola. Mittler (2003, p. 205) sugere que inventar formas de trazer professores e pais para uma relação mais próxima pode beneficiar as crianças em relação à aprendizagem, favorecer o trabalho dos professores em “promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar, sobretudo àqueles pais que estão experimentando a exclusão social”.

As professoras, quando tinham dúvidas em como agir com ele, me convocavam para ir à escola para conversarmos. (Livro 5).

Mães debatem com os professores e coordenadores em busca de como resolver a inclusão, evitando que seus alunos autistas fiquem sem fazer nada em sala de aula por falta de conhecimento do professor. (Livro 7).

Mittler (2003, p. 206-210) entende que “pais de crianças com necessidades especiais têm uma grande necessidade de relações de trabalho com professores, baseadas no entendimento e na confiança”. Para que essa parceria seja bem-sucedida e transforme os pais em “parceiros”, algumas características são importantes, como, por exemplo, a demonstração de respeito e compreensão do real papel do pai e da mãe na educação da criança, a organização de esquemas de adaptação flexíveis, para que os pais possam acompanhar esse processo, discutindo as competências e os interesses dos seus filhos, proporcionar aos pais maneiras de mantê-los informados através de panfletos, vídeos, exposições em linguagem informal junto com as famílias, o aproveitamento do conhecimento e as experiências dos pais e outros adultos da família como apoiadores da aprendizagem no contexto escolar.

Maternidade

Por ser uma pesquisa com foco na história das mães de filhos com TEA, aspectos que circundam a maternidade de uma criança com autismo e que englobam culpa, aceitação ou rejeição, medos, desejos e aspirações se inserem na subcategoria *maternidade*.

Escutem com atenção as falas trazidas pelas mães. Depois filtrem o que foi revelado, mas, numa primeira instância, nunca desconsiderem o que diz uma mãe. (Livro 2).
--

Para Smeha e Cezar (2011) o processo da maternidade, por si só, já se constitui em uma “nova fase na vida da mulher”. Desde o anúncio da gravidez, a rotina da futura mãe se transforma principalmente na primeira gestação e não existe espaço, nesse percurso, para projetos que levem em consideração o nascimento de um filho com deficiência. Os pais anseiam por um filho perfeito sob o ponto de vista físico e intelectual.

Profissionais da saúde

A subcategoria *profissionais de saúde* traz à discussão as narrativas que evidenciam o papel desses profissionais na relação estabelecida com as famílias e, em especial, com a mãe de criança autista. Essa é a primeira relação estabelecida, por uma questão de acompanhamento médico dos primeiros anos da criança.

Comecei a suspeitar de autismo quando ele ainda tinha alguns meses, mas a médica disse que isso era preocupação de mãe de primeira viagem e que não nos preocupássemos. O pior é você ir a vários médicos e escutar a mesma resposta:
– Isso é normal, mãe! Seu filho não tem nada. Só está estranhando sua comidinha. Será que a senhora não está pondo muito sal? (Livro 5).

Seguimos buscando informações com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais, mas eles não sabiam o diagnóstico e nem como tratá-lo; sequer achavam que os sintomas apresentados pelo Carlos Felipe provocariam atraso no seu desenvolvimento. Alguns profissionais me passavam a ideia de que eu estava preocupada sem motivo e que estava tudo bem com ele. (Livro 6).

Essa relação poderá ser amistosa ou conflitante na medida em que os pais buscam explicações para o desenvolvimento do filho, entendido como *diferente*, se comparado com as outras crianças. As famílias também correm o risco de ter suas preocupações ditas como exageradas, caso não haja o devido esclarecimento por parte dos profissionais que atendem às famílias e a seus filhos com TEA, ou ainda, recebem informações que não trazem possibilidades de futuro, prevendo o pior quadro para os filhos.

Ela me garantiu que ele jamais frequentaria uma escola, que jamais falaria e que jamais teria contato com os outros de forma normal, pois seu retardamento era muito avançado. Disse-me, também, que era para eu me preparar para o pior. (Livro 5).

A narrativa citada vem ao encontro dos dizeres de Semensato e Bosa (2013, p. 95) quando afirmam que enquanto alguns profissionais da saúde “tendem a oferecer um prognóstico positivo, outros divulgam extensas informações sobre os potenciais efeitos colaterais ou resultados negativos”. Outros, porém, tentam equilibrar a quantidade de informações necessária para o entendimento das famílias com informações que a família deseja receber.

As reflexões propostas, a seguir se colocam como marco regulador das relações e das práticas na educação e consideram a perspectiva das mães de filhos com TEA.

Escola e professores

Historicamente, a instituição escolar vem sofrendo transformações desde o modelo feudal de educação em que, segundo Ribeiro (2015, p. 56), o conhecimento era transmitido através da convivência e da oralidade, até os dias atuais. A escola, segundo o autor, é questionada sobre seu propósito.

Por fim, qual o propósito da escola? O mercado de trabalho? Dadas as atuais transformações ocorridas nos sistemas produtivos que têm tornado imprevisível o mercado de trabalho, qual o novo propósito da escola? Oferecer aos alunos uma educação genérica preparatória para a ciência superior na vida madura? Manter a pretensão virtuosa da educação geral, formando o cidadão culto ideal? Ou a aprendizagem escolar deveria ser organizada em torno da imagem de um hipertexto⁷ aberto, com a tecnologia da informação favorecendo atalhos entre diferentes tópicos? (RIBEIRO, 2015, p. 70).

Para Carvalho (2013, p. 111) “a escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada”, considerando também os valores e princípios dos grupos que nela interagem. Ou seja, a inclusão é muito mais abrangente do que o ensino e a aprendizagem de conteúdos.

Crenças e atitudes

De acordo com Pletsch (2014), uma das crenças que causavam desconforto até há algum tempo era que a educação inclusiva fosse um remédio para curar todos os problemas da escola pública brasileira. Na verdade, esse conceito vem se modificando, e os educadores já começam a ver a educação inclusiva como um processo que faz parte da educação como um todo.

É falando sobre o assunto que dissipamos o peso do mesmo, e que abordagens tornam-se mais naturais. Quanto mais empenharmos-nos para entender como crianças com TEA funcionam, pensam e relacionam-se, mais nos aproximaremos delas, melhor se darão as relações e mais naturalmente nos posicionaremos diante delas. (Livro 2).

Pletsch (2014) afirma, também, que outros entraves fazem parte da inclusão por algumas crenças. Como o exemplo de que as crianças com diferentes necessidades educacionais não têm condições de aprender ou, ainda, quanto aos pais, a baixa expectativa em relação a seus filhos.

⁷ Silva (2010, p. 5-7), escreveu: “Na dinâmica do hipertexto, o professor oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.) sabendo que estas potencializam, consideravelmente, ações que resultam em conhecimento, estimulando cada aluno a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautor do processo de comunicação e de aprendizagem”.

O lamentável é que, em algum momento, para algumas pessoas, posso lhe garantir que não foi o meu caso, essa ação perde força, e a reprodução de ideias, como: ele não entende, ele não sabe o que está fazendo, ele não fala, ele é agressivo, ele não gosta de ser tocado, ele tem um mundo próprio, ele não gosta de relacionar-se com outras pessoas, uma vez internalizadas, passam a servir de justificativas que reforçam a incabível condenação. (Livro 2).

Alguns, infelizmente, não se dispuseram a ajudar dizendo que “esse tipo de coisa” não existe. “Esse tipo de coisa” é o autismo, é a depressão, é a síndrome do pânico, e todo e qualquer outro problema de ordem comportamental, psiquiátrica ou psicológica. Alguns professores se recusavam a ser educadores, o que dificultou, e muito, o processo de adaptação e aprendizagem do Nicolas. (Livro 5).

Todos esses movimentos que circundam as crenças e atitudes dos educadores podem criar barreiras diante do desafio de trabalhar a inclusão das crianças com TEA e outras deficiências, ou ainda, da criança que foge do padrão de normalidade.

Barreiras atitudinais na escola

A passagem, a seguir, sugere um repensar sobre nossas atitudes ante os desafios da inclusão. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”. (MITTLER, 2003, p. 21).

Muitas das barreiras que afetam a inclusão estão nas atitudes dos profissionais da Educação, nas pessoas do quadro administrativo das escolas, passando também, pelas famílias. Muitos comportamentos que são praticados nas escolas também são praticados na sociedade, fora do ambiente escolar.

A narrativa que segue colabora com a reflexão sobre nosso olhar em face da diferença. Cada pessoa deve ser vista na sua singularidade e não segundo a nomenclatura da sua condição física e biológica.

Não pode haver entre nós diferenças oriundas pela nomenclatura do diagnóstico ou em razão do grau de comprometimento de nossos filhos. Afinal, são todos autistas! Cada um a seu jeito, com suas próprias limitações e habilidades. (Livro 3).

Desse modo, Carvalho alerta-nos quando pensamos em diferenças na escola e o modo como olhamos para os alunos com alguma condição física, biológica, sensorial ou mental diferenciada.

A mudança de atitudes frente à diferença, com a consequente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento “de dentro para fora” e isto leva tempo. (2013, p. 123).

De qualquer modo, a instituição escolar é o espaço social que necessita rever como as barreiras atitudinais dos profissionais que trabalham nela afetam o seu papel, pois é um local de aprendizado almejado por todos, e isso inclui, também, a constante análise e revisão das práticas pedagógicas, incluindo a formação continuada.

Prática pedagógica

A prática pedagógica pode ser definida de duas formas segundo Pletsch (2014, p. 161-162); uma de caráter antropológico e outra de caráter institucional. A forma *antropológica* diz respeito à perspectiva social, no exercício da profissão docente, em um espaço escolar compartilhado. Já o caráter *institucional* concebe a prática pedagógica como a “atividade docente realizada nos sistemas educacionais e as organizações escolares em que estão inseridos”. A referida autora refere, ainda, que a prática não se limita apenas às “ações dos professores em sala de aula, mas que são influenciadas pelos contextos individuais e pelo contexto sociopolítico e cultural onde a escola está inserida”. (2014, p. 162).

As narrativas, a seguir, mostram alguns movimentos necessários no desenvolvimento das práticas pedagógicas quando direcionadas a crianças com TEA.

Não basta promover condições para que ele desenhe, fornecendo papel e lápis. O importante é ter alguém próximo, participando, intervindo, estimulando, brincando, propondo e conversando sobre algumas possibilidades para elaboração e execução do desenho. (Livro 2).

As próximas narrativas sugerem um repensar nas formas de desenvolver as práticas pedagógicas aliadas a um currículo que contemple a especificidade de cada aluno com TEA.

A adaptação do conteúdo programático é outro item indispensável para que a inclusão dos alunos com deficiência seja bem-sucedida. Alunos com autismo, por exemplo, apresentam tipicidades e especificidades, pois cada autista é único e, como, tal tem suas próprias demandas e peculiaridades. (Livro 3).

Inexiste uma fórmula teórica para a aprendizagem. Neste aprendizado e com bom-senso, muitas (professoras) chegam a aplicar métodos assertivos fazendo com que seus alunos autistas tenham um melhor desempenho. Não dá para generalizar o ensino. Eles precisam de muito tempo para assimilar cada item das matérias ensinadas. Para Scheila as palavras, frases e ideias não possuem ambiguidade, **“tudo é levado ao pé da letra”. Esta frase jamais seria entendida por ela. Seria como uma letra que tenha pé e levada até ela.** Mais conciso é dizer “leve a sério o que está sendo dito”. (Livro 7).⁸

A seguir, algumas considerações acompanhadas de extratos que tratam dos recursos didático-pedagógicos para a inclusão, não com o objetivo queixoso de que esses recursos sejam insuficientes ou que inexistem, mas que muitas vezes estão nas ações mais simples, como considerar o *outro* e sua diversidade.

Recursos didático-pedagógicos e a legislação

Ao analisar a categoria dos recursos didático-pedagógicos, as narrativas revelaram, em seus discursos, aspectos legais que convergiram para a implantação ou a falta dos recursos didático-pedagógicos nas salas de aula, com especial atenção às salas de Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento de monitores.

Na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos anos de 1990, em nosso país, se projeta, com força de lei, a oferta de serviços de Educação Especial que podem ocorrer nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado. Temos, então as regulamentações que, de certo modo, forcem alguns movimentos no sentido de propor recursos para o trabalho de atendimento especializado a crianças com necessidades especiais, e, nesse grupo, estão as crianças com TEA.

Assim, o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que regula a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina, em seu art. 1º que “as salas de recursos multifuncionais sejam ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, bem como o Ministério da Educação garante apoio técnico-financeiro para que as ações sejam implementadas.

De acordo com Tezzari (2015), a partir de 2008, o movimento para implantação de salas de recursos multifuncionais se intensificou com a valorização dos espaços, mas isso não garante a efetividade do trabalho no atendimento às políticas educacionais.

⁸ Grifo meu.

Recomenda atenção para que tal recurso não reduza a Educação Especial somente ao espaço do atendimento educacional especializado.

Ele não conseguiu compreender que as adaptações feitas no sistema educacional para atendê-lo era um direito seu, previsto em lei e não um favor da escola e, ainda hoje, acha que fracassou devido a um problema pessoal, o que o faz sentir-se culpado. Ele ainda sofre muito quando fala desta época, compara-se aos colegas de sala de aula, ao Tiago, por exemplo, e não entende por que aquelas adequações aconteceram somente com ele. (Livro 6).

De qualquer modo, são movimentos importantes que podem auxiliar na inclusão desde que estejam inseridos em “um projeto político e pedagógico amplo, que envolva todo o sistema de ensino” (TEZZARI, 2015, p. 136), bem profissionais de várias áreas, unindo esforços para disseminar o conhecimento e fortalecer a inclusão.

Trabalho integrado

Os encontros da saúde com a educação têm sido, com o passar dos tempos, mais frequentes. Um desses encontros, segundo Machado (2015), acontece fora da escola, “nos trabalhos com crianças com distúrbios graves, crianças psicóticas e autistas”, que são atendidas em hospitais, clínicas e centros de atendimento. De acordo com a referida autora, o processo de atendimento nesses serviços necessita “das funções de socialização e da produção de conhecimento das instituições escolares”. (2015, p. 134).

As narrativas seguintes corroboram com a importância de compartilhar o conhecimento das diversas áreas, quando as mães escrevem:

É preciso acompanhar as produções feitas nas diferentes áreas do conhecimento, sejam elas vinculadas à saúde, educação ou justiça, pois, em algum momento, você vai precisar delas e elas lhe servirão como nunca. É preciso estar informado sobre as diferentes linhas de tratamento, os procedimentos terapêuticos, as características, as possíveis causas (ainda que incertas), as concepções sobre educação voltadas às necessidades especiais, as propostas sobre educação inclusiva, a legislação que assegura o direito à igualdade para pessoas portadoras de necessidades especiais, entre outros aspectos a serem conhecidos. (Livro 2).

Eu persistia e tinha certeza de que a psicologia e a pedagogia tinham que estar unidas. Tanto a terapeuta quanto a diretora da escola estavam a par de que eu procurava um lugar onde Scheila pudesse ter atividades mais adequadas à sua maneira de ser. Quanto à colaboração dos profissionais que trabalharam simultaneamente com Scheila, senti uma grande lacuna na orientação e um grande vazio na intercomunicação entre eles. Sempre desejei que trocassem informações e sugestões. (Livro 7).

Trazendo para o contexto cotidiano, podemos dizer que o trabalho integrado ganha força se a família puder, de alguma forma, trabalhar em conjunto com a escola. A prática pedagógica pode ser transformada à medida que os professores tiverem acesso às informações oriundas dos movimentos e percursos que as mães desenham ao longo de sua experiência com o filho com autismo, visto que elas precisam se adaptar à nova situação, criar estratégias para lidar com o desconhecido, o que gera angústia e incertezas semelhantes às que os professores sentem ao se depararem com um aluno com TEA.

E chegando à escola, me aproprio de Mitller para falar desses cruzamentos usando suas palavras:

Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes com qualquer outro grupo de pessoas; também o são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administradores. (2003, p. 24).

As relações, quando dizem respeito à escolarização e à inclusão, são complexas e necessitam de aprofundados olhares, nos contextos educacionais e sociais, considerando as inter-relações que há nesses espaços, para que sejam possíveis práticas educativas que confirmem sentido à vida das pessoas com autismo e às suas famílias. É o que este estudo se propõe provocar como desvelamento.

Considerações finais

Ao finalizar este estudo, as narrativas demonstraram que as mães de filhos com autismo têm as mesmas aspirações de qualquer outra mãe, mas recaem sobre elas várias obrigações, como, por exemplo, a responsabilidade principal pelo acompanhamento do filho com autismo, a qual irá perdurar pela vida inteira. Desse modo, as famílias e as mães de filhos com autismo merecem uma atenção especial e cuidados, pois, a partir da confirmação do diagnóstico de autismo, essas famílias têm sua vida redimensionada internamente e no contexto social.

Neste estudo podemos evidenciar, através das narrativas das mães, a transição entre a saída do ambiente familiar e a entrada no convívio em sociedade. Surge, então, a relação com os profissionais da saúde na busca de explicações às preocupações dos pais.

Os aconselhamentos e o cuidado dos profissionais da saúde são aspectos importantes a serem considerados, visto que é um momento de fragilidade da família e principalmente da mãe. O diagnóstico precoce de autismo e as orientações sobre os encaminhamentos, a partir de então, podem fazer toda a diferença na vida da criança.

Identificou-se a necessidade de haver uma relação mais próxima entre família e escola. A percepção do distanciamento das mães em relação à escola gera dúvidas e insegurança quanto à escolarização dos filhos.

As experiências, no convívio familiar, podem auxiliar e servir de suporte às práticas desenvolvidas no interior das escolas, pois são as mães as primeiras pessoas que interagem com a criança com autismo e que precisam, também, aprender nova linguagem, novas formas de ser mãe; precisam buscar, nos profissionais da saúde, aconselhamentos, novos métodos e cuidados com a saúde do filho.

Um desafio apontado por este estudo é a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da saúde e os da educação. Nesse contexto, os encontros entre profissionais de diversas áreas da saúde e os educadores deveriam ser mais frequentes. Do ponto de vista das narrativas das mães deste estudo, a psicologia, a pedagogia e a fonoaudiologia, além dos demais segmentos da saúde, podem trabalhar de forma conjunta, utilizando-se de boas práticas desenvolvidas nos atendimentos em saúde, que podem ser adaptados aos contextos escolares. Da mesma forma, as práticas pedagógicas podem servir de referência ou contribuir com os atendimentos dos profissionais da saúde. Desse modo, as escolas poderiam contar com um suporte a mais nos esclarecimentos quanto ao melhor modo de interagir com o aluno com TEA, ampliando, assim, a compreensão dos educadores em relação ao autismo.

Os encontros e as reuniões pedagógicas podem ser cenários propícios para compartilhar saberes, estudos e pesquisas desenvolvidos em ambientes acadêmicos e presentes na prática do dia a dia dos educadores.

Outro aspecto, que aparece nas narrativas e que convoca para uma reflexão e ação, se refere às políticas ao adulto com autismo e sua inclusão social. Logo, tão importante quanto pensar em políticas educacionais para crianças com autismo, deve-se pensar em políticas públicas para o adulto com autismo, com atenção especial à evasão escolar, ao subemprego, à marginalização desses indivíduos, à segregação social e à assistência a essas pessoas.

Assim, a escola tem seu papel fundamental na construção harmoniosa dos saberes de diversas áreas, proporcionando socialização, aprendizado, encontro com pessoas, contribuindo para o desenvolvimento humano. Portanto, os educadores são de suma importância nesse processo como elo de ligação do aluno com a instituição escolar.

Isso significa dizer que precisam aprender a aprender, que necessitam de oportunidades de formação continuada para aprimorar seu desempenho como profissionais da Educação e que podem contar com a ajuda dos seus pares, das equipes multidisciplinares, das famílias e das mães, criando parcerias, pois nenhuma escola é uma ilha.

Sabe-se que o caminho para a inclusão é um processo e uma jornada; nesse sentido, pesquisas futuras poderiam explorar em profundidade cada subcategoria destacada nesta pesquisa, articulando com os contextos de inclusão e de educação no Brasil, a fim de poder contribuir para um maior entendimento destes temas importantes como: a diversidade, o respeito ao *outro*, a educação e a saúde.

Dentre tantas pretensões, com este trabalho, almejo que as minhas contribuições como mãe e pesquisadora possam instigar no leitor a vontade de seguir com as pesquisas ouvindo outras mães, outros pais, irmãos e professores, além de profissionais da Educação e da saúde, personagens que não foram contemplados neste momento.

Referências

ALBUQUERQUE, Marcio Augusto, et al. Comparação entre coeficientes de similaridade em uma aplicação em ciências florestais. **Revista Eletrônica Matemática e Estatística em Foco**, Paraíba, v. 4, n. 2, p. 102-114, 2016.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. ; rev. de Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

_____. **Diagnostic and Statistical Manual –DSM –I: Mental disorders**. Washington – US: American Psychiatric Association Mental Hospital, 1952.

ATTWOOD, Tony. **A Síndrome de Asperger**. Trad. de Cristina Tavares. Lisboa: Verbo, 2007.

AURÉLIO, Dicionário. **Muros**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=muros-2>>. Acesso em: 31mar. 2018.

AVELAR, Maria Stela de Figueiredo. **Autismo e família: uma pequena grande história de amor**. Bauru: Edusc, 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

ARAGÃO, Denise. **Eu, meu filho e o autismo**: uma jornada inesperada. Trad. de Lúcia Helena Siqueira Barbosa; rev. Sylvio Giordano Júnior. São Paulo: Reflexão, 2016.

BRASIL. Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: 2009.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. **DOU** de 23 dez. 1996.

CAMPOS, Crispim Antonio. **Esperanças equilibradas**: a inclusão de pais de filhos com deficiência. Curitiba: Juruá, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CRUZ, Deusina Lopes da. **Um autista muito especial**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 136 p.

FALKAS, Yvonne Meyer. **Vencendo o autismo**: a menina sem estrela. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2008.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

GUENTHER, Claudia Cristine Cugnier. **A história do Thor**: um som e um tom para as palavras que não foram ditas. 2. ed. Blumenau: Nova Letra, 2015.

HAIR JUNIOR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JESUS, Anita Jovelina Brito de. **Meu filho ERA autista**. 2. ed. São Paulo: Ygo, 2015.

LAGE, Maria Campos. Utilização do *software* Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p.198-226, 2011.

LEITE, Maria Flávia Barbosa et al. Análise dos Programas de Pós-Graduação em Administração reconhecidos pela capes: uma abordagem multivariada por análise de cluster. **Facef Pesquisa**, São Paulo, v. 10, p. 20-34, 2007.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Carlos Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 10. p. 127-134.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Prefácio. In: MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 9-11.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: PLETSCH Rosana Glat; DENISE, Márcia (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NUNES, Ana Beatriz Nogueira de Barros. **Cartas de Beirute**: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e desafios da inclusão. Curitiba: CRV, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.
- REGEN, Mina. A instituição família e sua relação com a deficiência. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, p. 1-8, 22 nov. 2011.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Movimentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 4. p. 56-69.
- SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Universidade Estadual de Maringá, v. 22, n. 2, p.221-230, 2 jul. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- SCHMIDT, Carlo. **Estresse, autoeficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- SEMENSATO, Márcia Rejane; BOSA, Cleonice Alves. A família das crianças com Autismo: Contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 81-103.
- SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *on-line*. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, p.1-16, 2010.
- SMEHA, Luciane Najar; CEZAR, Pâmela Kurtz. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicologia em Estado**, Maringá, v. 16, n. 1, p.43-50, 2011.
- STECANELA, Nilda. **Ler e escrever a vida**: trajetórias de jovens em privação de liberdade. Caxias do Sul: Educs, 2012.
- TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento educacional especializado em sala de recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Carlos Roberto. **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini Abpee, 2015. p. 147-64.

7

Barreiras atitudinais na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral¹

Emerline de Oliveira
Cláudia Alquati Bisol

Diversos autores afirmam que a inclusão é benéfica não apenas ao estudante com deficiência, mas também à sociedade como um todo, estimulando o convívio e o respeito às diferenças. Para Stainback e Stainback (1999), inclusão é um processo de participação conjunta, em que os sujeitos envolvidos podem construir seus processos de aprendizagem de forma coletiva. O papel de mediação não caberia apenas ao professor, mas também aos colegas, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula. Dessa forma, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas classes de ensino regular, potencializa seu desenvolvimento cognitivo e social.

Com base nos autores citados, compreendemos que a importância da inclusão escolar da criança com paralisia cerebral (PC) deva ir muito além de promover a socialização, mas principalmente, promover condições e situações que promovam a aprendizagem e a autonomia.

A inclusão demanda uma mudança de perspectiva educacional, tirando a centralidade apenas do estudante que apresenta algum tipo de dificuldade e ampliando o foco para toda a comunidade escolar. Professores, alunos, administração e comunidade devem trabalhar juntos com o objetivo de criar as condições necessárias para o sucesso na corrente educativa geral. Dessa forma, são necessários investimentos não só em infraestrutura e adaptações físicas, como também em recursos pedagógicos e formação docente. (MANTOAN, 1998).

Para que a inclusão ocorra, é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas, adotem práticas de ensino adequadas com alternativas que contemplem a diversidade e invistam em recursos especializados que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiência e sem discriminação. As ações educativas inclusivas, propostas por Mantoan (2003), têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional,

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Pletsch (2014), por sua vez, critica autores que têm supervalorizado a socialização do estudante com necessidades educativas especiais ou defendido a inclusão de forma muito ampla em detrimento da atenção ao processo de construção do conhecimento. Para essa autora, tratar-se-ia de exclusão disfarçada de inclusão, ou ainda, uma inclusão perversa: o aluno está matriculado em escola comum, porém fica à margem do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, matricular na escola comum, sob o pretexto de oferecer convívio social ou escolar, não garante a concretização dos processos de inclusão.

Muitos aspectos podem ser citados como dificultadores dos processos inclusivos, entre eles as barreiras arquitetônicas que envolvem a acessibilidade e a adaptação de mobiliário e as barreiras atitudinais que compreendem os aspectos relacionados às estratégias pedagógicas, à falta de recursos assistivos, ao desconhecimento sobre o potencial do aluno com deficiência, entre outros.

No presente trabalho, temos como objetivo analisar, a partir da fala de professores, barreiras atitudinais relacionadas à prática docente com estudantes com PC.

Estratégias pedagógicas para inclusão

As estratégias pedagógicas para inclusão relacionam-se à utilização de recursos adaptados com a finalidade de equiparar as oportunidades de acesso e aprendizagem a todos os alunos. Autores sugerem estratégias específicas, como a utilização de sistemas de comunicação alternativos, a colaboração entre os pares, a administração do tempo para um planejamento adequado das atividades e a prática do manejo do conteúdo. (STAINBACK; STAINBACK, 1999; BRIANT; OLIVER, 2012).

Segundo Scussiatto (2015), as adaptações curriculares podem colaborar na efetivação da individualização dos processos de ensino e aprendizagem. As propostas de modificação nas estratégias utilizadas no contexto da sala de aula são formas de qualificar a prática pedagógica, levando em consideração as diferentes modalidades de aprendizagem e as necessidades dos estudantes naquele momento. Portanto, enquanto o currículo revela a intencionalidade do sistema escolar, as estratégias pedagógicas são os recursos que poderão legitimar tais intenções. As estratégias devem envolver questões sobre objetivos e grau de complexidade do tema a ser compreendido, tempo de aprendizagem, uso de materiais diversos e também a adequação da linguagem.

Apesar de não utilizar o termo *estratégia*, Mantoan (2004) afirma que, para que a inclusão ocorra, é necessário que as barreiras sejam ultrapassadas, e novos caminhos educacionais sejam criados. Inicialmente, deve-se propor uma reorganização da estrutura organizacional da escola visando a contemplar os estudantes que não condizem com as expectativas acadêmicas tradicionais. Questões como centralidade na instrução e reprodução de conteúdo e modelos de avaliação deveriam ser repensadas, e a progressão no ensino deveria ser organizada em ciclos de desenvolvimento, em vez de ocorrer de forma linear. Além disso, toda a comunidade deveria fazer parte da concepção do conteúdo curricular, com a finalidade de formar sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos em todos os ambientes sociais.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) oferecem algumas sugestões de estratégias pedagógicas, como rever a organização da sala de aula, dando voz aos alunos e estimulando a realização de atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da “tutoria por pares”, sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa e, também, a confecção de recursos didáticos, como esquemas explicativos com ilustrações, reorganização do tempo das atividades e dos critérios a serem exigidos do aluno.

Percebe-se que não existe uma receita de quais estratégias devem ser utilizadas, nem como ou quando. Porém, o ponto em comum é a adaptação, seja de currículo, seja de recursos físicos e de ambiente, e essa adaptação não deve estar centralizada apenas no aluno com deficiência, e sim para todos os estudantes, a fim de promover a aprendizagem e a autonomia. Para Carvalho (2005, p. 34) “mais que aprender conteúdos, todas as crianças precisam aprender a aprender, precisam aprender a pensar criticamente sobre o mundo e a pensar sobre seu próprio pensamento”.

Sobre algumas estratégias pedagógicas utilizadas com crianças com deficiência destaca-se a importância do planejamento das atividades e a necessidade de adaptações para equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos. Dispor de uma rede de apoio constituída por outros profissionais, monitores e família possibilita a realização de um trabalho mais estruturado. Assim, o aluno com deficiência deixa de ser visto como um problema, e o professor sente-se mais livre para exercer sua criatividade ao procurar alternativas para estimular esse estudante. (BRIANT; OLIVER, 2012; FIORINI; BRACIALLI; MANZINI, 2015).

Além disso, propor projetos de trabalho vinculados às experiências e aos interesses dos alunos, organizar de maneira integrada os conteúdos das disciplinas e se desfazer de cronogramas curriculares são algumas das sugestões de Mantoan (2003) para propiciar uma escola mais inclusiva.

A criatividade e a vontade do professor – como um agente que não apenas transmite conhecimentos, mas que se preocupa com o seu aluno; educadores que transformam suas salas de aula em espaços prazerosos, que tornam a aprendizagem interessante e a relacionam com o dia a dia do aluno; e a capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos oferecem novas pistas são atitudes que, segundo Carvalho (2004) superam as barreiras em sala de aula.

Barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com PC

Apesar da importância da inclusão e das políticas públicas relacionadas a esse processo, muitos dos estudos, realizados atualmente, evidenciam que, na maioria dos casos, os alunos permanecem segregados, mesmo dentro da sala de aula.

Finger (2007) relata que, em alguns casos, o aluno com deficiência física é impedido de participar de atividades em virtude das barreiras arquitetônicas, como, por exemplo, não acessar as salas no andar superior da escola enquanto os outros colegas o fazem. Porém, em outras situações, a falta de iniciativa ao adaptar as atividades para que o aluno seja incluído representa uma barreira atitudinal. A autora explica que essa situação pode estar relacionada ao medo e à ansiedade diante de “um corpo com deficiências, frágil”, e que, quando existe apoio aos professores por parte de outros profissionais, esses se sentem mais seguros e menos receosos.

Sitoé (2014), ao realizar um estudo de caso com uma aluna com PC, verificou que a criança realizava atividades diferentes daquelas desenvolvidas pelos seus colegas, principalmente as que envolviam a fala e a escrita. A autora propôs, então, a utilização de um *software* de comunicação tanto para utilização em sala de recursos multifuncional quanto na sala de aula. Ao concluir a pesquisa, a autora afirma que a utilização de um *software* de comunicação pode ser uma estratégia de inclusão muito válida, por ter propiciado que a criança com PC pudesse realizar as mesmas atividades que as demais, principalmente quando necessitasse escrever mais rápido, o que era difícil sem o auxílio tecnológico em virtude da mobilidade reduzida dos braços e, também em atividades que necessitassem de verbalização, já que o *software* possibilitou que a criança fosse ouvida com maior facilidade.

Sitoé (2014) e Finger (2007) lembram apontam que, apesar de estarem inseridos em de uma classe comum, as crianças observadas em suas pesquisas não desenvolviam as mesmas atividades que os demais colegas e também não eram encorajadas a participar de atividades em comum, mesmo quando o aluno possuía capacidade cognitiva e habilidade para tal.

Leonardo, Bray e Rossatto (2009) realizaram uma pesquisa com 26 professores, sendo 13 de escolas públicas e 13 da rede privada. O objetivo do estudo era investigar se as escolas e os professores estavam preparados para lidar com as diferenças, as singularidades e a diversidade de todos os alunos. Os participantes eram professores de classes comuns com alunos com deficiência física, em uma cidade do Paraná. Os autores evidenciaram que apenas três professores (14,3%) haviam implantado estratégias e metodologias diferentes em sala de aula para propiciar a inclusão de seus alunos. As estratégias utilizadas se referiam a adaptações no currículo e ao material didático-pedagógico utilizado em sala de aula. Aproximadamente 46% dos participantes afirmou atribuir essa ausência de mudança em seu comportamento em virtude da falta de capacitação profissional.

Como resultados, os autores destacam que nem as escolas, nem os professores estão totalmente preparados para incluir, e que as condições anteriormente relatadas estão diretamente relacionadas a políticas de educação inclusiva que existem como leis, mas não são aplicadas com rigor. Dessa forma, as políticas são estabelecidas de modo a não delimitar e especificar com clareza como se darão as ações para sua efetivação, resultando em um processo de inclusão perversa, em que os indivíduos possuem direitos, mas não podem usufruí-los de fato.

Alves e Matsukura (2011) investigaram o processo de implantação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com crianças com PC em escolas. Constataram que os estudantes não tiveram nenhuma participação no processo de escolha, e que a utilização dos recursos não ocorreu de maneira satisfatória, pois muitos deles não sabiam manusear os equipamentos disponíveis. Sitoé (2014) afirma que a utilização das TICs tem se mostrado muito útil nos processos inclusivos, mas, para que seja efetivo, é importante que o professor conheça todas as limitações do aluno e procure adaptar os dispositivos de forma que sejam facilitadores e não mais barreiras a serem transpostas.

Com base nos estudos citados, pode-se perceber que as potencialidades da criança com PC ainda podem ser mais bem-exploradas pelos professores, e um dos fatores que contribui para que isso não ocorra é, principalmente, a falta de informação sobre suas limitações e potencialidades. Os professores relatam, nas pesquisas citadas, que desconhecem a patologia e, por isso, não sabem como conduzir suas atividades com o objetivo de estimular o aluno com deficiência. Porém, é importante ressaltar que a patologia, em si, não diz nada sobre o aluno. O importante é conhecê-lo, quais suas potencialidades, quais são suas habilidades, do que ele gosta, de que maneira ele aprende.

Método

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa do tipo exploratório. Segundo Flick (2004), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha de metas e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Os participantes do estudo somaram nove professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul que lecionam para um ou mais alunos com PC. Os critérios de inclusão se centraram no diagnóstico do aluno e no *aceite* em conceder a entrevista.

A partir de contato com a Secretaria Municipal de Educação, uma lista com as escolas que atendem a crianças com diagnóstico de PC foi disponibilizada. Os diretores selecionaram os professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa e realizaram o agendamento das entrevistas de acordo com os períodos disponíveis. Para a coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, cujo roteiro teve como norteador o problema de pesquisa e os objetivos que pretende alcançar. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após, transcritas na íntegra.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse tipo de análise permite descrever o comportamento, como resposta a um estímulo, com rigor e cientificidade. Consiste em uma reunião de técnicas de análise das comunicações, independentemente da forma como essa comunicação se apresenta, além de prever sistematização e objetivação do conteúdo a ser analisado. Optou-se, na execução da análise, pelo critério de classificação semântico, que propõe a categorização temática, na qual os dados se agrupam de acordo com elementos que se referem a ideias semelhantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE), com o número 82927418.4.0000.5341.

Resultados e discussão

A categoria “Prática Docente” agrupa enunciados que se referem às práticas realizadas pelo professor com o objetivo de propiciar aos alunos situações que lhes oportunizem a aprendizagem. É a partir da análise da prática docente que se pretende, no presente trabalho, compreender as barreiras atitudinais que podem dificultar a inclusão de estudantes com PC em classes comuns. Temos, como subcategorias

emergentes, estratégias pedagógicas utilizadas em aula, recursos da escola e apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A prática docente desempenha um papel muito importante ao sucesso da inclusão escolar, bem como à aprendizagem do aluno com PC.

Segundo Gomes e Barbosa,

enquanto os docentes não assumirem o papel de educar a todo e qualquer aluno, modificando e redirecionando sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também os portadores de necessidades especiais, o professor terá, diante dos PC, um obstáculo, e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente, buscando melhorar dia a dia a escolha e o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem. (2006, p. 97).

Na primeira subcategoria, intitulada “estratégias pedagógicas”, reúnem-se enunciados que se referem-se diretamente aos recursos que o professor utiliza para legitimar o currículo no ensino ao estudante com PC. Evidenciamos, nessa subcategoria, a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas para que a aprendizagem do aluno com PC seja potencializada. Um dos principais pontos que chamam a atenção são as adaptações realizadas pelos professores:

P4: Eu vejo o que vai ser trabalhado com a turma naquele dia. A partir daí eu vejo o que que pode ser feito semelhante, que se adapte, para aquele fundamento no momento da aula... né? Eu não vou planejar o restante da aula a partir dela, eu vejo a maioria e aí eu tento fazer algo que ela se encaixe naquele tipo de fundamento.

P7: É um planejamento diferente, porque é o terceiro ano, né? Os outros já lêem, já escrevem, e ele não... então é tudo diferenciado. Tudo é planejado só pra ele.

P9: De noite, assim quando eu tô em casa eu dou uma olhadinha se eu posso achar alguma atividade que ele possa, que eu possa integrar, né? Pra ele. Fiz esses dias uma caixa com recorte pra ele botar as formas geométricas, pra ele guardar. Mas às vezes parece que precisaria mais.

Percebemos, nos excertos acima que os professores procuram planejar suas aulas de modo que as atividades possam ser adaptadas no sentido de que o aluno com PC também seja estimulado. Além disso, criar materiais e recursos também são estratégias bastante utilizadas.

P4 e P7 abordam a questão do planejamento das atividades. P4 relata, durante a entrevista, que procura encontrar maneiras de incluir a aluna no planejamento realizado para a turma toda, e, quando isso não é possível, escolhe um movimento que a aluna consiga realizar para executar com a monitora. Um exemplo citado pelo professor: ao ensinar os fundamentos do basquete, ele orienta os alunos a realizar o arremesso, os passes e, por fim, quando souberem executá-los, é realizado o jogo. Sua aluna com PC não consegue participar do jogo, portanto, enquanto o jogo acontece, a aluna treina os arremessos com a monitora ou com outro colega.

Carvalho (2010) afirma que negar a deficiência é tão perverso quanto negar o acesso ao processo educacional. P4 relata que consegue incluir a aluna em todas as atividades em que é possível, mas em virtude das limitações de sua deficiência, oportuniza outras maneiras de estimulá-la sem que seja necessário elaborar uma atividade distinta daquela proposta aos demais.

P7 aponta que é necessário um planejamento todo diferenciado para o seu aluno, visto que a turma em que está *inserido* está alfabetizada, e ele não. Dessa forma, enquanto os outros alunos leem e escrevem palavras, o aluno com PC ainda está sendo estimulado a reconhecer as letras.

O destaque à palavra *inserido*, acima, é proposital. Carvalho (2004) cita alguns esforços que o governo tem feito para melhorar a qualidade da educação e torná-la acessível a todos. Uma das ações adotadas é o Programa de Aceleração de Aprendizagem, destinado a alunos com distorção de idade. O critério que faz com que aluno de P7 faça parte da turma em que está é o nivelamento por idade. Será que esse aluno está *inserido* ou incluído? Até que ponto ele faz parte daquela turma? O que é oferecido a ele está potencializando a aprendizagem? Tais questionamentos são pertinentes, uma vez que Carvalho (2010) afirma que, mesmo matriculado, o aluno que não exercita seus direitos de apropriação e construção de conhecimento está sendo excluído.

P9 relata a importância de elaborar materiais diversificados para estimular a aprendizagem dos seus alunos. Carvalho (2004) lembra que uma das formas de remover obstáculos nos processos de aprendizagem é torná-la interessante e útil. Para isso, é necessário que o professor conheça os interesses de seus alunos e busque recursos que os motivem. Percebemos, na fala de P8, essa determinação em buscar, criar e adaptar materiais que despertem o interesse dos alunos e facilitem sua participação nas atividades propostas.

Apesar das atitudes positivas apresentadas pelos professores mencionados, infelizmente, ainda existem professores que têm dificuldade em adaptar suas práticas:

P2: Eu não faço um plano específico de aula pra ela, por exemplo. Justamente porque ela tem muitas limitações, né? E que seria mais a interação... Mas tentar alfabetizar, assim, uma atividade parecida com a dos outros... é possível?

P3: É a mesma. A mesma porque ela não consegue. Olha, se for uma gravura que tem que pintar dez personagens, né? Conforme os sentimentos: “três pra você”. Então a gente diminui a quantidade de tarefas né? Pra eles.

P5: Não. Nenhuma específico incluindo ela... Nenhuma.

Percebemos que existem muitas dificuldades por parte de alguns professores de planejar algo que facilite o processo de aprendizagem dessas crianças. Essas dificuldades podem envolver diversos fatores, mas consideramos que quanto maior forem as limitações do aluno, mais difícil se tornará para os professores compreender as potencialidades do aluno.

No relato de P2, fica evidente que a professora não consegue entender como desempenhar seu papel de educadora por ter dúvidas quanto à capacidade de aprendizagem dessa criança. P5 afirma que não tem nenhum planejamento específico e nenhuma atividade direcionada à aluna com PC. Quando questionada sobre a existência de alguma estratégia que poderia ser adaptada às necessidades dessa aluna ou, então, que possibilite que ela execute as mesmas atividades realizadas pelos colegas, a professora é enfática ao responder que não planeja nada e que também não propicia nenhum momento em que a aluna seja de fato incluída.

Sobre essa falta de planejamento específico, Silveira e Neves (2006) alegam que os professores que lecionam para crianças com deficiências múltiplas² têm dificuldade em definir objetivos educacionais para seus alunos. Ressaltam que há um descrédito quanto à capacidade cognitiva desses alunos; dessa forma, acreditam que “só a afetividade que dispensam à criança já é o suficiente”. (SILVEIRA; NEVES, 2006, p. 83).

As alunas de P2 e P5 não apresentam deficiências múltiplas, e o fato de as duas crianças apresentarem maiores limitações, podemos associar o pensamento das professoras aos conceitos utilizados pelo modelo médico, que compreende a pessoa com deficiência como sendo incapaz, além disso também podemos interpretar que as

² Além da questão motora, outras patologias podem estar relacionadas à PC. Alguns dos problemas associados listados por Gersh (2007) são: deficiência mental, convulsões, problemas de aprendizagem, transtornos de *deficit* de atenção/hiperatividade, distúrbios de visão, deficiência auditiva, distúrbios de fala e deficiências sensoriais/agnosia. Em sendo assim, muitas crianças com PC podem apresentar deficiências múltiplas.

professoras têm um olhar capacitista. Para Rico (2014), a visão capacitista sobre o aluno com deficiência constitui uma barreira atitudinal para sua inclusão. O professor não investe no ensino desse aluno, gerando-lhe mais uma limitação.

Percebemos, ao longo das entrevistas, que P2 e P5 não parecem propiciar momentos que potencializem a aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, a escola acaba se tornando apenas um espaço de socialização. Carvalho (2010) entende que a escola deve ser um espaço de apropriação e de construção de conhecimentos, sendo a remoção de barreiras à aprendizagem o “eixo vertebrado para a educação inclusiva”. (p. 157).

P3, por sua vez, também afirma que não tem nenhum planejamento e nenhuma atividade específica direcionada ao aluno com PC. Porém relata que o aluno consegue executar muitas das atividades propostas para o grande grupo; assim, ela adapta as atividades, diminuindo o número de tarefas a ser por ele executado.

Briant e Oliver (2012) afirmam que a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas possibilita ao aluno novas oportunidades de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, é necessário que o professor reconheça que o aluno é capaz de aprender e, dessa forma, desenvolver alternativas que contribuam na construção de conhecimento.

Compreendemos que P3 diminui o número de tarefas de seu aluno em virtude do tempo que ele demanda para pintar, visto que sua limitação motora inviabiliza que ele execute a tarefa no mesmo tempo que os demais. Porém, é importante ressaltar que as adaptações necessárias para tornar a escola um ambiente realmente inclusivo vão além das atividades de sala de aula. Elas envolvem todo o contexto da escola, exigindo que o método tradicional de ensino seja reestruturado para contemplar as particularidades do aluno em seu processo de aprendizagem. Podemos levantar a seguinte questão: Se o tempo oferecido a esse aluno para a realização da atividade não deveria ser ampliado ao invés de reduzir o número de tarefas.

A segunda subcategoria, intitulada “recursos da escola”, reúne enunciados que se referem aos recursos disponibilizados pela escola e que podem contribuir para que o professor consiga elaborar estratégias pedagógicas capazes de estimular a aprendizagem do aluno com PC. O primeiro ponto que chama a atenção é a pouca disponibilidade de recursos físicos:

P8: A gente não tem muita estrutura, né? Não tem nem material... muita coisa diferente, alguma coisa diferente tem que trazer de casa, né? Então muitas coisas contam. Se torna uma barreira pra gente, pra fazer coisa diferente, que ajude ele... o aluno a desenvolver também na aprendizagem.

P9: Eu procurava algum tipo de aula que fosse interessante com música e eu botava o fone. Enquanto eu falava com os outros, ele via no computador. Com o W. eu não consegui fazer ainda porque não tem o fone, assim que a gente conseguir eu pretendo colocar, porque pra ele é mais fácil, né?

Assim como adotar diferentes estratégias pedagógicas, poder contar com materiais adaptados ou tecnológicos é fundamental para oportunizar a aprendizagem de crianças com deficiência. Como sugere P8, a indisponibilidade desses recursos constitui uma barreira à inclusão.

P9 destaca uma situação em que utilizou recursos tecnológicos e considera que se conseguisse utilizar o computador em sala de aula, conseguiria potencializar a aprendizagem desse aluno. Porém, isso não é viável, pois a escola não dispõe de fones de ouvido. A escola, em que P9 leciona, possui uma sala de recursos bem-equipada, com diversos materiais disponíveis. A professora frisou, inclusive, em outros momentos da entrevista, que consegue utilizar muitos desses materiais em sala de aula.

P8 também aponta à falta de recursos, porém ao contrário de P9, que se refere a dispositivos tecnológicos, ela se reporta a recursos mais simples. Durante a entrevista, a professora destacou que, muitas vezes, materiais com textura, lápis de cor adaptado ou folhas de tamanho maior não estão disponíveis na escola, exigindo que, se o professor quiser propor algo diferente, ele mesmo deverá adquiri-los.

Santos afirma que o Plano Político-Pedagógico de uma escola inclusiva deva prever

ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores em salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes.” (2010, p. 21).

Além disso, mesmo que a escola disponibilize recursos diversos, diversificar sua utilização também é importante para estimular a aprendizagem do aluno, como destacamos no seguinte excerto:

P1: Nós temos uma sala de recursos com muito, muito material. Então ele gosta. Então eu procuro diversificar sempre. Aí, vamos trabalhar uma atividade... eu quero trabalhar, relacionar o som com a imagem. A gente pode fazer no *tablet* isso... mas a gente pode fazer uma parecida no papel. Recortando aquela letra e colando, pra trabalhar esse movimento das mãos, né?

Carvalho (2004) cita duas características fundamentais para o professor que quer romper as barreiras que impedem a inclusão: criatividade e flexibilidade. Para a autora é

importante ser criativo para implementar novas estratégias e recursos pedagógicos e também é importante ser flexível, para readaptar os planos a partir das reações e interesses dos alunos.

É possível perceber que a falta de materiais diversificados, recursos e dispositivos tecnológicos é realmente em fator que dificulta ao professor diversificar suas estratégias pedagógicas. Em alguns casos, como no de P9, além de servir como um recurso para estimular a aprendizagem, também possibilitaria uma melhor interação com os colegas e um melhor convívio escolar.

Sobre a importância da tecnologia à aprendizagem de crianças com PC, Oliveira, Pinto e Ruffeil destacam:

Em especial, com a criança com paralisia cerebral este recurso ainda apresenta a possibilidade da comunicação alternativa, podendo levar a uma interação mais satisfatória com o mundo, favorecendo expressões significativas de pensamento, que por comprometimentos motores a sua linguagem oral (fala) e linguagem gráfica (escrita) encontram-se prejudicadas, mas a sua linguagem interna, isto é os seus pensamentos, idéias, sentimentos e desejos encontram-se em processo de construção. (2004; p. 4).

Porém vale retomar a fala de P1 ao destacar que, mesmo que a escola não possua muitos recursos, é possível encontrar maneiras para diversificar a prática docente através da adaptação de atividades utilizando recursos bastante simples e cotidianos. Percebemos que, segundo Carvalho (2004), essa professora está no caminho da inclusão por ter criatividade em sua prática docente e buscar flexibilizar a maneira como a executa, possibilitando que o aluno receba estímulos diversos.

Além de dispor de recursos físicos, destacamos também que o empenho dos profissionais podem se constituir em recurso muito importante na ruptura de barreiras atitudinais:

P6: Na verdade não é nem a questão do recurso em si, mas a vontade de querer ajudar o aluno. Né? De tentar fazer alguma coisa diferente sempre, se ele não consegue, né? E aqui eu vejo isto diferente, nessa escola. Tu vê... é extremamente assim... eu não diria competente, a palavra... mas ter vontade, sabe?

A fala acima emerge em um momento da entrevista em que falamos sobre a atitude da escola ante a inclusão. P6 contava sobre as obras que haviam acontecido durante as férias para a adaptação do banheiro, que não comportava ao mesmo tempo o aluno cadeirante e seu cuidador para auxiliá-lo. Relatou, ainda, que mesmo que a escola

disponha de muitos recursos adquiridos (*tablets*, jogos, entre outros) os professores têm o hábito de criar muito material de acordo com a necessidade individual de cada aluno.

Um dos recursos citados pela professora é a confecção de um livro em *braile* para uma aluna da escola que perdeu a visão após um acidente de carro. A professora relata o empenho dos profissionais em ensinar à menina o braile e em confeccionar materiais que despertassem o seu interesse, pois os materiais que a escola havia adquirido não chamaram sua atenção.

Percebemos, nessa fala, a preocupação da escola em acolher, em elaborar maneiras de buscar potencialidades e explorá-las de acordo com a diversidade de seus alunos. Voltamos, aqui, ao que discutimos na primeira categoria, quando falamos sobre o exercício da alteridade, isto é, de se colocar no lugar do *outro* para compreender suas reais necessidades.

Sobre o olhar para a diversidade, Skliar aponta que

em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu inquietante e perturbador mistério. (2006, p. 31).

Desse modo, compreendemos que é possível às escolas ter um olhar inclusivo, respeitando as diversidades e buscando encontrar estratégias para estimular sua aprendizagem, e não olhar para suas particularidades com a finalidade de padronizá-los ou curá-los, como se a diversidade fosse algo ruim. Há escolas que se preocupam realmente com a inclusão, já que conforme Skliar (2006), as diferenças são características do humano, independentemente de existir (ou não) uma deficiência.

A terceira categoria, intitulada “Apoio do AEE” reúne enunciados que se referem ao apoio que os profissionais desse setor dão à prática docente dos professores de alunos com PC:

P4: Não é o ideal, mas... é o que temos... o AEE para nos auxiliar. Mas não é o que seria ideal.

P6: Eu e a profe E. a gente senta, conversa... eu digo, por exemplo, o que tá acontecendo na aula, ou o que não está acontecendo, né? As minhas dificuldades, então a gente sempre busca tentar se ajudar.

Conforme prevê a legislação, as escolas devem possuir o AEE, cabendo a esses professores o atendimento em sala de recursos multifuncional, disponibilizando ao aluno

uma formação complementar àquela obtida em sala de aula. Além disso, um exemplo da função do professor do AEE é buscar tecnologias assistivas que auxiliem a aprendizagem do aluno. É ensiná-lo a utilizá-la. (MANTOAN, 2015).

Acredita-se que, como prevê a legislação, os professores do AEE tenham recebido formação específica para dar atendimento aos alunos com deficiência, enquanto aos demais professores receberam pouco ou nenhum tipo de preparação ou formação. (MICHELS, 2011). Nesse viés, compreende-se que tais profissionais tenham um conhecimento maior sobre os recursos disponíveis e possíveis estratégias que possam auxiliar na prática em sala de aula para favorecer a aprendizagem do aluno. Além disso, estão mais preparados para lidar com as particularidades geradas pela deficiência, podendo auxiliar o professor a modificar sua abordagem com o propósito de atendê-las.

Percebemos através da fala de P6 que existe uma troca entre os profissionais, e que os professores do AEE estão dispostos a sanar suas dúvidas. Eles se mostram disponíveis não só ao diálogo mas também ao planejamento de ações, atividades e recursos.

P4 classifica o apoio do AEE como insuficiente relatando, durante a entrevista, que não existe nenhuma ação profissional conjunta e que só tem contato com o AEE quando deseja sanar alguma dúvida pontual. Além disso, pontua que o ideal seria que a prefeitura disponibilizasse formações específicas para o professor de sala de aula, e que essa seria a melhor maneira de adquirir conhecimento sobre estratégias pedagógicas.

Como abordamos, a formação não apresenta todas as respostas à diversidade dos alunos, e uma das formas para encontrar estratégias à prática docente relacionada à deficiência é a troca de experiência e conhecimento entre os diferentes profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem.

Destacamos, igualmente, que, embora o professor do AEE possa servir como um grande apoio, alguns professores de sala de aula acabam delegando a ele a função de buscar estratégias à aprendizagem do aluno:

P2: Tem a professora do AEE que tá aí pra isso... é... talvez saber como desenvolver ela.

P5: Como tem o AEE que cuida, a gente não... a gente não se preocupa muito porque acreditamos que sim, elas estão, né... fazendo esse trabalho, né?

Durante a entrevista, fiz algumas perguntas sobre a utilização de comunicação alternativa para o aluno de P2. A professora não soube responder e sugeriu que eu me

informasse com o AEE. P2 e P6 lecionam na mesma escola e há certa inconsistência em suas falas. Durante a entrevista, P6 relata que o AEE presta bastante suporte aos professores para o planejamento de aulas e a elaboração de recursos. A fala de P2 sugere que a falta de conhecimento da professora sobre esse trabalho pode estar relacionada com sua percepção de que é dever do AEE descobrir maneiras de estimular seu aluno com PC, portanto não busca um diálogo para conhecer melhor seu aluno. Por sua vez, quando questionada sobre as estratégias que utiliza para estimular a aprendizagem do aluno, P5 afirma que o professor do AEE deve estar desempenhando essa tarefa, o que evidencia que também delega ao AEE essa função.

O fato de as professoras delegarem o ensino da criança com deficiência ao AEE pode interferir na sua aprendizagem em sala de aula comum. Se o professor não vê potencialidades no aluno e não busca estratégias para estimular a aprendizagem, por que esse aluno deve frequentar a aula? Podemos, aqui, mais uma vez, fazer alusão ao modelo médico para justificar a dificuldade do professor de buscar as potencialidades do aluno, por compreendê-lo como um sujeito doente e incapaz de aprender.

Segundo Carvalho (2010), para construir uma escola inclusiva e includente, o processo de ensino e aprendizagem deve ser coletivo. Esse movimento não desenvolve apenas habilidades e competências do aluno, mas também do professor, que fica enriquecido com a troca de experiências.

Considerações finais

Ao finalizarmos a análise dos dados, percebemos que existem avanços em direção à inclusão, visto que a grande maioria dos professores busca estratégias para aprimorar a prática docente com a finalidade de propiciar ao aluno situações significativas para sua aprendizagem.

Lecionar para um aluno com deficiência é uma tarefa que exige mudanças por parte do professor. É necessário que suas estratégias pedagógicas sejam reelaboradas, pois as atividades precisam ser adaptadas e sua maneira de se relacionar com o aluno precisa ser modificada... As exigências não se restringem apenas a adaptações relacionadas ao trabalho, mas a mudanças na maneira do professor pensar, de compreender a deficiência, entre outros aspectos, pois a prática docente só possibilitará resultados significativos se o professor se sentir mobilizado em ensinar o aluno.

Consideramos que o suporte do AEE e o engajamento da equipe escolar aparecem como fatores que mais contribuem para auxiliar o professor na elaboração de novas estratégias.

Apesar dos constantes haverem avanços, consideramos importante destacar que a falta de recursos físicos (como materiais adaptados e de tecnologia assistiva) ainda representa uma barreira no processo de aprendizagem das crianças com PC. Em relação ao AEE e às TICs, consideramos importante destacar que nenhum dos alunos dos professores entrevistados nesta pesquisa faz uso de TICs em sala de aula. Se o AEE está presente e propicia o uso desses recursos são aspectos centrais do trabalho do AEE, por que isso não acontece? Como podemos ultrapassar essas barreiras que, para além das questões concretas, podem ser pensadas como barreiras atitudinais?

Conforme destaca Mantoan (1998), são necessários muitos investimentos para uma escola tornar-se inclusiva. Além de investir na formação docente e na eliminação de barreiras físicas, é importante que exista investimento também na aquisição de recursos e dispositivos que não só são capazes de auxiliar na prática docente e facilitar a aprendizagem da criança como também podem propiciar autonomia ao aluno.

Consideramos que as lacunas, em termos de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do aluno com PC, constituem uma barreira atitudinal à inclusão desses estudantes. Apesar de haver preocupação por parte dos docentes em incluir tal aluno, percebe-se que eles encontram muitas dificuldades ao planejar atividades. Ainda é possível encontrar professores que realizam um planejamento generalista e que tentam “encaixar” o aluno com PC naquilo que ele havia proposto. Em outros casos, é possível perceber que os alunos fazem atividades completamente distintas dos demais, o que contradiz os princípios da educação inclusiva.

Concluimos que, apesar dos avanços notados, há ainda barreiras atitudinais que incidem sobre a prática docente, dificultando a inclusão de alunos com PC. Consideramos que muitos fatores podem contribuir à existência dessas barreiras: dificuldade das escolas e dos profissionais de adquirir, criar e utilizar adequadamente os recursos necessários para dar conta das especificidades de cada aluno, uma visão equivocada sobre a potencialidade do aluno (capacitismo) e a dificuldade de elaborar um planejamento específico que possa estimular a aprendizagem do aluno com PC.

É perceptível que a principal dificuldade no processo inclusivo é lidar com a diversidade dos alunos, visto que não há uma fórmula, ou uma receita. É necessário compreender as individualidades e particularidades de cada um e elaborar planos e estratégias diferentes para conseguir, efetivamente, incluir.

Referencial teórico

- ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, maio/ago. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do Município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.
- CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 29-34, out. 2005.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FINGER, Alênia Varela. **A educação inclusiva de alunos com deficiência física: problematizando o corpo no contexto escolar**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, Santa Maria, 2007.
- FIORINI, Maria Luiza; BRACIALLI, Lígia Maria Preesumido; MANZINI, Eduardo José. Análise de dissertações e teses em Educação e Educação Física sobre as estratégias de ensino e recursos pedagógicos para a inclusão do aluno com deficiência. **Conexões – Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 98-116, abr./jun. 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GERSH, E. O que é paralisia cerebral? In: _____. **Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.
- LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOURIÑO MOSQUERA, Juan José (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 27-40.
- _____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, A. I. A.; PINTO, R. F.; RUFFEIL, E. A tecnologia e o desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CIIEE, 5., 2004. **Anais...**, 2004.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-261. 2017.

RICO, G. M. El campus capacitas de la UCV: educación superior y desarrollo de capacidades. **Edetania: estudios y propuestas socio-educativas**, n. 46, p. 13-32, 2014.

SANTOS, M. T. C. T. O projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SCUSSIATTO, C.C. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processo de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SITOÉ, Sheila Antônio. **Sistema Scala e deficiência motora**: contribuições da inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede de ensino regular. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

8

O método cartográfico: Educação e produção de pesquisa em movimento¹

Thays Carvalho Gonem
Cláudia Alquati Bisol
Sônia Regina da Luz Matos

Introdução

Ao caminharmos pelos arredores e corredores de uma escola qualquer, nos deparamos com percursos que se localizam num espaço destinado aos itinerários da instituição-escola. Contudo, nem sempre esses percursos seguem à risca os roteiros comumente prescritos e também nem sempre se restringem aos fins comumente pensados: educar para todos; aprender ou ensinar os conhecimentos contemplados na grade curricular; formar cidadãos; profissionalizar; preparar para a etapa de ensino posterior. Algo de vivo, intempestivo e imprevisível parece sempre escapar do que podemos dizer sobre a importância e os objetivos da escola ao usarmos esses verbos no infinitivo. Nos deparamos, então, com uma espécie de imagem-escola composta, também, pelas relações singulares que nela se estabelecem, e que não necessariamente cabem nesses imperativos, muitas vezes impressa nas pistas deixadas pelo caminho por aqueles que por ela circulam: vozes, figuras e ruídos que também dizem algo sobre os modos de ser e viver uma escola.

Ao nos voltarmos à Educação mediante uma perspectiva que considera as singularidades e minúcias do dia a dia de espaços como a instituição-escola e as forças que engendram as situações emergentes no campo, nos vemos diante da complexidade e das possibilidades de tensionamento de territórios constituídos e também daqueles que estão em vias de se fazer. Tais possibilidades nos conduzem a reflexões que extrapolam o espaço a ser pesquisado, conduzindo-nos às inevitáveis ponderações acerca dos próprios itinerários que compõem o fazer de nós, pesquisadores.

Ao encontro de considerações como essas, elegemos uma possibilidade epistemológica e buscamos explorar seu propósito e uso no âmbito da pesquisa em Educação: trata-se da cartografia, uma imbricação entre método e pragmática de

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de mestrado intitulada *Educar para todos: uma cartografia de afecções docentes no Ensino Médio*, realizada pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS (PPGEdu/UCS), Thays Carvalho Gonem (bolsista Capes), sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol e sob a coorientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

pesquisa empreendida a partir do encontro entre o filósofo Deleuze com o psicanalista Guattari. (COSTA, 2014). A cartografia, mais do que um procedimento de pesquisa, define-se por ser um método operativo sobre os territórios pesquisados. Distingue-se, sobretudo, do modelo de pesquisa clássico, cunhado no método científico do paradigma moderno, o qual preconiza premissas como o distanciamento entre sujeito e objeto e o compromisso com a neutralidade na obtenção de resultados. Propõe-se, por sua vez, explorar o que é da ordem do encontro que se estabelece *com* a pesquisa, valorizar os elementos que provocam o pesquisador e os acontecimentos que aguçam seus sentidos e o afetam. (COSTA, 2014; OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

Nosso ponto de partida para a elaboração desta discussão se situa em uma problematização breve acerca de alguns princípios que sustentam a pesquisa na modernidade, chegando à segunda metade do século XX, quando algumas rupturas com a lógica racionalista surgem. Num segundo momento, nos voltamos ao pensamento de Deleuze e Guattari, ao seu impacto ante os estudos sobre a subjetividade e os diversos horizontes disciplinares, especialmente aqueles situados no âmbito das ciências humanas e sociais. Nesse mesmo instante, exploramos o princípio específico de cartografia proposto pelos autores como possibilidade de método e pragmática de pesquisa, suas perspectivas e diretrizes básicas. Por fim, situamos a prática cartográfica e as possibilidades que ela oferece para pensarmos no campo de produção de pesquisas em Educação, bem como seus desafios, propostas e enfrentamentos possíveis no cenário da contemporaneidade.

Podemos considerar que a problematização do método de cartografia no espaço da pesquisa em Educação é relevante em uma realidade de formação de pesquisadores, na medida em que provoca o pensamento sobre a importância da epistemologia não somente como operacionalização dos conhecimentos, mas também como mobilização dos sentidos éticos e políticos da produção de saberes. (RIBEIRO, 2016). Essa provocação consiste em um movimento que tensiona a formulação de problemas educacionais, ao passo que lança a possibilidade de que outros olhares possam ser exercitados, bem como outras práticas em pesquisa possam ser construídas.

Modos de fazer pesquisa: da modernidade à contemporaneidade

Podemos considerar que pensar as abordagens epistemológicas, especialmente no âmbito das ciências humanas, se coloca como questão que extrapola o gesto da mera decisão sobre os melhores procedimentos para se chegar aos resultados mais desejados, nas nossas práticas de pesquisa. A problematização das práticas investigativas vem sendo

realizada por inúmeras perspectivas críticas, de modo a sustentar que o método não se destina apenas a ser o tópico que distingue a diversidade de possibilidades para a condução da investigação, mas se constitui, muitas vezes, como o próprio objeto de análise. (RIBEIRO, 2016). Decorrem daí discussões que circundam a questão dos sentidos ético-políticos da pesquisa, sua posição diante dos fenômenos investigados, bem como o caráter investido no modo como os pesquisadores são formados a partir de suas relações com os escopos teórico e epistemológico.

Encontramos, então, visadas críticas que se voltam à questão da metodologia, da episteme e das operações de pesquisa, os quais argumentam, sobretudo, que os modos de produzir conhecimento, no campo das ciências humanas e sociais, já não mais se sustentam na perspectiva da modernidade, que valoriza o pressuposto de uma suposta neutralidade, definitiva e atemporal, dos saberes. Essas discussões demonstram que o trabalho empreendido na construção do conhecimento carece de certo arejamento, que torne possíveis outros vieses do pensamento, que apontem, especialmente, à importância da pesquisa como acompanhamento de processos, de movimentos e de tensionamentos do caráter sempre provisório das verdades produzidas em torno de investigações.

Nesse sentido, Ribeiro afirma:

Nessa atmosfera crítica, poderíamos evocar a discussão sobre método e verdade como um problema que, ultrapassando o domínio técnico das instâncias de conhecimento acima enunciadas, implicaria amplamente os próprios modos de vida, daí sua inextricável condição ético-política. (2016, p. 69).

Quando se trata especificamente de ciências humanas e sociais, a necessidade de uma produção acadêmica atenta à realidade cotidiana, concebida em movimento de trânsito e fluidez, se encontra em paralelo com o contingenciamento e a falibilidade das respostas oferecidas. Se as assertivas geradas no seio da modernidade objetivavam a superação das explicações sustentadas na religião por meio do uso de formalismo metodológico calcado na racionalidade, do domínio da natureza, da observação e da busca pelo que seria a essência das *coisas*, o que percebemos que se coloca como anseio do nosso tempo vem no sentido da abertura para outra ordem. (PAULON; ROMAGNOLI, 2010). Muito da discussão contemporânea acerca da produção de conhecimento demonstra que uma importante questão para os pesquisadores de hoje consiste em já não mais se contentarem somente com o desvelamento das verdades *a priori*, mas em

elaborarem as investigações vistas como caminhos para a produção de múltiplas – e sempre provisórias – respostas.

Essa é uma discussão que vem sendo gestada e não se trata de problemática recente. Podemos identificar seus efeitos desde a segunda metade do século XX, momento em que ocorreram importantes rupturas com o formato (então hegemônico) da ciência moderna. Foi nesse período que a pesquisa qualitativa e as análises sociais passaram a ganhar espaço e que a compreensão dos fenômenos que dizem respeito à dinâmica das relações humanas passou a considerar categorias como consciência e subjetividade. Além disso, passaram a fazer parte das análises categorias transversais, tais como: crenças, hábitos e valores, a exemplo da perspectiva fenomenológica; ou, ainda, classe social, como é o caso da dialética materialista histórica. Resguardadas as diferenças existentes entre as abordagens emergentes no período, elas mantinham como principal ponto de convergência a crítica ao pressuposto da neutralidade da ciência, embora Romagnoli (2009) atente ao fato de que essas abordagens preservavam – e ainda hoje preservam – muitas vezes, um embasamento no método científico e na racionalidade como meio de garantir resultados ditos seguros e cautelosos à pesquisa.

Embora seja necessário que reconheçamos a relevância dos modos de pesquisar comprometidos com o abalo da presumida neutralidade, ainda assim, temos, em paralelo, um contínuo de métodos qualitativos – salvaguardadas também as diferenças que concernem a cada qual – que ainda preservam, no cerne de suas epistemologias, preceitos condizentes com a lógica do paradigma moderno e que merecem nosso olhar crítico. Trata-se de abordagens representacionais que concebem o pesquisar como prática que busca elucidar as verdades do mundo e que visam à naturalização do pensamento. A esses métodos Ribeiro nomeia como os “atuais modos supostamente assépticos, inócuos e virtuosos das artes de pesquisar”. (RIBEIRO, 2016, p. 69).

A presença do pensamento moderno é ilustrada especialmente nas abordagens que tomam para si uma visão da linguagem entendida como mecanismo de representação da realidade, imprimindo, como consequência, espécies de imperativos na formulação dos problemas de pesquisa. Cada qual desses vieses metodológicos fornece suas explicações próprias sobre como se dá a dinâmica sujeito-objeto. Como exemplo, temos o método experimental, que se ancora no pressuposto de que tal dinâmica é revelada a partir das relações ordenadas entre os dados levantados empiricamente, sendo o objeto fator exterior ao sujeito. (ROMAGNOLI, 2009).

Alguns autores chegam à hipótese de que os referenciais teórico-metodológicos herdeiros do modelo clássico de ciência, cada vez mais, revelam entrar em xeque diante da heterogeneidade dos modos de organização social e de existência contemporâneos.

(ROMAGNOLI, PAULON, 2010; ROMAGNOLI, 2009). Tal hipótese deflagra o propósito e a importância de alternativas à pesquisa que sejam divergentes daquelas calcadas no paradigma moderno, bem como a necessidade de procurar outros territórios científicos que permitam abarcar a complexidade que demanda a atualidade e também o exercício de pôr em cena as dimensões ético-políticas do pesquisar.

Paulon e Romagnoli (2010) destacam, todavia, que, apesar de essa não ser uma discussão recente, a tradição de pesquisa fortemente sustentada na racionalidade científica por muito tempo predominou em nosso país. Tal fenômeno reverbera até hoje, de modo que ainda temos a predominância desse modelo em nossos espaços acadêmicos, não sendo pouco comum encontrarmos pesquisas que negam as complexidades, que promovem a cisão entre sujeito e objeto, entre fazer científico e realidade.

Tendo em vista, de antemão, que nossas investigações não desvelam uma – muitas vezes pretendida – essência dos acontecimentos e sequer constituem uma realidade sólida, nos defrontamos com a necessidade de que nossos fazeres em pesquisa possam se constituir como movimentos de intenso questionamento sobre que discursos e, conseqüentemente, que práticas estamos gerando. Estão elas voltadas a quê? Atendem a que demandas? Qual o seu compromisso com as realidades que nos propomos explorar? Tais questionamentos nos direcionam ao anseio de que as produções de saberes possam ser tomadas como práticas que dão conta de processos e nunca de verdades circunscritas, processos esses situados em espaços, tempos e territórios.

Deleuze, Guattari e a cartografia: por outros modos de fazer pesquisa

A partir da iniciativa de nos voltarmos à produção de pesquisas em ciências humanas, buscamos provocar o pensamento sobre as possibilidades do pesquisador inserido em um fazer que possa romper com as respostas supostamente objetivas e explorar outros sentidos, além daqueles arraigados na ordem da previsão e do controle. Dentre os horizontes possíveis, propomos uma visada ao encontro do filósofo Deleuze com o psicanalista Guattari, do qual surgem algumas possibilidades para o gesto de pesquisar, discutidas aqui, especificamente, pela via do que esses autores chamaram de cartografia.

Um dos resultados do trabalho conjunto desenvolvido por Deleuze e Guattari foi a publicação da obra *O Anti-Édipo*, a primeira dentre um grande projeto de escrita a quatro mãos que desenvolveram. A experiência que resultou desse encontro se constituiu, no entanto, em algo que se situa para além do que possamos circunscrever

no ato de uma escrita conjunta. Tratou-se de um acontecimento que propiciou a invenção de outra intenção para o pensamento: plural, complexa, colocada no abalo das dicotomias, das verdades e da neutralidade, todavia, sem se propor lançar um campo inédito, teórico e conceitual, mas operadores a serviço do pensar. Ribeiro (2016, p. 71) sintetiza esse movimento como um encontro “no qual a diferença é elevada à sua máxima radicalidade, a despeito dos limites de cada um dos pensadores”.

A união desses dois autores se deu de modo a expandir, no campo da filosofia, uma perspectiva que se afasta da concepção cartesiana, que questiona a assertiva *penso, logo existo* e que, como consequência, desloca o sujeito concebido como casa da consciência, da univocidade e da autonomia do centro dos processos que visam à interpretação da realidade. Empreende, assim, uma perspectiva diversa de estruturação e produção do pensamento, que questiona, sobretudo, a apreensão do conhecimento calcada em dualidades e que concebe as realidades como movimentos singulares e em constante transformação, perpassadas por multiplicidades e intensidades operadas no presente. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

Deleuze e Guattari propõem que o objetivo da filosofia não é o de apresentar modelos conceituais de modo a decalcar e devolver a realidade organizada em uma perspectiva linear. O percurso da filosofia, para os dois autores, consiste no movimento de lançamento do pensador à criação de conceitos em meio ao que nomeiam como “plano de imanência”. O plano de imanência remete à obra *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Nesse livro, os autores afirmam que a criação de conceitos, que para eles é uma das funções essenciais do filósofo, não deve se sustentar em perspectiva de transcendência –, ou seja, num ideal de superação, salvação, aprimoramento pelo saber – mas de imanência, ou seja, intrínseca aos meios onde decorre, ao aqui e ao agora.

A filosofia da diferença, em sua versão desenvolvida pelos dois pensadores, propõe que partamos de um princípio que abarque a multiplicidade e não a intenção de unidade. A realidade explorada por meio dessa perspectiva é a recusa de um disparador, ou de um sujeito ou de uma ideia como propulsor dos acontecimentos. Trata-se da inversão, portanto, do platonismo, que intenta a busca do que seriam as formas puras supostamente reveladas nas ideias. Em outra mirada, o que propõem é resultante do abalo de uma visão representativa que remete à unidade originária, voltando-se, nesse caso, às “miríades de detalhes da sensibilidade”. (GALLO, 2008, p. 31).

Micropolítica, esquizoanálise, filosofia rizomática, pragmática; eis alguns dos muitos nomes que são comumente atribuídos ao conceito de cartografia, trabalhado ao longo da obra *Mil platôs* pelos dois autores. A ideia de cartografia, inicialmente extraída de uma noção geográfica que diz respeito à arte da produção de mapas, foi deslocada e

trabalhada por eles para a compreensão de campos como os da filosofia, da política e da subjetividade. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Enquanto a cartografia tomada pela geografia consiste no trabalho de representação de grandes territórios estáticos, a fim de melhor apreendê-los, o conceito de cartografia de Deleuze e Guattari consiste no que poderíamos definir como o desenho de paisagens sociais no ato de pesquisar, paisagens essas que são móveis, fluidas como a própria realidade e que se constituem no embalo do fazer da pesquisa. Podemos considerar, então, que, a partir dessa concepção, não construiremos um pesquisar que se propõe delimitar territórios fixos e apreensíveis do pensamento, mas produziremos o mapeamento de realidades sempre em transformação e também no entendo de mudança. (ROLNIK, 2014).

Rolnik (2014), nesse sentido, reitera que, do mesmo modo que os territórios geográficos são mapeáveis, os territórios psicossociais também o são. Nesse caso, eles consistem em “mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos”. (2014, p. 23). O percurso das linhas que compõem esses mundos é traçado a partir da formação do desejo nos diversos setores da vida social. Desse modo, a ruptura que esse método-pragmática promove se dá pela escolha de dar voz não apenas àqueles que são considerados fatos, mas também aos afetos que compõem a realidade.

Essa se trata de uma perspectiva que contribui para a movimentação de diversos saberes, inclusive, daqueles que não são estritamente do campo científico. Ao utilizá-los, põe em trânsito a reavaliação de concepções e formas hegemônicas. As formas dizem respeito àquilo que está relacionado às lógicas dicotômicas e biunívocas da produção de saberes e que classificam a realidade em modelos e segmentos, dando a ilusão de unidade, organização, homogeneidade. A cartografia, por sua vez, operará no que podemos chamar de “nível das forças”, que abarca os já mencionados afetos, que considera a vida na sua heterogeneidade e que sabe, de antemão, que a ordem não é questão crucial, já que o mais importante é a potência que emerge, sobretudo nos encontros. (DELEUZE; PARNET, 1998).

Costa, nesse sentido, pondera:

O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. (2014, p. 67).

O entendimento de cartografia remete a um conceito muito caro ao pensamento de Deleuze e Guattari, que é o conceito de rizoma. Os autores tomam emprestado da botânica essa nomenclatura e a transportam às ciências humanas. O rizoma consiste em uma espécie de raiz, mas não aquela comumente conhecida e lembrada por nós, vertical, de forma troncal. Trata-se de um tipo de ramificação que possui um modo de crescimento diferente, mais horizontalizado, constituído por formas difusas que não possuem um sentido bem definido de origem ou crescimento. Como um exemplo de rizoma temos a grama, cuja espécie de raiz é impossível saber onde começa ou termina. O rizoma corresponde a esse modo de formação em rede, a uma multiplicidade existente em que cada parte pode se conectar com qualquer outra, não existindo centro identificável, início ou fim. Ele é múltiplo, infinito e móvel. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Nesse sentido, a cartografia, podemos dizer, se constitui como uma prática rizomática. Ela é rede que se faz no campo que escapa à hierarquia das importâncias científicas, sociais e culturais. Nesse movimento difuso, complexo e múltiplo é que o percurso do pesquisador se fará. Caberá então a ele explorar o que reside nos espaços considerados improváveis da vida, as ramificações dos acontecimentos que aparecem muitas vezes nos cantos pouco iluminados. Dessa forma, podemos dizer que, muitas vezes, “sua cartografia não deixa de ser um desenho dos desdenhos sociais”. (COSTA, 2012, p. 73).

Ao trabalharmos por esse viés, muitas vezes somos provocados a operar por trilhas que não são as tradicionalmente esperadas, o que não se constitui em tarefa fácil, considerando toda a tradição de pesquisa à qual fomos habituados a chamar de saber. Somos exigidos a exercitar o pensamento no exercício das nossas sensibilidades e a criar investigações que só se tornam viáveis nesse encontro pesquisador-campo, em que as matérias passam a ser produzidas a partir de nossa inserção, e não mais nos aguardam para ser coletadas. (AMADOR; FONSECA, 2009). É esperado então de nós, pesquisadores, um ímpeto devorador (ROLNIK, 2014, p. 23) das matérias emergentes dos encontros, um movimento em que nos colocamos a nos nutrir de fontes múltiplas ao longo do percurso.

A cartografia opera, portanto, como um dispositivo que propicia o encontro de nós, pesquisadores, com os campos de pesquisa. Os múltiplos atravessamentos de forças que se colocam presentes nesse processo fazem com que ambos, nós e território, nos transformemos e deixemos de ser aquilo que éramos antes. Desse modo, abalamos os lugares naturalizados, deslocamos as formas alicerçadas da ciência, promovemos outros saberes, “um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo”. (MAIRESSE, 2003, p. 259).

A partir desses movimentos, a cartografia se coloca implicada em um compromisso de criação, ao propor uma pesquisa sobre as multiplicidades que também faz produzir multiplicidades. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Entre o desenho de linhas, o mapeamento de espaços, a movimentação de territórios, a cartografia propicia caminhos inventivos e possibilidades de pesquisa diversas, que este texto visa a problematizar também em relação ao território da educação.

Cartografia: paisagens possíveis para pesquisa em Educação

O gesto de uma pesquisa no campo educacional consiste em pura complexidade. Em meio à nossa pretensa vontade de apreender algo do mundo a partir dos nossos aparatos metodológicos, há uma variedade de sujeitos e acontecimentos que nos escapam, se movem, transformam e são transformados pelas forças do dia a dia. Deparamo-nos, então, com a existência do que Oliveira e Paraíso (2012) definem como um modo particular de organização da realidade, que não espera ou anseia pela nossa presença para lhe restituir a lógica, organização ou unidade. Essa assertiva encontra também ressonância nas palavras de Gallo (2008), quando reflete sobre o seguinte:

A Educação, enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a essa vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo. Nesta terra caótica que é o platô Educação, loteada e povoada por metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados “especialistas em educação”, grassa a opinião, que se arvora em defensora contra o caos. (GALLO, 2008, p. 56).

Os elementos que tivemos a oportunidade de discutir sobre a cartografia, até então parecem nos direcionar a alguns caminhos possíveis para nos situarmos diante desse complexo território que é o campo da Educação. A perspectiva da cartografia de Deleuze e Guattari aponta para algo que faz ressonância em relação ao que deve ser considerado em uma pesquisa que intenta adentrar esse campo específico: a pulsação e o constante movimento do território. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Kohan (2002) aponta, no entanto, que é comum durante esse nosso percurso de pesquisadores, que sejamos constantemente compelidos a ver inúmeras impossibilidades de encontro entre a educação e o pensamento da complexidade. Esse

aparente descompasso se revelará especialmente quando nos voltarmos aos modos como a Educação se constitui nas realidades escolares com as quais nos deparamos: escolas que se revelam de maneira tão contrária, discrepante, avessa à perspectiva da imanência; mas, ao mesmo tempo, tão próximas de um clamor por transcendência, tão deslocadas das possibilidades de multiplicidade e tão chegadas à cisma em cindir, dualizar, separar um lado ou seu extremo oposto.

A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. Há muita história e pouca geografia em educação. (KOHAN, 2002, p. 126).

Que possibilidades de pensar a pesquisa em Educação a cartografia pode nos dar diante desse cenário? Segundo Kastrup e Barros (2004), a proposta cartográfica não reside em uma perspectiva de caráter histórico ou longitudinal, mas geográfico e transversal. Aproxima-se da geografia pela sua característica de acompanhar processos – neste caso, de subjetivação – que se configuram como forças. É transversal na medida em que rompe com os preceitos cartesianos e com seu funcionamento em categorias, tratando de se debruçar sobre os processos constituintes e de encontro àquilo que já se coloca como instituído. De maneira sintética, podemos dizer que a pesquisa cartográfica se constitui no compasso dos movimentos das subjetividades e, por conseguinte, da produção de novos territórios.

Pensar em possibilidades de olhar para a Educação que rompam os paradigmas cartesianos se constitui em um exercício de certa resistência e escape, e não um escape salvacionista que se dá propriamente como intervenção nos modos de viver que se colocam no espaço da Educação, mas nos modos de viver nosso próprio pensar de pesquisadores dispostos a tensionar esse campo.

Ainda que Deleuze e Guattari não tenham sido filósofos da Educação e que tenham se debruçado sobre essa temática apenas por meio de breves incursões, é inegável que os conceitos explorados por eles têm, há muitos anos, impactado grandemente diversas investigações no campo das ciências humanas e, não diferente, no campo da Educação. (GALLO, 2008). Tais contribuições residem especialmente no empreendimento de desnaturalização do campo, característica especialmente cara à Educação se levarmos em conta o fato de que nos impulsiona a um movimento de dupla indagação: devemos nos voltar tanto àquilo que tomamos como objetos de investigação

quanto à nossa formação como pesquisadores, visto nossa impossibilidade de nos colocar separados do ato de pesquisar e da própria necessidade da educação de se colocar diante do problema formativo da pesquisa. (RIBEIRO, 2016).

Propor-nos a um pensar complexo não se trata de tarefa pouco árdua. Não por acaso, discute Ribeiro (2016), os âmbitos das práticas de pesquisa em Educação são predominantemente organizados em escopos teóricos e vieses investigativos bem-delimitados. Resultado disso é uma produção acadêmica de conhecimento que circunscreve, em espaços muito bem-delimitados, seus objetos de pesquisa.

Reconhecemos a dificuldade que permeia o exercício de abalo constante dos horizontes disciplinares. Trata-se de uma desconstrução que abarca a multiplicidade do pensar, nossas abordagens e a capacidade de nos conectarmos com diversos elementos que se constituem no caminhar, e não seguramente de antemão. Também consiste no exercício de subtrairmos, quando nos colocamos a desmontar as unidades que totalizam e territorializam o campo de estudo. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

A cartografia, portanto, demanda certa coragem do pesquisador. Os locais de partida e os de ancoragem precisam não mais tanto importar, mas o percurso, o espaço que se situa no entremeio do trajeto que será percorrido, bem como o ritmo que assumimos. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014). Precisamos ter certa predisposição à deriva, permitir-nos navegar para além das bússolas ao mesmo tempo que possamos realizar um intenso retorno a nós mesmos, um olhar às nossas intensidades, uma conexão com os sentidos em nós despertados e com as forças que não cessam de se movimentar.

Ao abrir mão da ferramenta da objetividade, da neutralidade e da categorização, a cartografia realiza um movimento a partir do qual é inevitável colocar em questão o caráter e os sentidos da pesquisa em Educação. É questionando os limites do método, seus limites sempre presentes, que ela faz com que possamos pensar em muito daquilo que, como colocamos no início do texto, teima em sempre escapar do que podemos dizer sobre os lugares, espaços e fins da Educação.

Considerações finais

No pequeno texto chamado *Do rigor na ciência* (1961), o escritor e poeta argentino Jorge Luis Borges cria a seguinte fábula: “Em um dado império, em dado momento longínquo, cartógrafos a serviço do rei dedicavam-se, de modo acurado e exemplar, à arte de produzir mapas. Em um trabalho de grande cuidado, produziam mapas impecáveis dos territórios. Desse modo, o mapa de uma província chegava a equivaler ao tamanho de uma cidade inteira. O mapa de um império chegava a ocupar

toda uma província. Ao longo da empreitada, ainda não satisfeitos com as proporções criadas e em busca de uma perfeição tal, criaram, então, um mapa do império que correspondia ao seu tamanho com exatidão. Eis, então, que as gerações seguintes, alheias à arte da cartografia, compreenderam a obra como exagerada e inútil, abandonando-a à sorte do tempo, de modo que, passados os anos, ainda se podiam encontrar os farrapos do mapa pelos desertos.

Baudrillard, no livro *Simulacros e simulação*, atualiza essa fábula, afirmando que não mais é o território que define os desenhos de mapa, pois é o “mapa que precede o território – precessão dos simulacros – é ele que engendra o território cujos fragmentos apodrecem lentamente sobre a extensão do mapa”. (1991, p. 8). Se partirmos dessa perspectiva, podemos refletir que a questão é concebermos esse território em sua possibilidade de invenção, que passa a ter existência no compasso em que desenhamos suas linhas. Ante o território-simulacro, importa, portanto, traçar como verbo no infinitivo, e a constituição de uma vontade do encontro com o território, uma espécie de aliança entre o território e o desejo.

Diferentemente da ideia geográfica de cartografia, de arte de transpor para o papel a representação dos territórios fixos, como trata o exemplo da fábula de Borges, a proposta cartográfica que aqui nos impulsiona à pesquisa consiste na criação de paisagens que se constituem por meio dos trajetos realizados. No espaço da escola e em nossos espaços de pesquisa (que também constituem problemáticas de Educação), o que captamos dos movimentos, estruturas, paredes, repartições, relações que se dão a ver? Nos lançamos a ler matérias com força de imagens, gestos, ruídos, ditos e não ditos, que nos impulsionam a criar nossas geografias, nossos mapas de ação e movimento. Essas imagens, talvez não caiba saber o que revelam da Educação somente, mas o que de nós, pesquisadores, também demonstram como também sujeitos da Educação.

A fim de desdobrar essa reflexão, nos amparamos em discussões que tomam para si algumas concepções do que é cartografia e do que é movimento de cartografar no exercício de uma pesquisa, especialmente no território da Educação. Trata-se de cartografias no plural, em razão de que, a partir do próprio pensamento de Deleuze e Guattari, afeito à multiplicidade, não poderíamos discutir uma proposta metodológica que viesse investida de um caráter de fixidez e verdade, de coordenadas a serem cuidadosamente seguidas, replicadas. Com isso, queremos dizer que a cartografia não fornece um único modo de pesquisar, nem tampouco caminhos que nos direcionam a determinados fins. Portanto, assim como o cartógrafo tem que traçar seu território de pesquisa, os autores que se propõem se debruçar sobre esse método, como modo de fazer pesquisa, também realizam suas composições.

Dos tantos autores dos quais tomamos emprestada a noção de cartografia, encontramos nelas alguns pontos de entremeio, aproximações que dizem respeito, sobretudo, ao conceito de rizoma como propulsor de algumas pistas para modos de cartografar. O rizoma propõe um pensamento que circula para além das dicotomias que sustentam as relações de causa e efeito da pesquisa, para além dos modelos representacionais da linguagem, provenientes de uma concepção cartesiana e positivista. Esse conceito ilustra uma contraposição às realidades constituídas por fenômenos a serem desvelados, apreendidos e representados por dadas teorias, dados sujeitos da razão, mediante a aplicação de dados procedimentos definidos *a priori*. Rizomática, a prática da cartografia consiste num movimento que permite nosso encontro com as linhas de força e os agenciamentos que permeiam os territórios, os constituem, desfazem e refazem. Como o rizoma, um determinado território que se coloca como local de estudo não é uma unidade homogênea, fixa.

Se levarmos em conta que concepções binárias da produção de conhecimento, mesmo nas pesquisas de cunho qualitativo, ainda se apresentam como hegemônicas, percebemos o quanto o pensamento da diferença – e dentre suas propostas a cartografia – constitui-se como um escape aos modos dominantes de produzir verdades e, por conseguinte, sujeitos, políticas, modos de pensar a vida. Os trajetos e linhas que aqui foram percorridos, a fim de discutir a prática cartográfica de pesquisa, apontam a territórios do pensamento comprometidos com o devir e com a produção de subjetividades.

Com a finalidade de criar multiplicidades, a cartografia se delinea a partir de uma máxima muito próxima daquela que nos diz *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Somos cartógrafos, desenhamos nossos mapas de mundo no instante em que habitamos territórios, voltamos nossos olhos, ouvidos e demais sentidos ao deleite dos movimentos e da intensidades que por nós cruzam. Nesse percurso, os modos de fazer pesquisa, imbricados nos modos de pensar a própria investigação, produzem paisagens e não as restringem.

Na medida em que a proposta cartográfica desdobra a necessidade de que em nossas pesquisas possamos abalar os objetos de investigação, os estatutos de produção de verdades, o próprio exercício do pensar, essa se torna relevante via para pensarmos o território da Educação, especialmente no movimento em que nos propomos questionar os modos como produzimos nossos pretensos objetos de pesquisa. Ao nos voltarmos ao método visto como operação sobre o cenário, estamos apontando a tensionamentos ético-políticos, na medida em que nos comprometemos com um pensar que circula por

entre as relações que se estabelecem no interstício dos saberes e do poder, elementos dos quais decorre a produção de sujeitos da Educação.

Referências

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BORGES, Jorge Luis. Del rigor en la ciencia. **El hacedor**, Buenos Aires: Emecé, 1961.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. t. 2.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Sílvio. Pesquisa em Educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, 2008.

_____. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Galli; KIRST, Patrícia (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 259-272.

OLIVEIRA, Marilda de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em Educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 19, n. 3, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

PAULON, Simone Maineri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, 2010.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em Educação. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, 2016.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2014.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, 2009.

Parte IV
Pesquisas em Educação e Linguagens

Os saberes contextualizados na prática da Educação Infantil: análise de um caso no Município de Bento Gonçalves – RS¹

Ana Paula Silveira
José Edimar de Souza
Andréia Morés

Introdução

A história tem contribuído para os estudos referentes à infância com repercussões em diferentes áreas do saber. “E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: [...] e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. (KRAMER, 1999, p. 271). A infância é resultado de um processo histórico, e considerar a contextualização da infância, nessa perspectiva, contribui para a compreensão do modo como a Educação Infantil encontra-se organizada na contemporaneidade.

Ariès (1978) refere que a preocupação com a criança sempre existiu, em diferentes períodos da história da humanidade, envolvendo concepções de infância que se determinam pela organização da sociedade em cada período; portanto, não havia uma infância a ser descoberta.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), a modificação referente à visão de infância aconteceu porque também houve, na sociedade, uma mudança na forma de pensar o que era ser criança e também a valorização do período da infância. Em cada época, varia a forma de perceber a Educação, os elementos sociais e a interpretação dos sujeitos que fazem parte da sociedade, assim como as crianças.

A história tem contribuído com estudos referentes à infância com repercussão em diferentes áreas do saber. “E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. (KRAMER, 1999, p. 271).

A infância, o brincar, como temática de pesquisa no campo da história da Educação, passou a ser objeto de interesse de pesquisadores a partir do advento da história cultural do qual nos aproximamos nesta investigação. Segundo Burke (2005), a história cultural abrange emoções, percepções, sensações olfativas, auditivas, visuais

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na Prática Pedagógica Docente (Bento Gonçalves – RS)*, sob a orientação do prof. Dr. José Edimar de Souza e coorientação da Profa. Dra. Andréia Morés no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

conectadas a um tempo e espaço cultural-social. Nesse sentido, este estudo considerou aspectos que envolvem um estudo qualitativo. Este capítulo é um recorte da dissertação de Mestrado que tem como título *Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na Prática Pedagógica Docente (Bento Gonçalves/RS)*. A pesquisa² teve como objetivo analisar os modos como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados às práticas pedagógicas docentes, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil no Município gaúcho de Bento Gonçalves – RS.³

As crianças de 4 a 5 anos chegam à escola de Educação Infantil com muitos saberes, porém, os professores, em razão da organização escolar e devido à demanda das atividades escolares nem sempre conseguem contextualizar os saberes das crianças na prática pedagógica.

Neste capítulo, procuramos conceituar a infância, seguindo com os caminhos metodológicos e apresentando a análise dos dados no que se refere às práticas pedagógicas docentes *versus* planejamento, os saberes discentes no contexto de sala de aula e a construção do conhecimento, finalizando com considerações sobre o estudo realizado.

Caminhos metodológicos

O desenvolvimento deste trabalho foi realizado na linha de pesquisa “História e Filosofia da Educação”. O método utilizado passou por uma pesquisa documental e um estudo de caso, envolvendo professoras do Jardim A de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Bento Gonçalves.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso nasce da vontade do pesquisador de entender fatos sociais complexos que mantêm particularidades importantes de

² É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul e a mesma foi aprovada sob o número do Parecer 2.346.948. O CEP refere-se a um colegiado interdisciplinar e independente que aprova ética e cientificamente pesquisas que envolvem seres humanos. O CEP fica localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul – RS. CEP: 95.070-560 Telefones: (54) 3218 2100/(54) 3218 2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

³ Esta pesquisa propôs uma interlocução entre as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Nesse sentido, a infância foi aqui investigada nas dimensões histórica e das linguagens. Em perspectiva histórica, mesmo se tratando de um estudo de caso, foi possível identificar como o processo de institucionalização da Educação Infantil desenvolveu-se em Bento Gonçalves e, do ponto de vista das linguagens, a análise documental, as entrevistas e observações evidenciaram os saberes das crianças, narrados pelas professoras entrevistadas, destacando a ludicidade, a importância do diálogo e da comunicação para a construção do conhecimento.

acontecimentos da realidade. Por isso, na pesquisa, investigamos a seguinte questão: “Como os professores que atuam na Educação Infantil contextualizam os saberes das crianças do Jardim A (4 a 5 anos) de uma escola municipal em Bento Gonçalves na sua prática pedagógica?”

Yin (2005) caracteriza o estudo de caso como um trabalho empírico que pesquisa um acontecimento atual, em seu ambiente natural, situações que não estejam claras e necessitam de maior compreensão para entender as evidências dos fatos em aulas, para identificar como observam e contextualizam os saberes dos seus alunos.

O estudo procurou contemplar de que forma os docentes contextualizam os saberes das crianças na prática pedagógica, fazendo um cruzamento com o plano de aula e com a proposta pedagógica, identificando as permanências e discordâncias da temática. Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um *diário de campo*, que foi organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. Essa observação contemplou momentos de rodas de conversa e o brincar livre, assim como os registros sobre entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens que abrangem os olhares, expressões, os gestos, os silêncios e as falas que apareceram no espaço em estudo.

O ambiente escolar é um importante local para perceber, na prática, como os saberes são trabalhados, de que forma as aprendizagens são estabelecidas, como resulta o trabalho do professor, a gestão escolar, a participação da família e a comunidade escolar.

O estudo investiga uma escola de Educação Infantil municipal em Bento Gonçalves que será identificada como “Escola dos Saberes”.

Os sujeitos da pesquisa são as três professoras das salas de Jardim A1, A2 e A3. Elas realizaram uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio que foi transcrita e organizada em quadros e tabelas. Posteriormente, realizamos uma observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira como cada professora interage com seus alunos nas rodas de conversa e em momentos de brincar livre, para, posteriormente, analisar, no planejamento, a forma como contextualizam, na prática pedagógica, esses saberes.

Durante a aplicação do projeto de pesquisa, optou-se por entrevistar apenas professoras, porque essas exercem papel fundamental nesse processo de articulação dos saberes das crianças e das práticas pedagógicas usadas.

Decidindo pela abordagem metodológica citada, os procedimentos foram organizados sob o ângulo das atividades educacionais da prática docente no ambiente escolar. Essa observação contemplou momentos de rodas de conversa e brincar livre e

os registros envolvendo as entrevistas realizadas com as professoras, procurando entender as práticas propostas em seu planejamento docente, bem como o processo de formação docente.

Inicialmente, realizou-se uma busca em documentos. Pimentel (2001, p. 180) destaca o uso de documentos legais em pesquisas, pois “trata-se de um processo de garimpagem, se as categorias de análise dependem de documentos, eles precisam ser encontrados”.

Foi com essa concepção “de garimpar” que a ida ao Arquivo Histórico de Bento Gonçalves, sob a orientação da coordenadora De Paris, proporcionou contato com livros e materiais que falavam sobre a Educação no Município investigado. Porém, sobre Educação Infantil não foi encontrado material. Foi sugerido a disponibilidade desse material e/ou informações mais específicas na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O próximo passo foi o contato com a SMED, com o intuito principal de identificar decretos, portarias e acervo disponíveis que regulamentaram as escolas de Educação Infantil. Após, foi marcado um horário para conversar com a coordenadora da Educação Infantil, que disponibilizou material para pesquisa, a contar de 1986, data da inauguração da primeira escola de Educação Infantil em Bento Gonçalves.

Com a autorização da SMED, posteriormente, foi feito um contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa do estabelecimento de ensino, explicando sobre o projeto e a realização da coleta de dados, obtendo o consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas profissionais, pela direção e pelos pais, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças.

O próximo passo deu-se por meio de entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Para preservarmos a identidade das três professoras do Jardim A, optamos por não identificá-las e, por isso, foram usados códigos com a letra A de Jardim A e nomes de flores, ficando organizada identificação desta forma: A1 – Rosa, A2 – Margarida e A3 – Gérbera. Esse foi o mesmo critério utilizado para o registro das observações. Elas responderam às perguntas de forma natural, com abertura para que fossem além das perguntas que estavam sendo propostas. Durante a entrevista, as professoras contaram sobre o seu comprometimento com o trabalho, relataram sobre a trajetória profissional, motivos que as levaram à Educação Infantil, barreiras e dificuldades para contemplar os saberes das crianças na prática pedagógica.

Na observação de campo, foi dada atenção especial ao contexto, pois, segundo Stake (1995), para reconstruir uma vivência, a descrição deve ser a mais ampla possível, sendo que para a realização desse diário, foi utilizado um caderno de anotações e apontamentos, como orienta Grazziotin e Almeida (2012). Nele foram feitos registros

sobre as investigações, os detalhes de práticas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas, etc.

Na análise, evidenciou-se a forma como as professoras conduziam as rodas de conversa, as intervenções, os questionamentos realizados e o brincar livre, observando a presença delas nesses momentos e a forma como ocorria a interação nas brincadeiras com seus alunos.

Análise dos dados

A partir da observação das práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil, realizada na “Escola dos Saberes”, foi possível fazer uma reflexão acerca de alguns elementos que fazem parte do cotidiano escolar e que surgiram nas entrevistas. Neste momento, destacou-se a importância da escuta dos saberes que as crianças evidenciam em diferentes momentos da prática pedagógica, ou seja, o modo como a escuta pode contribuir com o docente no seu planejamento e nas aprendizagens dos educandos.

Procuramos estabelecer relações com a prática pedagógica e o planejamento, evidenciando os saberes das crianças, para oportunizar um momento de reflexão sobre o professor de Educação Infantil nos dias de hoje. É importante relembrar que, neste estudo, aparecem relatos de três professoras de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves, para a qual adotamos o nome fictício “Escola dos Saberes”. Essas professoras foram identificadas conforme a turma em que trabalham: Jardim A, sendo A1 – Rosa, A2 – Margarida e A3 – Gérbera.

Essas três professoras trazem, em seus relatos, momentos de sua formação, e da experiência que foram adquirindo com o passar do tempo, momentos da prática pedagógica, dificuldades e inseguranças que foram encontrando durante os anos de trabalho como professoras de Educação Infantil.

A Rosa, nossa primeira entrevistada, é formada em Pedagogia – Séries Iniciais. Tem pós-graduação em Educação Física, Lazer e Recreação. Ela sempre foi professora de anos iniciais, pois sua preferência não era a Educação Infantil. Trabalha há 19 anos como professora e, há 7, resolveu enfrentar o desafio de trabalhar com Educação Infantil, descobrindo uma grande paixão pela área. Todo o estímulo para trabalhar na Educação foi obtido com base no Magistério, na Escola Cecília Meireles, onde fez o curso. Ela destaca que as aulas compostas de ensinamentos teóricos, ligados a práticas aplicadas em sala de aula, em turno contrário, despertaram um olhar reflexivo sobre a importância da Educação Infantil pode ser um período de intensas vivências.

Ainda nos relatos de Rosa, ela expôs a seguinte questão: “Cheguei a me perguntar por que não fiz isso antes, pois me realizei na Educação Infantil”. Essa narrativa mostra a importância de gostar do que se faz, principalmente por ser um trabalho que envolve seres humanos. Barbosa e Horn (2008, p. 87) destacam que “ser professor, como tantas outras profissões, não é só estar na escola, na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola”. E ainda enfatiza: “O professor ao olhar e ver qualquer coisa como um filme, um livro, um quadro, procura formas de articular com a escola”. Esse professor que ama sua profissão procura, em tudo que faz no cotidiano, relacionar à sua prática pedagógica.

Rosa comentou sobre outras experiências profissionais: trabalhou dois anos na Secretaria Municipal de Educação e também dois anos na Educação Infantil de uma escola em comunidade carente. Na zona rural, com as turmas de berçário até Jardim A e B, adquiriu experiência com classes multisseriadas e musicalidade, o que, certamente, contribuiu para que se constituísse professora de Educação Infantil. Atualmente trabalha na escola em que está sendo realizada a pesquisa, no turno da manhã, atuando como professora na turma de Jardim A, com 11 alunos.

Margarida foi a segunda entrevistada. Começou sua trajetória profissional como auxiliar de Educação Infantil, aos 15 anos, no Berçário de uma escola de Educação Infantil, na qual não havia turmas definidas, pois, na época, as turmas eram misturadas. Até iniciar a faculdade, continuou trabalhando como auxiliar de Educação Infantil.

É graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Começou sua vida de professora trabalhando com uma turma de autistas e, no outro turno, tinha com turma de Educação Infantil. Depois, trabalhou também em escola particular. Fez pós-graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em Educação Musical. Atualmente, trabalha com Jardim A na escola em que está sendo realizada a pesquisa, no turno da manhã com 21 alunos. No turno da tarde, trabalha a Educação Musical com crianças de 3 anos da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando 14 turmas. Destaca que, como professora titular de Educação Infantil, só não atuou em Berçário 2.

Gérbera é a terceira entrevistada. Não queria ser professora, apesar de sua mãe e suas irmãs terem seguido essa profissão. Inicialmente, ela fez Contabilidade, Administração e Comércio, mas não era o que mais gostava. Comentou que viveu praticamente em uma escola, porque sua mãe era diretora, o que exigia a presença dela sempre no local.

Com isso, acabou seguindo o exemplo da família. Fez Habilitação em Magistério de Férias, em Passo Fundo, nas disciplinas específicas do curso: didáticas e estágio de seis meses. Essa qualificação permitiu-lhe fazer o concurso, sendo que, posteriormente, fez pós-graduação para continuar se aperfeiçoando.

Atualmente, Gérbera trabalha na escola em que está sendo realizada a pesquisa, no turno da manhã, com Jardim A, e tem 13 alunos. Essa turma tem menos alunos porque a sala é menor e, segundo ela, a legislação exige que o tamanho da sala seja adequado à quantidade de alunos. Relatou que o espaço é insuficiente mesmo assim: *“A criança precisa de espaço físico maior. O metro quadrado estipulado na legislação é insuficiente para toda a energia que uma criança dessa idade tem a extravasar, por isso ficam agitados, acabam se batendo uns nos outros e se machucando”*. No turno da tarde, ela trabalha mais 20h como professora-substituta em uma escola regular municipal.

A entrevistada, que trabalha há 23 anos na área da Educação, considera intensa a responsabilidade de um professor de Educação Infantil. Ela relata, ainda, que escolheu Educação Infantil por gostar muito de crianças nessa faixa etária, por serem dóceis, carinhosas, curiosas, por demonstrarem prazer em tudo o que lhes é oportunizado e *“quando chega o final do ano, percebo a evolução das crianças, e isso é muito gratificante”*.

A Gérbera começou a trabalhar com Educação Infantil na “Escola Recanto dos Beija-Flores” durante o estágio probatório em 2001, no Maternal II, com 30 alunos. Foi coordenadora em outra escola e, mais tarde, exerceu a docência no Maternal I, turno da manhã e no Maternal II, turno da tarde. Assumiu novamente a coordenação na mesma escola e ficou responsável pela vice-direção. Trabalhou, também, um ano com substituta e na “Hora do Conto” do Berçário ao Jardim B.

Cada uma das entrevistadas, entre muitos desafios, dificuldades, vivências e difíceis escolhas, tornou-se professora. Aos poucos, pelas oportunidades, foram criando laços com a Educação Infantil e, de forma prazerosa, construíram sua história profissional priorizando o trabalho com crianças.

Durante a fala das entrevistadas, percebeu-se a importância do fazer pedagógico como potencializador para despertar a curiosidade, o desejo, o interesse e agregar valor, dando às crianças suporte para seu desenvolvimento integral, oferecendo-lhes ambientes ricos de experiências e de interações.

Práticas pedagógicas docentes versus planejamento

As práticas pedagógicas oportunizam momentos e experiências de descoberta, de reelaboração de conceitos e produção de conhecimento por meio da ludicidade, espontaneidade, criatividade e de atividades prazerosas. Todo esse processo exige do professor, além de amor à profissão, a qualificação. Rosa relatou que a qualificação é importante para todo profissional da Educação e que deveria ocorrer para *“todos os professores e também as auxiliares que trabalham na escola para que possuam o conhecimento teórico, visto que a experiência prática carregam consigo”*. Segundo ela, *“o conhecimento das leis e teorias que englobam a infância vai ampliar os horizontes e dar sustentação ao trabalho de todos”*. Ela defende que devemos estar sempre estudando; lembra do curso de Magistério no qual aprendeu muita teoria aliada à prática em sala de aula, conforme citado, proporcionando ricas aprendizagens.

A esse respeito, Kramer argumenta que

[...] As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (1999, p. 78).

É nessa visão de constante aperfeiçoamento e busca pelo conhecimento que Margarida afirma que a formação continuada é permanente, pois *“O fato é que com o que aprendi no Magistério não daria mais aula, pois a evolução é grande, constante e rápida”*. Por isso busco *“cursos de aperfeiçoamento, pois precisamos modificar sempre [...] Deveríamos ter mais oportunidades de formação por todas essas mudanças que nos envolvem”*. Ela procura respostas no plano de trabalho, na proposta pedagógica da escola, porém a legislação não é comum que se manuseie frequentemente. Os planos de estudo são específicos a cada idade, devido a isso, ela pesquisa e lê sobre a faixa etária com a qual está trabalhando.

As diversas situações do cotidiano escolar, ao priorizar a observação, o planejamento, o acompanhamento, o registro, a documentação e a avaliação das atividades educativas com as crianças de Educação Infantil, revigoram e incrementam a ação do docente, sistematizando e favorecendo ações para reestruturar as práticas pedagógicas. Segundo Barbosa (2006), o professor, ao planejar suas aulas, necessita evitar ser prévio e com atividades determinadas em longo prazo. No início do ano, o professor, a partir da proposta pedagógica da escola e da sondagem realizada com a sua

turma, pode estabelecer metas a serem cumpridas ao longo do ano, porém serão as atividades cotidianas que o ajudarão a encontrar elementos para organizar o planejamento.

Na “Hora da Rodinha”, da novidade ou da brincadeira, as crianças gostam muito de falar da família, brincar de papai, mamãe e filhinha. Segundo Rosa, “*Nessa hora eles revelam muitas coisas e é nesse momento que o professor deve resgatar suas vivências para a realização de novos planejamentos*”. Ao professor, a criança pode revelar angústias, expectativas, sonhos e também muito de sua personalidade, e isso é uma grande base aos conteúdos que devem ser trabalhados pela professora, com a ressalva de que apenas terão o enfoque a partir daquilo que já é do universo infantil e que pertence àquele grupo de estudantes. A professora poderá conduzir o assunto trazido pelos alunos para que esse se expanda, para que vejam sob nova ótica e que dele surjam novas ideias, tornando o conhecimento, além de mais divertido, muito mais proveitoso à criança.

Rosa explica que os encontros para a realização do planejamento são semanais e, segundo a legislação, elas têm um terço da carga horária para planejar. As três professoras do Jardim A encontram-se durante duas horas para socializar ideias e experiências e esquematizar suas aulas. Conforme o relato das professoras, elas trabalham e organizam os planejamentos juntas. Assim estes se tornam iguais, sendo modificados em caso de necessidade, no decorrer das aulas de cada turma. Há um projeto, na escola, sobre o corpo humano. Para tanto, selecionaram alguns livros e ações que serão desenvolvida durante todo o ano. Com relação à proposta pedagógica da escola, procuram dar maior sentido às experiências voltadas às vivências infantis, como, por exemplo: “*Contar a fábula do porco-espinho e, após, as crianças vão confeccionar seu próprio porquinho com palitos e massinha de modelar. Quando o adulto faz por ela, não é uma prática genuína, não é algo dela*”. A professora lança a proposta, e a criança faz sua atividade de acordo com sua concepção de porco-espinho, apenas conta com o auxílio da professora se houver necessidade, sem que haja o direcionamento para um modelo pronto. Nessa atividade, a professora demonstra sua preocupação em dar a oportunidade para as crianças usarem sua criatividade, imaginação, relatando que, se o professor fizer as atividades pelas crianças, o resultado não terá o mesmo sentido e valor.

Rosa destaca que

ser professora nos dias de hoje é despreocupar-se com o papel e focar o trabalho docente nas brincadeiras, vivências e no lúdico. O papel pode ser ocupado para registros de atividades realizadas sim, ele é importante, mas nunca devemos esquecer que a criança tem toda a vida para desenvolver

certas habilidades, cada uma no seu tempo próprio. Ser professora é ter uma mente aberta, explorar o movimento, gostar de cantar, dançar, entrar no mundo de faz-de-conta da criança. (ROSA, entrevista, 2017).

Margarida refere que o papel do professor é mediar, pois na Educação Infantil “as crianças estão descobrindo tudo, coisas boas e não tão boas, e as fases vão acontecendo, e elas vão adquirindo seus saberes, independente do professor ensinar ou não”. Segundo essa professora, o diferencial é que o professor pode mediar o conflito de emoções, esse turbilhão, de novos sentimentos e descobertas que vão surgindo no convívio social, pois, até então, estavam só no convívio familiar e nunca tinham vivenciado certas situações, além de todo o lado cognitivo que o professor poderá auxiliar a desenvolver. Oliveira et al. observa, a seguir, que

A passagem da criança de seu núcleo familiar para a escola de Educação Infantil é um marco no seu desenvolvimento. Não apenas por que isso lhe permitirá alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, mas principalmente porque entrará em contato com novas situações, será estimulada a pensar e a se posicionar efetivamente em relação a determinados conhecimentos, e isso é condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento. (2012, p. 194).

Gérbera também declara que estão tentando trabalhar menos no papel, pois procuram observar e questionar mais durante as aulas, pois, observando as brincadeiras e o modo como as crianças se relacionam, ajudam-nas a trabalhar o lado afetivo, o comportamento e os valores que são essenciais nessa etapa.

Recordando as ideias de Margarida, é importante citar o pensamento de Malaguzzi (1999, p. 77), que destaca: “Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”. O importante é oportunizar momentos em que as crianças possam ser *espontâneas*, sentir que são capazes, criativas e competentes.

Considerando a proposta pedagógica da “Escola dos Saberes” (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 16), o planejamento docente precisa ter como base o interesse das crianças e os projetos que podem surgir a partir deles. Ao organizar esse registro, o professor deve contemplar a heterogeneidade e a diversidade da turma em que trabalha.

Margarida pontua que elas organizar o planejamento a partir de projetos, mas, em algumas questões, ainda precisam melhorar. Colocou que buscam escrever o melhor, mas isso tudo é uma construção “*pela própria concepção de infância que a gente tem de*

que a Educação Infantil, ou seja, a escolinha era um espaço onde as crianças deveriam ser cuidadas, e agora não é mais isso. Foi modificando nossa prática". A nossa visão vem da formação e educação que tivemos. *"Nossa visão é uma, a das famílias é outra. É um caminho longo a seguir"*. Ela revela que a infância é uma etapa importante, devendo-se perceber que as crianças não estão na escola somente porque os pais precisam trabalhar, *"todas estas questões refletem no planejamento"*. A proposta pedagógica da "Escola dos Saberes" (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 16) diz que *"é importante o professor conhecer os conceitos sobre infância, criança, aprendizagem, concepção teórica, facilitando a sua organização no momento de realizar seu planejamento"*.

A intencionalidade demanda do professor ação e reflexão contínuas sobre seu conhecimento teórico e sua prática pedagógica. Diante disso, Gérbera comenta que gostaria de fazer um trabalho mais *diferenciado* na sala de aula, pois, segundo ela, a teoria pedagógica não corresponde à ação. Como Rosa e Margarida, ela também procura fugir do papel e fazer mais brincadeiras, ocupar espaços físicos, proporcionar à criança, por meio de suas experiências, novas situações de aprendizagem. Explora o psicomotor, parte ampla e o lúdico, mas não está satisfeita e diz: *"Não tem receita para Educação Infantil. Temos orientação da Supervisão e Orientação, mas, na prática, os resultados nem sempre são como esperamos"*. Por isso, a Educação Infantil é ainda uma etapa que precisa ser vista com atenção, carinho e muito conhecimento, lembrando que o importante é começar, tentar sair da zona de conforto, da comodidade e começar a pensar sobre a prática, pois esta reflexão certamente nos ajudará a encontrar novos caminhos.

Gérbera informa que o planejamento semanal acontece de acordo com o plano de trabalho, no qual constam os conteúdos anuais a serem trabalhados em sala de aula e os respectivos objetivos. Como os conteúdos repetem-se diariamente e são integrados, o plano de trabalho é feito para todo o ano escolar.

Destaca, também, que a organização do planejamento dos Jardins A *"é feita em conjunto com as professoras, mesmo conteúdo, mas adaptando a cada turma. A gente vai em busca de novas alternativas, tenta trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas"*. Segundo esta professora, a proposta pedagógica da escola, que foi reformulada no ano anterior e passou a vigorar a partir de 2017, considera a importância de valorizar os saberes das crianças, uma vez que *"o adulto tem o dever de acompanhar, observar, interagir com e mediar a construção dos saberes que acontecem naturalmente"*. (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 13). A professora ainda enfatiza que *"quando a criança traz o saber para ser explorado no planejamento, ainda tenho insegurança em lidar com essa mudança, apesar da minha experiência"*.

Gérbera, mesmo com anos de experiência como professora de Educação Infantil, relata que “*chegar sem planejamento e sair uma aula direto de uma vivência é muito difícil ainda*”. A questão não é chegar sem um planejamento, conforme Gérbera argumenta; é necessário ter um plano, mas que seja flexível e oportunize a problematização, pois, segundo Oliveira et al. (2012), nada mais é que aceitar tudo pronto, sem questionar, estudar todas as possibilidades que possam surgir, inclusive a própria experiência em si deve ser questionada. Ser um professor de Educação Infantil é estar comprometido com uma prática pedagógica que valorize as particularidades da Educação Infantil. Gérbera analisa o seguinte:

Chegamos com um planejamento que é flexível, que se origina sim das necessidades que observamos, mas chegamos com um planejamento pronto. Ainda não conseguimos mudar todo um planejamento em função de um fato novo, apenas adaptamos e nos orientamos para outros planejamentos. (GÉRBERA, entrevista, 2017).

Para a elaboração de novos planejamentos, destacamos a observação feita durante as aulas, pois ela possibilita conhecer os saberes que deverão ser explorados no planejamento, além de possibilitar que se avalie a adaptação da criança ao ambiente escolar e sua receptividade às atividades propostas. As efetivações dos registros complementarão o processo para tornar eficazes as práticas educativas. Observar é saber escutar o que a criança tem a dizer por palavras, gestos e o próprio silêncio.

Ao planejar as atividades com as crianças de quatro a cinco anos, é fundamental conhecer o grupo, seus interesses, como ocorre o desenvolvimento nessa fase, o nível de autonomia para resolver situações-problema, entre outros aspectos que envolvem a história familiar dessas crianças. Além disso, importa considerar, nas observações, as diferenças entre as crianças que já frequentam uma instituição das que terão o primeiro contato, respeitando as particularidades de cada um.

Os saberes discentes no contexto de sala de aula e a construção do conhecimento

No contexto de sala de aula, temos as vivências das professoras da Educação Infantil, objeto da pesquisa. A professora Rosa reconhece a ludicidade como um instrumento necessário no ambiente de aprendizado afirmando que “o brincar é insubstituível”. Declarou também que, em suas atividades com a turma, dispõe de uma sala de brinquedos bem-equipada, o que possibilita o deslocamento e a exploração do movimento, tendo a preocupação de trabalhar com atividades dinâmicas.

Poder explorar seu ambiente, compartilhando-o com o grupo, com autonomia, com contato e recebendo estímulos diversos, desperta a consciência da criança para o espaço, para o diferente, para as divergências. O aprender está implícito nas ações coordenadas ou livres. Nesse aspecto, Rosa elenca itens relevantes como *“importância do corpo, da consciência corporal, de gostar de si, da autoestima e do movimento, explorando diferentes materiais”*. Para Margarida *“ toda aprendizagem passa pelo corpo”*. Algumas atividades coordenadas podem ir além e despertá-las para o próprio eu, descobrindo-se como seres independentes e completos, com limites e possibilidades.

Observamos a relevância da brincadeira na seguinte fala de uma das crianças da turma da Professora Margarida: *“Eu gosto do dia do brinquedo, brincar com os colegas, de bonecas e carrinhos”*. Enquanto outra criança, aluna de Gérbera, demonstrou que gostava de brincar com personagens das histórias, como A Bela e a Fera, porque a mãe contava muitas histórias, conforme comenta: *“Eu adoraria fazer um castelo de princesas da Bela e a Fera”*. Nessa turma, foi possível perceber que as crianças que ali estavam gostam de brincar com a família; outras, de assistir à televisão, mas, principalmente, como uma delas expressou: *“Brincar com os colegas eu gosto muito”*.

Ao observar as crianças no momento de brincar livre da “Escola dos Saberes”, foi possível perceber a presença do faz-de-conta, o envolvimento com a fantasia. Na sala de Rosa, as crianças gostam de brinquedos, música, brincar com peças de encaixe, livros de histórias, fantasia e também da representação de personagens. Já na sala de Margarida, algumas meninas representaram uma cena em que estavam na pracinha, brincaram de bonecas, levaram o bebê passear, comer comidinha e davam carinho; os meninos fizeram um parque de dinossauros. Esses exemplos mostram a tentativa de criação de seu próprio mundo, naquele pequeno espaço de tempo, a criança imagina, contextualiza e representa, no momento, seu próprio ensaio da vida baseada nos conhecimentos que ela tem, mostrando seu modo próprio de pensar, de avaliar e de resolver suas dificuldades. Diferentemente, na sala de Gérbera a preferência das crianças é por Educação Física e pela sala de brinquedos. Após a “Hora do Lanche”, brincaram livremente. A professora deixou que elas explorassem e brincassem com os livros.

Para Fortuna (2000, p. 6), “[...] enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem”. Levar essa similaridade à sala de aula compromete o professor a proporcionar envolvimento lúdico nas tarefas e no ambiente da sala. A Professora Gérbera mencionou que há a tentativa de *“fugir do papel e fazer mais brincadeiras, [...] trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”*.

Percebemos que há um despertar para aproveitar mais esse recurso da brincadeira para o aprendizado, não o tornando algo maçante e entediante à criança.

Na sala de Rosa, observamos que a professora participava e interagiu durante os momentos de brincadeira e conversa, marcando sua presença com as crianças. Na sala da Margarida, as crianças estavam dispersas, brincando durante a história *Pai Cabide*;⁴ percebemos que elas têm dificuldade de ouvir e prestar atenção na professora e nas atendentes; inclusive, uma criança amassou a atividade proposta e não quis fazer. Na sala de Gérbera, notamos duas crianças que, quando contrariadas, choram, demonstrando intolerância à frustração. As ações das crianças, em especial nesse espaço do brincar, são uma forma de linguagem em que ela está dando um retorno à proposta do professor; nem sempre é a esperada, mas deve ser objeto de análise e avaliação da própria proposta, para adaptá-la ou até deixá-la para um momento mais propício.

Dessa maneira, deveríamos dar à criança a possibilidade de interagir com o brinquedo da maneira que ela considerar importante e de acordo com sua curiosidade, sua expectativa, suas tentativas de acerto e erro. Ela precisa ter essa permissão de se apropriar do objeto, que, no momento, está em sua posse e desvendá-lo. Resolver sua curiosidade, acima dos velhos critérios de que brinquedo caro tem que ficar guardado, longe das mãos da criança para não estragar, ou ainda, distinção de gênero dos brinquedos (como verificamos na sala da Margarida, em que a atendente faz diferenciação entre brinquedos de menino e menina). Além disso, cada um devia ficar com o seu brinquedo ou ele seria guardado. Na sala de Gérbera, uma menina queria brincar de carrinho, e é advertida pelo colega: “Carrinho é brinquedo de menino”. Segundo Craidy e Kraercher (2001), nas escolas, devemos oferecer às crianças brinquedos e brincadeiras que possam experimentar e fazer descobertas livremente. E considera muito importante “[...] que não devemos fazer divisões entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, não reprimindo crianças diante da curiosidade que demonstram em relação a esses brinquedos e brincadeiras”. (CRAIDY, 2001, p. 17). É algo que precisa ser muito discutido ainda, pois é preciso mudar conceitos que foram construídos culturalmente.

A partir do contexto investigado, é interessante pensar acerca da infância e das crianças de hoje, sobre o modo como interagem com diferentes materiais. Um pequeno pedaço de madeira, uma rodinha solta de carrinho, tampinhas, palitos, qualquer pedaço brilhante de papel já são motivos de brincadeira e de soltar a imaginação; cada criança, em seu universo, cria seu espaço de fantasia e se nutre dessa alegria do brincar. Ainda há

⁴ BRENMAN, Ilan. *Pai cabide*. São Paulo: Moderna, 2015.

aquela criança que ganhou uma boneca ou o carrinho de controle, os dois considerados brinquedos caros e, nas primeiras vezes que brincam com os objetos, já os desmontam, recriando o brinquedo, intervindo no objeto que lhe foi oferecido e inventando novas possibilidades a partir do que lhe surge como oportunidade de criação. Ou numa situação em que se dá uma boneca para uma criança que está no início da dentição, poderemos perceber que, dificilmente, irá brincar de fazer dormir e ter cuidados com a boneca como se fosse um bebê. Ela irá morder a boneca e satisfazer sua necessidade do momento: aliviar a coceira da gengiva. Diante das reflexões teóricas referidas e utilizadas nesta pesquisa, é possível argumentar que as crianças representam o que vivenciam e, partindo disso, que, aos poucos, irão construindo seus saberes e dando significado àquilo que é importante e significativo para elas.

Enquanto, por outro lado, apareceu nos depoimentos das professoras que as crianças fazem uso dos celulares e *tablets* para se entreterem, desde a mais tenra idade, estando desde cedo em contato com a tecnologia e suas possibilidades. Essa interposição das tecnologias na vida moderna, também criou distorções quanto ao uso dela. Ao facilitar a vida dos pais, pode-se estar, precocemente, levando essas crianças a um mundo de isolamento e cheio de espectadores, sem fazerem alguma atividade mais criativa ou fora de padrões, impedindo-as de abusar de sua mente cheia de ideias e fantasias muito mais coloridas do que as sugeridas por uma tela de celular ou computador. Na experiência de Rosa, *“o universo virtual não substitui o universo da folha verde, da pedra, do pé no chão, dos cheiros, dos sentidos usados para descobri-lo”*. Já com os alunos de Margarida, essa tendência é mais notável: *“sabem mexer nas mídias, mas não sabem correr, caminhar, subir uma escada, coisas básicas[...]”*. Porém, se não há como desviar deste caminho, podemos não torná-lo absoluto, resgatando, pelo menos no espaço escolar, a brincadeira que é tão compatível com a imagem simbólica da infância.

A criança está, naturalmente, a todo momento, desvendando o mundo novo que lhe é apresentado e, a partir desse contato, ela vai criando seus conceitos, suas regras, desenvolvendo aptidões e, com isso, constituindo por meio das vivências os seus saberes. O brincar para criança é o momento em que pode ser a comandante de suas ações, sem a interferência direta do adulto, pois já foi o adulto quem disponibilizou o brinquedo com o qual ela poderia brincar, que a colocou no espaço onde ele decidiu, que determinou o tempo da brincadeira, e, muitas vezes, determinou a própria brincadeira, como brincar com aquele objeto, ou naquela atividade. Mas, no momento em que ela entra naquele espaço de tempo do brincar, ela se torna quem ela quiser,

assume a forma que bem entender e se supõe que, certamente, terá muitos poderes mágicos.

Porém a mais poderosa *magia* está nas mãos do professor que souber aproveitar o material oferecido pela criança e usar de seu próprio conhecimento, de sua experiência, de seu bom-senso, e inclusive, de sua criança interior, para criar uma conexão com seus alunos. E, a partir daí, proporcionar à criança uma visão mais amena de escola, na qual ela possa encontrar prazer e se identificar com o espaço e com as práticas das quais participa.

No que se refere à construção do conhecimento, Kramer (1999, p. 87) entende que “[...] é construído pelos homens através dos tempos e de uma busca permanente de transposição do desconhecido para o que se quer conhecer: ele é histórico e caracteriza-se por toda sua provisoriade, está em permanente construção [...]”. Com isso, a construção do conhecimento vai acontecer por meio das interações entre o sujeito e o meio, e estes mudam conforme um opera sobre o *outro*.

Para Barbosa (2009), é importante que as práticas educativas valorizem a participação e o envolvimento das crianças, de modo que elas nas quais possam fazer seus comentários, manifestar opiniões, expressar seus sentimentos, percepções, saberes, conhecimentos, dúvidas, dando a elas a oportunidade de serem respeitadas e escutadas, conferindo devida importância aos aspectos que compõem esse ser em desenvolvimento. Isso, certamente, faz surgir outras possibilidades de direção do processo pedagógico.

[...] é igualmente importante destacar que a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comunicam interesses ou opiniões naquilo que as afeta no coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas. (BARBOSA, 2009, p. 66).

Nesse processo, temos uma educação organizada na relação e no envolvimento que interliga três protagonistas: as famílias, as crianças e os professores. As famílias, ao participarem das atividades proporcionadas pela escola, acabam integrando-se de forma positiva e valorizando as construções das crianças. O professor, ao perceber que conta com o apoio da família, consegue realizar um trabalho em que pode estabelecer tarefas a serem cumpridas em casa, ajudando, assim, a criança a criar este vínculo tão importante com tais sujeitos. O trabalho, na construção de atividades em uma pesquisa

e a integração e o envolvimento das famílias, deixando-as participar do desenvolvimento da criança, podem proporcionar que as mesma se sintam parte integrante do meio.

Diante do respeito às diferentes linguagens, o professor dará abertura ao seu aluno, para que possa ir além das disciplinas propostas, aproveitando seus saberes, proporcionando momentos lúdicos, troca de ideias, um olhar docente voltado à inovação dos métodos de ensino buscando, assim, uma aproximação entre professor e aluno, com ênfase no desenvolvimento de atividades e avaliações, de modo que o aluno participe do processo de aprendizagem.

A valorização das linguagens auxiliará a criança a não ter receio de arriscar e criar, desenvolvendo suas potencialidades e, dessa forma, o aluno, passa a ser visto não só como um ser receptor do conhecimento, mas como alguém que interage e faz parte de seu processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

Falar sobre os saberes das crianças ainda é um desafio por ser algo novo, mas causa, segundo essas professoras, certa insegurança em contemplar tais saberes, principalmente por ter que mudar idéias e pensamentos, construir novos conceitos que já foram preestabelecidos e precisam ser desconstruídos.

Diante do objetivo geral: analisar os modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados com as práticas pedagógicas docentes, percebemos, durante as entrevistas e observações, que as professoras investigadas têm preocupação em contemplar os saberes, mas se sentem ainda inseguras no momento de fazer essa relação no planejamento. Isso se evidenciou nas observações, nos momentos de conversa e no brincar livre, pois surgiram vários saberes que as professoras poderiam ter sido aprofundados, mas acabaram passando despercebidos. Apareceram também vários elementos que utilizamos na sistematização das categorias, como a organização do planejamento, a importância da ludicidade e de ouvir as crianças, por exemplo.

Na análise, foi possível perceber alguns pontos positivos, entre eles: a proposta pedagógica da “Escola dos Saberes” que foi modificada conforme solicitações e mudanças na legislação. As professoras investigadas têm formação na área da Educação e têm competência (cursos) para trabalhar na Educação Infantil, anos de experiência em Educação Infantil e buscam aperfeiçoamento constante. As três demonstraram gostar de trabalhar com nesse segmento e, com o passar do tempo, foram se dando conta da importância de dar prioridade às interações e ao brincar nessa fase. Elas já possuem o

entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, por vezes, pode ser substituída por brincadeiras.

Atualmente, há uma preocupação em valorizar os saberes das crianças, e isso veio mudando e se intensificando com o passar do tempo, sendo necessários cursos de aperfeiçoamento. As professoras relataram sobre a insegurança de *escutar* as crianças e mudar o planejamento em vista dos saberes, pois consideram importante trabalhar com eles, mas, na prática, precisam desenvolver a escuta, para que, aos poucos, percebam, nas diferentes linguagens das crianças, nos gestos, nas falas, nos silêncios e nas entrelinhas, os caminhos a serem percorridos e realizados em busca de uma aprendizagem significativa, valorizando a construção de saberes. Mencionaram, também, que as crianças da atualidade são diferentes e chegam à escola com interesses diversos. Segundo elas, a falta de autonomia e de limites e o contato com as modernas tecnologias fazem com que essa diversidade dificulte o trabalho do professor.

Devido a essa percepção de que as crianças da atualidade são diferentes e chegam com interesses que divergem, muitas vezes, do que está sendo proposto a elas, surge a necessidade de o professor adaptar os conteúdos do plano de estudo, que são específicos de cada fase, e fazer a relação com os saberes das crianças, considerando-os na prática pedagógica, tornando a prática mais próxima dos interesses e das expectativas do aluno.

Ouvindo e observando essas professoras, foi possível perceber que buscam o melhor para seus alunos. Brincar, contemplar os saberes e as interações, trabalhar menos no papel e dar ênfase à parte motora ampla são desafios que elas enfrentam diariamente e que estão dispostas a continuar aperfeiçoando. Ainda há muito para construir, mas o importante é ter vontade de seguir, sair da zona de conforto, da acomodação e continuar em constante aperfeiçoamento. Essas professoras retratam uma geração de profissionais que anseia por aprimorar o seu trabalho e que já se movimenta na direção de mudança de concepções que estão impregnadas de modelos que não servem mais. À medida que mostraram desejar mudanças, também necessitam adquirir a confiança de que estão num caminho que permite reflexão, avaliação e que vai sendo construído, adaptado e modificado no desenrolar da prática pedagógica.

Ao analisar o modo como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados nas práticas pedagógicas docentes, mergulhamos num espaço de aprendizagem e reflexão, no qual as professoras compartilharam sua ansiedade e carências, mas também muito do seu saber-fazer. Apesar de ainda não estarem efetivamente utilizando o saber dos seus alunos de maneira essencial em seu planejamento, estão no caminho que busca a construção dessa nova experiência

docente. Estão dispostas a mudar concepções tradicionais e buscar novas ideias e novas maneiras de trabalhar com crianças em formação, que esperam desses profissionais cumplicidade na troca de saberes.

Para ser um professor que valorize os saberes das crianças, são necessárias muita dedicação e atenção ao escutar e proporcionar momentos de conversa *com* e *entre* as crianças. Esse professor, além de curioso, é importante que seja um permanente pesquisador, pois ditas características são essenciais num professor inovador.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas cotidianas da Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto pedagógico na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENTO GONÇALVES. **Projeto Político-Pedagógico: “Escola dos Saberes”** (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.

BRENMAN, Ilan. **Pai Cabide**. São Paulo: Moderna, 2015.

BURKE, Peter. **O que é a história cultural?** Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Coleção Cadernos de Educação Básica, 6).

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. ISBN 978-85-7848-097-4.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

10

Algumas considerações sobre aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental¹

Débora Peruchin
Francisco Catelli
Eliana Maria do Sacramento Soares

Considerações iniciais

Este capítulo foi organizado a partir de um estudo sobre como aspectos emocionais influenciam no processo de aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica do estudo apresentou concepções de Matemática, aprendizagem, educação matemática e aspectos emocionais, utilizando-se, principalmente, de obras de Vygotsky.² O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 alunos de uma escola da rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS. Para a análise e discussão dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2007). A pesquisa resultou na dissertação de Mestrado intitulada *Aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática*, a partir da qual se originou este capítulo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), a Matemática é uma ciência viva presente tanto nas universidades e centros de pesquisa como no cotidiano. Seu papel é importante à formação da cidadania, principalmente quanto à capacidade de resolução de problemas e ao desenvolvimento da confiança necessária para o enfrentamento de desafios. (BRASIL, 1998). Assim, é necessário desenvolver ações que promovam uma educação matemática com qualidade e incentivem o aluno a desenvolver o gosto de estudá-la.

Temos constatado com preocupação que muitas crianças renunciam a suas possibilidades de pensar acerca do que estão aprendendo, que são muitas as que estão acostumadas a colocar em prática procedimentos sem perguntar

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática*, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Catelli e coorientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

² Optou-se por utilizar a grafia *Vygotsky*, por não haver unanimidade quanto à utilização de *i* ou *y* na escrita do nome desse autor em Língua Portuguesa. As variações, entretanto, são válidas. Nas referências bibliográficas, optou-se por preservar a grafia adotada em cada publicação, podendo não haver, portanto, uma padronização.

as razões que lhes dão origem. Por que o fazem? É possível que a prioridade dada ao ensino de mecanismos – em detrimento da formulação de problemas que permitam a construção de relações e operações – as tenha convencido de que o conhecimento matemático consiste em um conjunto de regras mais ou menos arbitrárias e incompreensíveis. Deste modo – e seguramente sem desejá-lo – o conhecimento matemático é apresentado às crianças como o oposto do que realmente é. [...] Devolvamos à matemática seu direito de apresentar-se – também na escola – como uma ciência em permanente evolução. Devolvamos às crianças seu direito de pensar, também quando se trata da matemática. Devolvamos à escola o direito de ser um espaço de produção de conhecimento. (ZUNINO, 1995, p. 190).

Uma das bases fundamentais da formação escolar e pessoal é a Matemática, área do conhecimento que costuma ser “querida ou odiada”. Ao estudar Matemática, o aluno reage positiva ou negativamente à influência que recebe de professores, do meio social e da mídia. (CHACÓN, 2003; SILVEIRA, 2011). Questões emocionais influenciam no ensino e na aprendizagem de Matemática e devem ser consideradas nesses processos. “Além dos calafrios e das barreiras psicológicas, que levam alguns estudantes a uma sensação de incapacidade perante a disciplina de Matemática, [...] é a projeção dessa incapacidade que se manifesta no decorrer de toda uma vida escolar”. (SILVEIRA, 2011, p. 772).

Ao longo da pesquisa realizada, procurou-se estabelecer novas compreensões a respeito da influência de aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática. A seguir, são apresentados o percurso teórico metodológico e um panorama geral das categorias que resultaram como possíveis respostas ao problema de pesquisa, assim definido: *De que forma aspectos emocionais influenciam no processo de aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental?* Destaca-se que a dissertação se encontra disponível na íntegra, contendo trechos das entrevistas com alunos e detalhes do desenvolvimento e da construção dos resultados e discussões.

Educação matemática e aspectos emocionais

D’Ambrosio (2003, p. 7) define educação matemática como “uma estratégia desenvolvida pela espécie humana para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”. Assim, a escola deve auxiliar o estudante a ampliar seu conhecimento matemático, além de promover o gosto pelo estudo dessa área do conhecimento. (ROJAS, 2011; SUTHERLAND, 2012).

A Matemática é uma ciência exata e possui natureza abstrata, diferentemente da educação matemática, que pertence à área das ciências humanas e tem como foco o ensino e a aprendizagem, porém sem ignorar as especificidades da Matemática como área do conhecimento. (PERUCHIN, 2017). Assim, é importante ter cuidado para não pensar a educação matemática como uma aprendizagem de regras (GOLBERT, 2007), descontextualizada da experiência pessoal dos estudantes.

Considerando que, historicamente, o desenvolvimento da Matemática formal ocorreu a partir de problemas práticos informais, os estudantes devem ser encorajados a utilizar, na escola, os conhecimentos matemáticos que já construíram informalmente. (GOLBERT, 2007). Desse modo, o professor auxilia a “eliminar a concepção tradicional de que todo conhecimento matemático do indivíduo será adquirido na situação-escola e, mais ainda, de que o aluno chega à escola sem nenhuma pré-conceitualização de ideias matemáticas”. (D’AMBROSIO, 1989).

De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem das crianças inicia antes de frequentarem a escola, ou seja, elas já constroem conhecimentos prévios relacionados aos conteúdos formais com os quais terão contato. Por exemplo, antes de estudar aritmética na escola, as crianças já tiveram experiências com quantidades e situações que envolveram adição, subtração, divisão e determinação de tamanho.

Na escola, os possíveis motivos para a dificuldade de ensinar e aprender Matemática podem estar relacionados às atitudes diante da natureza e da linguagem matemática, além das concepções de aprendizagem consideradas no processo educativo. (CHACÓN, 2003). Além disso, as emoções apresentadas pelos estudantes costumam ser desconsideradas, ao mesmo tempo que a mídia dissemina o discurso de que a Matemática é difícil e privilégio de poucas pessoas, o que causa pânico, temor e insegurança. (SILVEIRA, 2011; ZUNINO, 1995; CHACÓN, 2003). Nesse contexto, o professor tem papel importante para auxiliar os estudantes a sair desse “estado de bloqueio diante da atividade matemática”. (CHACÓN, 2003, p. 25).

O professor, portanto, deve ter o papel de mediador da aprendizagem, auxiliando nas atividades que o estudante ainda não consegue realizar sem a orientação de alguém mais experiente. Nessa concepção, o professor atua considerando os níveis de desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1984), existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de *desenvolvimento real*, que corresponde ao que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de *desenvolvimento potencial*, determinado pelas tarefas que ela é capaz de realizar com a orientação de um adulto ou de outras crianças. A distância entre esses dois níveis é denominada por Vygotsky como *Zona de*

Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que se encontram as funções que estão em processo de amadurecimento. (PERUCHIN, 2017).

O professor deve considerar o nível de desenvolvimento real do estudante para orientá-lo a alcançar seu nível de desenvolvimento potencial. As atividades em que a criança precisa de orientação do professor logo serão realizadas por ela sem a necessidade de auxílio, podendo resolvê-las sozinha. Assim, ao planejar o processo de aprendizagem escolar, o professor deve interagir e orientar cada criança de acordo com os níveis de desenvolvimento dela (VYGOTSKY, 1984; OLIVEIRA, 2010), ou seja, considerando a capacidade potencial de aprender que seu estudante apresenta. (PERUCHIN, 2017).

Além disso, os estudantes devem estar emocionalmente envolvidos nas atividades de estudo, atribuindo sentido aos conhecimentos desenvolvidos e aprendendo com motivação. Para isso, a escola deve oportunizar experiências positivas, para que os estudantes acreditem em suas possibilidades, desenvolvendo um estado emocional favorável ao processo de aprendizagem. (MOREIRA, 2007; ZUNINO, 1995).

Os professores podem gerar influências positivas ou negativas na vida dos estudantes, em aspectos cognitivos e também emocionais. (GARBI, 2010; GOLBERT, 2007; ZACARIAS, 2008). Ao avaliar, por exemplo, o professor deve destacar que uma nota baixa não pode ser considerada como incompetência, mas como indicativo do que precisa ser melhorado. (SILVA, 2011). Assim, o professor pode utilizar os erros dos estudantes como fonte de informação para analisar o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

A escola deve valorizar os conhecimentos dos estudantes (SUTHERLAND, 2012) e compreender que a aprendizagem não se constitui no domínio de técnicas e na memorização, mas na capacidade de compreender e enfrentar, criticamente, diferentes situações. (D'AMBROSIO, 2003). Nesse sentido, D'Ambrosio critica a organização de práticas educativas a partir de um currículo que treina indivíduos para realizar tarefas específicas e repetitivas. O autor faz uma analogia com a linha de montagem da indústria:

Ao se introduzir o sistema de massa em educação, o aluno é tratado como um automóvel que deverá sair pronto no final da esteira de montagem, e esse é o *objetivo* do processo; ele vai sendo conduzido e, em cada “estação”, que em educação quer dizer em cada série, são montadas certas “partes”, isto é, motor, carroceria, rodas, que correspondem na educação a *conteúdos* programados; para isso o montador foi treinado para fazer aquilo no tempo determinado, isto é, seguindo *métodos* preestabelecidos. [...] Ora, assim como na linha de montagem deve-se ao final de cada estação fazer um controle, saber se o motor foi efetivamente colocado e está funcionando, no fim de cada série se faz um exame. (D'AMBROSIO, 2003, p. 67, grifos do autor).

Diferentemente dessa concepção de educação criticada por D'Ambrosio, os processos educativos devem considerar os aspectos emocionais envolvidos no ensino e aprendizagem. As emoções são consideradas como características humanas fundamentais na evolução da espécie. (DARWIN, 2000 apud CARDOSO; FRANCO, 2009). Vygotsky as considera como uma função superior e culturalmente construída, afirmando que podem se desenvolver, reaparecer ou se transformar. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

As emoções são respostas organizadas além da fronteira dos sistemas psicológicos, incluindo o fisiológico, o cognitivo, o motivacional e o sistema experiencial. Surgem como resposta a um acontecimento, interno ou externo, que possui uma carga de significado positiva ou negativa para o indivíduo. (CHACÓN, 2003, p. 22).

Dessa maneira, as reações emocionais são “o resultado de discrepâncias entre o que o sujeito espera e o que ele experimenta no momento em que a reação se produz”. (CHACÓN, 2003, p. 86). Constantemente, as emoções são negligenciadas no ambiente escolar, apesar de o processor emocional estar vinculado ao processo cognitivo. (CARDOSO; FRANCO, 2009). De acordo com Vygotsky (1984, 1999, 2003), não é possível separar pensamento de emoção, pois as reações emocionais influenciam no comportamento humano e fazem parte do processo educativo.

Wallon também defende que o professor compreenda o estudante em sua dimensão humana, o que envolve tanto aspectos intelectuais como aspectos emocionais. A escola e o professor devem conhecer o funcionamento das emoções e não subestimar ou suprimir os aspectos emocionais nos processos de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA, 2001).

A adequada expressão das emoções deve ser respeitada e desenvolvida, o que contribui, certamente, para o aumento da aprendizagem, a diminuição dos problemas de disciplina e para a preparação de indivíduos mais capazes de viver a vida em sociedade e de atingir a plenitude de realização pessoal. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 85).

Segundo Wallon, as emoções revelam um estado fisiológico e se manifestam de acordo o organismo do sujeito e também conforme a influência do meio externo, ou seja, envolvem, simultaneamente, aspectos fisiológicos e sociais. Wallon afirma que a base das emoções é biológica, e o meio social as instiga. (Apud ALMEIDA, 2001). Para ele, as emoções

são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (Apud GALVÃO, 2003, p. 61-62).

As emoções geram mudanças no estado corporal (SASTRE; MORENO, 2002), podendo causar reações físicas como enrubescimento, palidez e tremores – reações já relacionadas às emoções por Aristóteles. (SILVA, 2009). De acordo com o filósofo grego, é preciso compreender de que maneira as emoções afetam as emoções, analisar as condições em que ocorrem e quais os motivos que as desencadeiam.

Costuma haver uma forte relação entre emoções e aprendizagem de Matemática. De acordo com Cardoso e Franco,

entre as disciplinas escolares, aquela que mais deixa marcas negativas nos alunos é a Matemática. O encontro com esse campo de conhecimento é inesquecível, por isso é uma relação carregada de emoções que precisam ser estudadas para serem utilizadas a favor do ensino e minimizar os impactos negativos que os indivíduos podem carregar por toda a existência. (2009, p. 530).

Nesse sentido, Vygotsky defende que a criança reflete em suas ações a forma como outras pessoas se comportaram em relação a ela, já que o processo de desenvolvimento humano é social. (MOYSÉS, 2003; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Assim, uma criança que escuta adultos definirem a Matemática como algo negativo passará a afirmar que não gosta de Matemática, antes mesmo de estudá-la formalmente. Com essa visão negativa em mente, nos primeiros contatos com a Matemática, a criança já busca maneiras de rejeitá-la para confirmar a concepção que ouviu dos adultos, já que em sua interação social internaliza o que foi afirmado por eles. (PERUCHIN, 2017).

Muitas das dificuldades em aprender Matemática relacionam-se também a processos pedagógicos maldesenvolvidos. (FRAGOSO, 2001 apud MENDES; CARMO, 2014). Além disso, Mendes e Carmo afirmam, a partir de pesquisa realizada por Zunino (1995), que muitas das dificuldades relacionadas à Matemática têm origem cultural:

Pais que apresentam dificuldades em Matemática podem, inadvertidamente, tecer comentários inapropriados para ou diante dos filhos. Professores com alguma aversão ou dificuldades em determinados conteúdos podem estabelecer nos alunos certo receio. Além disso, a

comunidade verbal frequentemente transmite uma imagem inadequada da Matemática, apresentando-a como algo de difícil apreensão, acessível a poucos, e que exige muito esforço para ser aprendida. Não é raro, ainda hoje, que exercícios de Matemática sejam aplicados a alunos considerados indisciplinados, como forma de punição. (2014, p. 3).

Diante desse quadro em que se destacam aspectos negativos quanto à aprendizagem da Matemática, Fragoso (2001) sugere aperfeiçoar os programas curriculares e tornar a Matemática mais atraente aos estudantes, a partir de metodologias que os encorajem e assinalem progressos e falhas com bondade. De acordo com Oros e Minzi (2011), as emoções positivas potencializam a aprendizagem e as relações sociais mais saudáveis, além de favorecer habilidades cognitivas para lidar com situações adversas, como o estresse, motivando o estudante a não desistir diante de situações difíceis.

Método, resultados e discussão

A pesquisa citada desenvolveu-se a partir de um estudo qualitativo com dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados 15 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A pesquisa foi realizada com a aprovação da direção da escola e da professora de Matemática das turmas participantes, além da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil e da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Os estudantes do 7º ano da escola foram convidados, pessoalmente, a participar da pesquisa após explicação acerca dos objetivos e procedimentos. Os pais dos estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação dos filhos na pesquisa, e os próprios estudantes assinaram um Termo de Assentimento. Foi destacado que a participação era totalmente anônima, não havendo, em nenhum momento, a identificação dos sujeitos.

Para a constituição dos dados a partir de uma realidade empírica, foram planejadas entrevistas semiestruturadas, cujas questões norteadoras foram organizadas previamente em tópicos, contemplando perguntas flexíveis e se assemelhando a uma conversa informal, embora orientadas para o problema de pesquisa a ser respondido (PERUCHIN, 2017). As questões, elaboradas com base em uma entrevista para o

diagnóstico da inter-relação cognição-afeto desenvolvida por Chacón³ (2003), contemplou aspectos sobre a influência das emoções na aprendizagem de Matemática.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. O *corpus* da pesquisa, portanto, foi constituído pela transcrição das respostas das entrevistas realizadas com os estudantes. A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) foi escolhida como procedimento para análise dos dados, organizando-os com vistas a responder ao problema proposto para investigação.

O objetivo da Análise Textual Discursiva é produzir novas compreensões a partir dos dados analisados, em um processo que compreendeu três momentos: unitarização, categorização e construção de um metatexto.

A análise textual discursiva, culminando numa produção de metatexto, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 41).

Primeiramente, no processo de unitarização, os textos do *corpus* são fragmentados e examinados em seus detalhes. Após, as unidades de significado semelhantes são agrupadas, gerando categorias de análise – processo denominado categorização. (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007). Combinando e classificando as unidades, é possível organizar as categorias emergentes, que são conjuntos mais complexos formados a partir de relações estabelecidas entre as unidades.

Ao contrário do processo de unitarização, onde as unidades são separadas e fragmentadas, a categorização estabelece relações, reúne semelhantes e constrói categorias. Conforme Moraes e Galiazzi (2007), as categorias não são encontradas prontas no texto, pois são conceitos mais abrangentes e que exigem a interpretação do pesquisador. Além de serem classificadas reunindo elementos semelhantes, as categorias são nomeadas e definidas com maior precisão conforme são construídas. (PERUCHIN, 2017, p. 50).

O terceiro movimento da Análise Textual Discursiva compreende a construção de um metatexto, organizado a partir das categorias que emergiram, buscando comunicar as novas compreensões produzidas pela análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007). O metatexto é composto por um “conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar

³ A referida entrevista desenvolvida por Inés Maria Gómez Chacón encontra-se na página 231 do livro *Matemática emocional*.

a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”. (MORAES, 2003, p. 201-202). Moraes e Galiazzi (2007) destacam que o metatexto não é constituído por simples montagens, mas por um sistema complexo cuja compreensão emerge revelando muito mais do que uma soma de categorias.

No estudo desenvolvido, a transcrição das entrevistas foi lida e analisada, fragmentando o texto em unidades de significado, posteriormente agrupadas e organizadas em quatro categorias, cuja articulação levou à construção de resposta ao problema de pesquisa. A seguir, são apresentadas as principais informações sobre as categorias emergentes e o metatexto construído, ressaltando-se que a dissertação⁴ resultante da pesquisa contempla essas questões em detalhes.

As categorias que emergiram consideram que a influência de aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental ocorre, principalmente: por meio do relacionamento com os professores; por meio do relacionamento com os colegas; por meio da influência da família e da sociedade; e por meio de reações físicas e comportamentais.

Os resultados do estudo permitiram observar que a relação entre estudante e professor gera influências sobre o processo de aprendizagem de Matemática, envolvendo questões didáticas e emocionais. No contexto analisado, foi destacada a forte relação emocional estabelecida entre professores e estudantes, com destaque positivo à professora de Matemática da escola pesquisada. Os estudantes revelaram sua disponibilidade em auxiliá-los em suas dificuldades e na abertura ao diálogo, afirmando que o trabalho desenvolvido pela professora se refletia no gosto que sentiam em estudar Matemática.

A análise das entrevistas destacou, também, as aulas de outra área do conhecimento como negativas, pois a professora não teria paciência e utilizaria em excesso o livro didático, além de não interagir com a turma. Percebeu-se, portanto, a importância de criar um ambiente agradável para potencializar a aprendizagem, seja em Matemática, seja em outras áreas de estudo. (PERUCHIN, 2017).

Os estudantes ressaltaram que o rendimento na aula melhora quando se sentem acolhidos pelos professores, gerando mais disposição para estudar e participar das aulas. Em situações que envolvem aspectos emocionais negativos, o efeito é o contrário, e os estudantes afirmaram ficar entediados e sem vontade de estudar.

⁴ A versão impressa da dissertação encontra-se no acervo da biblioteca da Universidade de Caxias do Sul e está disponível também *on-line* por meio do *link*:
<<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3374>>.

Muitos estudantes costumam pedir ajuda aos colegas quando estão com dúvidas, por terem vergonha de perguntar aos professores ou por entenderem melhor quando um colega explica. Nas relações com os colegas, também estão presentes aspectos emocionais, positivos e negativos. Os estudantes relataram que gostam de auxiliar os colegas, pois podem compartilhar um pouco do que aprenderam. Gostam também de receber ajuda, pois entendem que os colegas estão demonstrando se importar com os demais.

As verbalizações dos estudantes permitiram observar que há uma grande necessidade de se sentirem aprovados pelos colegas. Sentem-se felizes ao acertar uma questão diante da turma, mas também afirmaram sentir vergonha e medo de errar, o que reforça a ideia de que é necessário ter um bom desempenho diante dos demais estudantes. Conseqüentemente, muitas emoções são envolvidas nesse contexto, principalmente com relação ao estudante que sente que está sendo “avaliado” pelos colegas. (PERUCHIN, 2017).

É importante que a escola esteja ciente das relações construídas pelos alunos em sala de aula. Nos casos em que for necessária uma intervenção, pode haver a realização de projetos que discutam as emoções envolvidas. De acordo com Vygotsky (1984), as relações construídas entre os alunos são de muita importância para o desenvolvimento de cada um deles, por isso é importante que as escolas estejam preparadas para lidar com os aspectos emocionais envolvidos nessas relações. (PERUCHIN, 2017, p. 68).

Os estudantes citaram, ao longo das entrevistas, a opinião de familiares, principalmente do pai, da mãe e dos irmãos, podendo-se observar a importância atribuída ao que a família pensa e a influência sobre a opinião dos próprios estudantes. Segundo Oros e Minzi (2011), a formação da personalidade das crianças ocorre na família, já que, desde pequenas, são criadas conforme o que os pais acreditam. Nesse contexto, os estudantes também ouvem sobre a Matemática:

Um relato muito constante entre os jovens, ainda que de modo “camuflado” revela que em algum momento de suas histórias de vida, ouviram de seus pais, irmãos ou parentes mais velhos, que a matemática é muito difícil e impossível de ser aprendida. Alguns arriscam em afirmar aos seus filhos: “eu sempre tive dificuldade..., você também vai ter...” (GUIMARÃES, 2015, p. 47).

A influência da família se reflete na relação que o estudante estabelece com os estudos e em sua percepção a respeito da Matemática. A maioria dos estudantes afirmou que é importante estudá-la, pois será útil em atividades futuras, no trabalho,

nos estudos ou no dia a dia. Além da influência da fala de adultos, percebeu-se a influência da sociedade, que determina que a Matemática deve ser estudada para a pessoa “ser alguém quando crescer”, de acordo com a fala de uma estudante. (PERUCHIN, 2017, p. 76).

Nas entrevistas, os estudantes citaram diferentes emoções envolvidas no estudo de Matemática, predominando relatos de nervosismo, ansiedade, medo e desânimo diante de dificuldades de aprendizagem. Nitidamente, o nervosismo atrapalha os estudantes, causando prejuízos na concentração e desconfortos como: tremores, dor de cabeça e batimentos cardíacos acelerados. Segundo Vygotsky (1984) e Wallon (ALMEIDA, 2001), as emoções sentidas pelos estudantes se manifestam por meio dessas sensações.

Outras reações foram relatadas pelos estudantes, como: frio na barriga, inquietação, dor de cabeça e dor de estômago. Além disso, os estudantes contaram que sentem as mãos suadas, ficam estressados, frustrados e desanimados, sentem calor, tendem a falar mais alto e o coração dispara, podendo, inclusive, sentir desespero ao não saber como resolver uma atividade. Cada ser humano é único, portanto cada um reage de maneira diferente, mas se pode afirmar que as reações físicas e comportamentais geradas pelos aspectos emocionais influenciam no processo de aprendizagem de Matemática dos estudantes. (PERUCHIN, 2017).

Assim, é importante que o professor saiba reconhecer as emoções presentes no contexto escolar, orientando os estudantes a lidar com as reações dos colegas e de si mesmos. Segundo Guimarães (2015), a escola privilegia a formação cognitiva e desconsidera a importância de uma boa formação emocional.

Com muita facilidade, ainda são encontrados educadores que, habitualmente, na sua prática cotidiana, preocupam-se somente com um impecável resultado cognitivo, não se importando de que maneira isto possa ocorrer. Ao ingressar nas instituições escolares, na maioria das vezes, os educandos são recebidos com uma única e indiscutível missão: “aprender” o conteúdo curricular sem que seja a eles disponibilizada a mínima atenção aos aspectos emocionais que os compõem. (GUIMARÃES, 2015, p. 54).

Stecanela (2016) afirma que, além da dimensão cognitiva, o papel do professor envolve as dimensões atitudinais e procedimentais, necessitando trabalhar com valores e normas de convívio social. Entende-se que há, também, o envolvimento da dimensão emocional. (PERUCHIN, 2017). Segundo Guimarães, a aprendizagem de Matemática desconsidera as questões emocionais ao promover o trabalho em torno de um conhecimento fortemente sistematizado. Desse modo, aspectos emocionais como: medo, angústia e tristeza provocam uma sensação de incapacidade. Ao contrário,

aspectos positivos como: alegria, satisfação e motivação costumam resultar em sucessos e conquistas. (GUIMARÃES, 2015).

Nas entrevistas, os estudantes destacaram a boa relação com a professora de Matemática e afirmaram não gostar das aulas de outra área do conhecimento devido à falta de uma boa relação com a professora. Segundo Togatlian (2010), os estudantes se dedicam mais em aprender quando percebem que seu professor acredita neles e apoia seus esforços. O ambiente escolar é influenciado pela relação entre estudantes e professores, fator que pode ser decisivo ao sucesso acadêmico.

Uma relação afetiva positiva entre uma figura adulta significativa na vida de uma criança ou adolescente no ambiente escolar, tende a promover a competência social e a desenvolver habilidades cognitivas e interesse pela aprendizagem. Por outro lado, uma relação conflituosa ou estressante entre professor e aluno pode ser um verdadeiro obstáculo para o sucesso acadêmico. (TOGATLIAN, 2010, p. 15).

Os estudantes consideram importante ir à escola para aprender, mas também para conviver com professores e colegas, o que destaca a dimensão socializadora da escola. (STECANELA, 2016). Os aspectos emocionais envolvidos nas relações humanas, no contexto escolar, podem, portanto, favorecer ou prejudicar o processo de construção de conhecimentos. Emoções negativas aumentam as dificuldades de aprendizagem, e emoções positivas estimulam um bom desempenho nos estudos. (RIBEIRO, 2010). Segundo Gleitman, Reisberg e Gross (2009), é necessário saber como e quando expressar ou controlar as emoções. Assim, é importante que os sujeitos aprendam a lidar com elas sejam positivas, sejam negativas.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, foi observada a importância da relação dos estudantes com seus professores e colegas, assim como a influência da família e da sociedade e seus reflexos sobre as percepções e os caminhos seguidos pelos estudantes. Os aspectos emocionais e suas reações físicas e comportamentais também receberam destaque no contexto educacional, devendo ser atentamente observados e trabalhados em sala de aula.

Conversar sobre as emoções pode ajudar o estudante a entender as causas e consequências do que está sentindo e aprender a lidar com elas. (GLEITMAN; REISBERG; GROSS, 2009). Assim, o apoio dos professores é muito importante para o desenvolvimento dos estudantes, conforme explicam Papalia e Feldman:

Se os adolescentes sentem o apoio dos professores e dos outros estudantes, e se o currículo e o ensino são significativos e desafiadores na medida certa e se ajustam aos seus interesses, nível de habilidade e necessidades, eles ficam mais satisfeitos com a escola e tiram notas melhores. (2013, p. 414).

Ao revisitar a pergunta que orientou a pesquisa: *De que forma aspectos emocionais influenciam no processo de aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental?*, percebeu-se que as emoções estão presentes na aprendizagem de Matemática sob diversas formas. Na pesquisa realizada, foram organizadas quatro categorias em que foi observada a influência de aspectos emocionais: por meio do relacionamento com os professores, no relacionamento com colegas, com origem na família e na sociedade e, por fim, por meio de reações físicas e comportamentais. (PERUCHIN, 2017).

Nesse sentido, destaca-se a importância de a escola considerar os aspectos emocionais, pensando no que afirma Paulo Freire: “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos”. (2010, p. 145-146). O professor, como mediador, deve auxiliar os estudantes para que aprendam a administrar as emoções, que devem ser consideradas como parte do processo educativo, já que, como afirmado, não se separam os aspectos cognitivos dos emocionais.

As observações feitas quanto às emoções na aprendizagem de Matemática podem ser aplicadas também às outras áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Por estar cercada de estereótipos e ter sido classificada como difícil, a Matemática implica maior envolvimento emocional dos estudantes, especialmente por haver grande exigência da sociedade e do sistema educacional em reverter os resultados negativos dos estudos de Matemática. Uma possibilidade para melhorar os processos de ensino e aprendizagem envolve considerar a influência das emoções no processo educativo e repensar questões didáticas, estruturais e curriculares. (PERUCHIN, 2017).

Desde o início, pensou-se em realizar um estudo que pudesse contribuir a área da Educação, especialmente da educação matemática, mas sem pretender encerrar as inúmeras discussões que o tema provoca. Sabe-se que as possibilidades de discussão sobre o assunto em questão são amplas, portanto, a pesquisa desenvolvida e este capítulo apresentam algumas considerações conclusivas, porém não esgotadas, sobre a influência dos aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF, 1998.
- CARDOSO, Evelyn Rosana; FRANCO, Valdeni Soliani. Analisando a influência das emoções no ensino e aprendizagem de Matemática. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009, Guarapuava, PR anais... Guarapuava, 2009. p. 530-539, 2009. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/anais/xeprem/CC/35.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2015.
- CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. Allegro moderato: a emoção e suas relações com a cognição e a aprendizagem. In: _____. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 75-85.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Como ensinar Matemática hoje? **Temas e debates**, SBEM, Brasília, v. 2, n. 2, p. 15-19, 1989. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FRAGOSO, Wagner da Cunha. O medo da Matemática. **Educação**, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 95-109, 2001. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3686/2084>>. Acesso em: 1º maio 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GARBI, Gilberto Geraldo. **O romance das equações algébricas**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- GLEITMAN, Henry; REISBERG, Daniel; GROSS, James. **Psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLBERT, Clarissa Seligman. O papel do professor na construção do pensamento matemático. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 89-102.
- GUIMARÃES, Gilselene. O processo afetivo a partir das representações dos jovens e a matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, PR, v. 4, n. 7, p. 40-71, 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/1038/pdf_152>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

MENDES, Alessandra Campanini; CARMO, João dos Santos. Atribuições dadas à Matemática e ansiedade ante à Matemática: o relato de alguns estudantes do Ensino Fundamental. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 50, p. 1368-1385, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n50/1980-4415-bolema-28-50-1368.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MOREIRA, Eline Dias. **A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem de Matemática**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4947>. Acesso em: 25 abr. 2015.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 58-81. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf>. Acesso em: 31 out. 2015.

OROS, Laura; MINZI, María Cristina Richaud de. **Cómo inspirar emociones positivas en los niños: una guía para la escuela y la familia**. Buenos Aires: Sudamericana, 2011.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PERUCHIN, Débora. **Aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3374/Dissertacao%20Debora%20Peruchin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ROJAS, Adriane Kiperman. Brincando com números. **Revista Pátio: Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 9, n. 29, p. 3, 2011.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Christiani Margareth de Menezes e. Acerca da emoção. In: _____. **Catarse, emoção e prazer na Poética de Aristóteles**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p. 108-129. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15172/15172_7.PDF>. Acesso em: 25 set. 2015.

SILVA, Vagner Jorge da. **As atitudes de estudantes de Ensino Médio em relação à disciplina de Matemática em escolas do Município de Viamão**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3111/1/000436225-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. A dificuldade da Matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18480/14340>>. Acesso em: 1º maio 2015.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016.

SUTHERLAND, Rosamund. Caminhos para o mundo da Matemática. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 6-9, 2012.

TOGATLIAN, Marco Aurélio. Relacionamento professor-aluno: da Educação Infantil ao Ensino Médio. In: GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: contribuições da Psicologia para a Educação**. Rio de Janeiro: *E-papers*, 2010. p. 5-26.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. A educação do comportamento emocional. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 113-124.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 79-106.

VYGOTSKY, Lév Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZACARIAS, Sandra Maira Zen. **A Matemática e o fracasso escolar: medo, mito ou dificuldade**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=252>. Acesso em: 1º maio 2015.

ZUNINO, Delia Lerner de. **A Matemática na escola: aqui e agora**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

A contação de histórias como procedimento para inspirar novos leitores¹

Roger Andrei de Castro Vasconcelos
Flávia Brocchetto Ramos
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

A contação de histórias é um procedimento importante para a aproximação entre leitor e leitura, pois promove o desenvolvimento de habilidades que serão buriladas na construção do leitor. Compreendemos que a escola é um espaço de desenvolvimento global do estudante e, nessa perspectiva, a narração de histórias (como mediação de leitura) é prática de excelência. Resgatamos a alegoria que Paulo Freire apresenta acerca da leitura e que serve como ponderação aos mediadores:

Ler é como chegar a uma horta e saber o que é cada planta e para que ela serve. Quem não sabe nada de “ler horta”, entra dentro dela e só vê um punhado de plantas de mato. Um monte de plantas diferentes, mas parecendo que é tudo igual. Quem não aprender a “ler” a horta, a conhecer os seus segredos, não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, como que é que se come. (2005, p. 49).

Assim, ler é apropriar-se da palavra pelo diálogo com a subjetividade, compreendendo que a linguagem oferta múltiplos sentidos, conforme a carga de vivências de cada leitor. Ler a palavra simbólica, nesse ponto de vista, é como ler a horta; é preciso envolver-se para significar.

Portanto, a fim de conhecer mediadores de leitura que promovem a contação de histórias, como porta de acesso ao universo literário, escolhemos como campo de estudo o Município de Caxias do Sul, região inicialmente de passagem de tropeiros e ocupada por índios, que somente em 1875 recebe os primeiros imigrantes, de acordo com Seyferth (1999). Em 1910, chegava o primeiro trem, ligando o Município à capital do RS. Do cultivo da uva e do vinho até tornar-se o segundo Polo Metalomecânico do País, outras etnias foram fixando residência em Caxias do Sul. Segundo o IBGE, em 2015, o

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Contação de histórias na perspectiva de professoras contadoras: possibilidades de atuação*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

Município contava com mais de 475 mil habitantes, sendo importante polo educacional, cultural, comercial e industrial.

Na figura a seguir, observa-se onde está situada a cidade de Caxias do Sul.

Figura 1 – Localização de Caxias do Sul no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Caxias do Sul – Perfil Socioeconômico (2017, p. 9).

De acordo com informações presentes no *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul,² no seu Perfil Socioeconômico de 2013, existiam 11 instituições de Ensino Superior (5 universidades e 7 faculdades), 55 escolas estaduais, 85 escolas municipais e 196 escolas particulares de Educação Infantil ao Ensino Médio.

O objetivo deste estudo era investigar a contação de histórias como procedimento de mediação de leitura literária, motivando o surgimento de novos leitores no espaço escolar.

Os livros e as histórias: aportes teóricos e caminhos metodológicos

Esta seção apresenta a construção de dados a respeito da contação de histórias no ambiente escolar, as relações que a escola demonstra para promover o encontro entre livro e leitor, a fundamentação teórica acerca dos temas relacionados com o professor

² Pesquisa realizada por este pesquisador no *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, no dia 17 de maio de 2017.

narrador de histórias e os procedimentos adotados às entrevistas realizadas nas escolas municipais de Caxias do Sul.

Para compreender como a literatura é explorada no espaço escolar por meio da contação de histórias, é necessário que, antes, façamos um estudo relativo às primeiras manifestações literárias e sua chegada aos espaços de ensino. É importante, também, compreender de que recursos metodológicos o contador de histórias lança mão quando tem o propósito de promover interação do estudante com a literatura.

Os livros são livres, podem ser acessados por diferentes públicos, mas, por diversos motivos, entre eles a organização dos títulos, são separados e disponibilizados em categorias. Assim, um livro pode ser alocado em uma biblioteca em determinado segmento, mas pode dialogar com outras áreas. Manguel (2004) alerta que cabe ao leitor libertar a obra do lugar onde ela está.

A investigação filiou-se a pressupostos qualitativos e teve caráter propositivo, visto que o seu desenvolvimento contemplou diferentes procedimentos. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visando a discutir os conceitos fundamentais para o trabalho, nesse caso, mediação do *texto literário* e *contação de histórias* como estratégia de mediação de *leitura literária*. Para fundamentar essas questões, foram trazidas contribuições de Todorov (2012), Candido (2011), Cosson (2009), Yunes (2012), Girardello (2004, 2012), Tahan (1966), entre outros teóricos.

Para a realização da pesquisa, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação do Município a indicação de cinco professoras contadoras de histórias, a fim de realizar uma entrevista, objetivando conhecer suas trajetórias profissionais ligadas à contação de histórias, ações realizadas nos espaços escolares e resultados obtidos com a mediação de leitura.

A partir de indicações recebidas, foi planejada a realização da entrevista com perguntas já estabelecidas. As questões elaboradas desejavam conhecer os profissionais que contam histórias, suas trajetórias e propostas à dinamização da leitura por meio da contação de histórias nos espaços escolares.

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 278), a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” e tem como objetivo compreender a trajetória e as experiências das participantes. Esse instrumento de coleta de dados, segundo Ludwig, tem três tipologias, como segue:

[...] a não estruturada, que conta com questões abertas, sem rigidez de sequência e número reduzido; a estruturada, cujas questões são específicas e nitidamente ordenadas; a semiestruturada, que se baseia em questões específicas, porém sem ordenamento rígido [...] (LUDWIG, 2009, p. 66).

Em relação à tipologia das nossas entrevistas, utilizou-se a semiestruturada, por permitir que sua aplicação fosse mais explorada e ampliada, podendo ser respondida de maneira informal.

Com o estudo, buscamos contemplar a conceituação da contação de histórias frente aos diferentes níveis da Educação Básica e trazer propostas de mediação de leitura a partir da prática de contar histórias. Para tanto, foram cruciais as experiências das entrevistadas. Nossa intenção é indicar a prática de contação de histórias como possibilidade para o letramento literário aos professores, principalmente das escolas públicas, que são o alvo de obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, também, se constituem como os principais mediadores de leitura para crianças e adolescentes no Brasil. O foco deste estudo são os professores contadores de história. O perfil das cinco professoras³ da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Características das professoras contadoras de histórias entrevistadas

Pseudônimos	Local da entrevista	Tempo da entrevista	Período na Rede Municipal	Período contando histórias	Idade
Açucena	Biblioteca da EMEF Bento Gonçalves da Silva	15h e 23min	23 anos	15 anos	42 anos
Amor-Perfeito	Biblioteca da EMEF Américo Ribeiro Mendes	17h e 25min	30 anos	7 anos	54 anos
Hortênsia	Biblioteca Parque da Estação	19h e 30min	37 anos	17 anos	57 anos
Íris	Residência da entrevistada	18h e 25min	31 anos	23 anos	53 anos
Papoula	Biblioteca da EMEF Angelina Sassi Comandulli	18h e 19min	19 anos	13 anos	47 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

³ Optou-se por resguardar a identidade das professoras entrevistadas, porém essa iniciativa não prejudica o desenvolvimento do estudo. A escolha de pseudônimos com o nome de flores deve-se à semelhança e importância que tais profissionais têm ao desempenharem sua função de aproximar a literatura das pessoas, como flores que aproximam beleza aos olhos dos espectadores.

A respeito de entrevista, Zago (2003) orienta que podemos compreendê-la como um processo que exige respeito ético e objetividade no seu desenvolvimento; que nenhum método vai conseguir absorver todos os questionamentos e, futuramente, outros estudos irão ampliar essas discussões. Assim, o pesquisador não tende a ver esse procedimento como uma técnica de coleta de dados, mas como um elemento fundamental à construção do objeto de estudo. É importante que a entrevista não seja rígida, que contenha perguntas abertas e roteiro flexível, e que o entrevistador busque estimular a memória do entrevistado, percebendo as alterações do mesmo, fazendo registros em seu diário a partir de fichas para auxiliar em outras pesquisas e da coleta de dados sobre o entrevistado já no início da entrevista, assim como providenciar um Termo de Consentimento Informado.

Reflexões a partir da experiência da contadora de histórias para inspirar novos leitores

Os caminhos percorridos por um narrador de histórias podem ser os mesmos que uma criança leitora seguiu. Iniciando na família e chegando até a escola, vários serão os momentos oportunos ou possíveis para o estímulo da prática de leitura na criança. Muito do que fica na memória afetiva do adulto são as vivências da infância, que serão fundamentais à existência de uma vida cercada de livros.

Em meu ofício de contador de histórias, busco sempre envolver a plateia, tentando levá-la a outro lugar e tempo por meio da imaginação. A partir da minha *performance*, consigo provocar uma identificação coletiva com a história. As experiências de vida possibilitam inúmeras interações entre os indivíduos, diferentes processos de transformação. No instante em que obtenho o olhar de todos os meus espectadores, estamos em processo de transformação. “O corpo é, ao mesmo tempo, o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso”. (ZUMTHOR, 2000, p. 90). Mas como potencializamos este corpo para a contação? Como nos permitimos experimentar sensações? Como podemos executar essa tarefa se, muitas vezes, não conseguimos usar nossas potencialidades de expressão diante dos estudantes?

A contação de histórias acontece realmente quando contador e plateia estão em sintonia, quando as experiências trazidas pelo contador deixam de pertencer somente a esse e agora são também de cada espectador. O olhar do contador deixa uma lágrima correr, e muitos ao seu redor valem-se da mesma emoção e se entregam ao choro também. Na contação, convida-se cada pessoa presente para viver diferentes experiências. A esse respeito, Bondía afirma:

É experiência aquilo que “nos passa”, ou nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (...). Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (2002, p. 26-27).

Os fatos apresentados durante uma sessão de contação são os mesmos, mas cada receptor fará sua interpretação, buscará, nos seus registros, formas diferentes de viver esses acontecimentos, de construir sua própria história. Quando há contação de histórias, existe intercâmbio entre contador e público, logo, cada vez que a história for contada, será interpretada de um modo diferenciado, conforme a plateia a que se dirige, com o ambiente da contação e com o estado emocional do próprio contador.

A cada contação, nova história é contada, mesmo que o enredo seja o mesmo, que o contador tenha decorado a obra, a sua *performance* será inaugural. “Cada *performance* nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em *performance*, mas a cada *performance* ela se transmuda”. (ZUMTHOR, 2000, p. 38-39, grifo nosso). No instante em que a contação inicia, cada espectador começa a transitar entre o real e o imaginário; nossas memórias são revisitadas para dar veracidade ao que o contador multiplica na sua encenação.

Candido (2004, p. 174) defende: “Não há povo e não há homem que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. As nossas trajetórias de vida estão intrinsecamente ligadas aos momentos que tivemos com a família e as vivências que obtivemos nos bancos escolares. Nessa vasta barca de vivências, as histórias contadas e o texto escrito, apresentados por familiares e educadores, permanecem em nosso imaginário. A Educação Básica encontra, na contação de histórias, uma oportunidade na qual o professor, antes de apresentar a literatura impressa, possa resgatar a tradição da oralidade, da encenação das obras.

A contação de histórias permite ao espectador a recriação de situações infinitas, múltiplas e instigantes. A criança, o adolescente ou o adulto, ao se envolver com um contador de histórias, permite-se entrar em um mundo criativo, jamais visitado.

Neste capítulo, vamos acompanhar os processos e caminhos utilizados pelas cinco contadoras de histórias de Caxias do Sul para motivar seus estudantes a visitar e vivenciar as experiências que o livro apresenta. Conforme Tahan (1966), quando um contador realiza seu ofício, ele oferece a oportunidade à plateia se gravar a história, permanecendo na memória pessoal de cada um, como um patrimônio moral. No

transcorrer de nossa vida, viveremos situações semelhantes e, automaticamente, buscaremos, nas histórias contadas, um caminho para ser trilhado.

A Professora Açucena, preocupada com a importância que a contação ocupa no imaginário de cada estudante, pois que, ao ingressar no espaço escolar, não realizava essa ação para os jovens dos anos finais, imediatamente mudou essa realidade, promovendo a mediação de leitura para todos, utilizando a narração de histórias. Todas as professoras entrevistadas destacaram que o objetivo principal da contação, na escola, é desenvolver o leitor literário. *Hortênsia* expõe que “*é fundamental uma escola que respira literatura, para todas as pessoas, fazendo disso um momento especial, esta escola evolui*”. Papoula insiste que “*é o despertar para essa coisa mágica que é a leitura, ela é uma companhia, é viver outras vidas, outros mundos, é isso que acontece comigo, e acho que é isso que pode acontecer com os alunos*”. Os depoimentos das entrevistadas encontram ressonância em estudos de Chartier, que argumenta que “*cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou texto que recebe*”. (1999, p. 19). Ou seja, temos, na contação de histórias, uma clareira permanente para a criação.

De acordo com o pensamento freireano, cada profissional inserido na escola desenvolve suas ações objetivando formar cidadãos criativos, que irão interagir em uma sociedade com capacidades e habilidades suficientes para o seu sucesso. A contação de histórias movimentava a biblioteca, multiplica leitores, sensibiliza o estudante para a vida em sociedade. Freire relata sobre o mérito da escola, quando de sua relação com a leitura e recorda sua professora com as seguintes palavras:

Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 1989, p. 11).

Como a Professora Eunice, de Paulo Freire, encontramos cinco professoras em Caxias do Sul que, por meio da contação de histórias, disseminam, nos estudantes, a mesma concepção de “palavramundo” de Freire (1989). As entrevistadas estão intimamente preocupadas em possibilitar um olhar amplo e universal aos educandos. A Professora *Hortênsia* afirma que a contação olha para o indivíduo e, ao mesmo tempo, para o coletivo, pois, naquele momento, existe um profissional que está dando atenção a cada um: “*A gente não imagina o que faz quando consegue olhar para todos, nesse momento a história está indo, chegando até esse outro, e esse momento é único na vida destas crianças*”.

Quando contamos uma história, permitimos que nosso *eu* se amplie na história do *outro*. Ao chegar no espectador, já é outra história que não imaginamos como é. Um escritor dedica seu tempo para fabular maravilhas, e o contador pode orquestrar com sua plateia ações e atividades das mais variadas, motivando o convívio com o livro. A Professora *Amor-Perfeito* defende que a contação de histórias deveria ser uma ação efetiva em todas as escolas, porque “*dá um ganho excepcional com o aluno*”. A profissional revelou que, ao substituir algumas colegas, muitas vezes, as turmas estavam agitadas, e ela, então, começava a contar uma história, acalmando a turma. A docente utiliza a contação como bálsamo para o ensino e consegue, ainda, aproximar o estudante da literatura.

Percebendo como as histórias envolvem e transformam os sujeitos, a Professora Íris entende que a promoção da leitura na escola não deve acontecer somente com os estudantes, mas com toda a comunidade escolar. Ela conta uma história e pede para os estudantes recontarem-na em casa para os pais, e ouve muitos relatos relacionados à melhora na escrita, como o seguinte: “[voz do aluno] Professora, tu me disse que se eu lesse mais eu ia escrever melhor, a minha outra professora me disse que eu já estou escrevendo melhor... [voz de Íris] é automático, se dá o efeito, é magia mesmo.” Pensar que a narração pode substituir a leitura, que ela não aproxima as pessoas é um equívoco. A esse respeito, Gregório Filho explica: “a contação de histórias não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras”. (2002, p. 83).

Essas outras histórias a que se refere Gregório Filho (2002), por vezes, são as histórias que os pais guardam em sua memória. Ao ouvir seus filhos contando uma história, acabam recordando enredos conhecidos, promovendo relações de afeto, conhecimento e memória, revisitada por meio da contação. Conscientes de que a contação de histórias auxilia no desenvolvimento do leitor e estabelece relações fraternas no seio familiar e no espaço escolar, *Hortênsia* refere que “*as crianças que são alimentadas pelas histórias, são adultos diferentes e adultos melhores, mais bem resolvidos emocionalmente*”. Se, no entremeio da contação de histórias, nos permitirmos viver melhor, transpareceremos ao *outro* essa alegria e, de imediato, se a história tinha valor para o contador, terá, possivelmente, valor para o receptor, e a sensibilização se multiplica. Assim, Sisto corrobora:

O trabalho de formação de um contador de histórias deve ser, antes de tudo, um trabalho lúdico, que envolva o indivíduo de corpo e alma, da cabeça, aos pés. Mais do que necessidades teóricas, no primeiro momento, é preciso ajudar as pessoas a abrirem os olhos e o coração. (2012, p. 11).

Se o contador em formação já está mais preocupado em abrir os seus olhos e o coração da sua plateia, sempre de forma lúdica e amorosa, podemos pensar, verdadeiramente, na contação como um dos principais registros do estudante no percurso escolar. *Papoula* afirma que a contação de história é “*esse momento de tu despertar a vontade do aluno de pegar um livro, de ler aquela história, às vezes os bem pequenos a gente vai ensinando a lerem as imagens, então eles leem as imagens e vão passando a página*”. O relato da professora é repleto de sentimentos, de gratificação pela oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de uma criança, de presenciar sua constituição como ser dotado de saberes. A mesma contadora de histórias, depois, relata que esse mesmo estudante a quem “*ensinamos a botar o dedinho embaixo da letrinha e da palavrinha para ler, agora já está no 9º ano*”. Carregados de todo o sentimento que a contação oferta, percebemos, na fala dessa contadora, um processo de alfabetização e letramento por meio da dinâmica literária.

O contador de histórias conhece as dificuldades e potencialidades do estudante; com a passar do tempo, vai conhecendo os pais e interagindo com a comunidade, facilitando o processo de ensino, de oferta de leitura para cada perfil constituído.

Amor-Perfeito, conhecedora dos anseios de seus educandos e com o seu objetivo de criar o gosto pela leitura, alerta para o cuidado em não fazer do momento literário um espaço de cobrança, mas um “*momento de deleite, momento de puro prazer, de entrar no mundo das histórias e, por alguns momentos, esquecer o cotidiano da vida real*”. O que importa é que não haja cobrança no processo de envolvimento com o livro, pois não se busca que a escola ofereça ameaça ao estudante, mas sim espaço de acolhida.

A professora *Papoula* disse que chega à escola como uma *popstar* e transitar pelos corredores já não é mais uma tarefa simples – os estudantes pedem que ela conte uma história. Ela conta que, muitas vezes, foi para a escola com figurinos para envolver os estudantes na contação: “*eles têm loucura pela gente, quem conta história é famosa, já vim fantasiada uma vez, com rolo na cabeça e contei a história do Chaves*”. Um contador de histórias que se entrega à sua arte instiga as pessoas, torna-as mais curiosas.

Para Busatto (2006, p. 25), “a contação de histórias, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca”. Nada mais justo que o contador de histórias permitir-se valer-se de figurinos e outros tantos recursos para envolver seus espectadores. Entendemos que a criança e o jovem tendem a se interessar pela contação de histórias, pelo livro, a estar próximos de um professor motivado cuja prática revela

desprendimento, planejamento e conhecimento da literatura e da realidade dos estudantes.

O narrador de histórias é quase um detetive em busca da melhor história para contar e, nessa imersão literária, vai encontrando livros que atendem à sua demanda profissional, quando consegue indicar livros adequados aos desejos dos estudantes, tornando a mediação literária exitosa e pessoal quando encontra livros para sua fruição como leitor. Além disso, o mediador, muitas vezes, percorre junto o caminho do letramento literário, já que está sempre se transmutando com os livros que lê. Um contador de histórias nunca estará totalmente pronto, pois sempre haverá novos livros para seu descobrimento e sua constituição.

O contador de histórias é um viajante literário, que pode causar, no seu receptor, o desejo de deslocamentos ainda mais distantes. Acompanhamos cinco contadoras de histórias que constituíram o cenário para criar o hábito de leitura, de mediação literária, valendo-se de seus sonhos, desejos e atitudes. Vamos revisitar nossas entrevistadas neste capítulo, com uma síntese de seus procedimentos para a contação de histórias no espaço escolar.

Entre os aspectos mais importantes, destacamos a necessidade de escolher bons textos para a contação, de formar um repertório pessoal, um acervo de histórias preparadas para serem apresentadas aos estudantes. Esse repertório torna-se consistente por meio de muita leitura e preparo, conforme afirma Café:

Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente [sic] dos recursos utilizados pelo contador. (2000, p. 33).

O contador de histórias vivencia e experimenta muitas possibilidades até se sentir habilitado a levar à cena sua contação. Acompanhando as cinco entrevistadas, percebemos que a ação de narrar histórias não acontece somente na biblioteca ou sala de aula, mas pode acontecer em outros espaços e interagir com a comunidade escolar, não apenas com os estudantes. Conforme Freire (1989, p. 44), “a posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido”, consegue desenvolver uma relação mais rica para si e para os outros sujeitos da aprendizagem. O contador de histórias se experimenta, se permite,

vence seus preconceitos e deixa fluir a contação com a alma, deslizando por ela com as palavras.

Foi-nos apresentada, também, a importância da voz, do gesto, da movimentação corporal para enobrecer a prática de contação. Nesse sentido, Girardello e Fox (2006, p. 17) expõem que “o uso de gestos e expressões faciais pelo contador deve vir de dentro para fora – eles não podem ser deliberadamente programados”. Contar uma história, mesmo necessitando de ensaio e repetição, não precisa ser algo mecânico em momento algum; a voz e a expressão corporal podem fluir com naturalidade e, por vezes, de diferentes formas, em variados momentos. As modificações de voz e de movimento, ao contar uma história, servem para estabelecer uma relação muito íntima com o público, conforme aponta Coelho:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos. (2004, p. 11).

Percebendo os caminhos que a contação vai estabelecendo quando o contador realiza sua ação e sabendo que ele recebe um mesmo grupo de estudantes inúmeras vezes, no espaço escolar, é possível que esse profissional motive à contação, instigando o resgate da memória e reconhecendo quais símbolos literários ganharam vida. Conforme apontam Girardello e Fox (2006, p. 10), existem objetivos no buscar a criança como narradora nas rodas de contação que realizam e “um deles pode ser fazer um levantamento do repertório narrativo das crianças, de modo a dar-lhe validação e a situá-lo num contexto cultural e histórico. Outro pode ser o aprimoramento das habilidades narrativas das crianças”.

Ao ouvir as entrevistadas, percebemos o cuidado que cada uma apresentou na destreza de contar histórias, na preparação e no domínio da obra contada. Elas elucidaram questões sobre os grupos que recebem a contação de histórias nos espaços escolares. A dinamização do livro e da leitura é oferecida a todos os estudantes da escola, buscando a valorização da aprendizagem durante todo o processo de ensino. A tomada de decisão em oferecer a contação também aos jovens dos anos finais sempre foi individual, de cada entrevistada, nunca uma solicitação da direção ou da Secretaria Municipal de Educação. O professor, ao oferecer a contação de histórias aos

adolescentes, aproxima-os da literatura, estabelecendo conexões, conforme ensina Candido:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ele age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (1972, p. 805).

As conexões com a vida que a literatura propicia aos estudantes é uma compreensão para viver uma existência saudável no cotidiano do ser humano. Por meio da literatura, rerepresentada na adolescência a partir da narração de histórias, ajuda-se o sujeito na sua concepção humana, corporal e emocional. Também a respeito da importância da contação de história na vida das pessoas, citamos Llosa (1987, p. 92), que afirma que “contar histórias pode ser mais do que apenas diversão. Algo primordial, algo que depende da existência de um povo. Um povo sem história é um povo sem memória, não é um povo”. O professor comprometido com a contação de histórias torna-se agente facilitador à construção de uma história, por meio de livros, que perpetuará a trajetória da civilização onde está inserido.

As nossas entrevistadas, ao desenvolver seu ofício, escolhido por desejo próprio, asseguraram que a contação estabelece relações entre o imaginário e o real, que muitas das histórias contadas são herança de seus antepassados, quando ouviam histórias ao pé do ouvido, contadas pelos pais, avós ou irmãos mais velhos. Essa arte milenar segue através dos tempos pela magia que cada contador imprime à sua ação, ao vínculo familiar que a história resgata, conforme, Benjamin:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde quando ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (1996, p. 205).

A escola é porta aberta à manutenção dos contadores de histórias, para multiplicar o desejo por leitura e inspirar novos, ampliando as relações e significações dadas a cada obra. Quando vislumbramos o surgimento de novo contador de histórias, potencializam-se as relações entre a obra e seu receptor. Pensando na escola, temos, nos estudantes, o futuro literário assegurado.

De acordo com Tahan (1996, p. 24) “até os nossos dias, todos os povos civilizados, ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”. Assim, podemos nos valer da literatura na escola, a partir da contação de histórias, para preservar um dos mais importantes patrimônios da humanidade, que é a palavra simbólica.

Ainda, como adverte Candido (1972), é importante que o direito à literatura seja assegurado a todos os cidadãos como forma de proporcionar desenvolvimento subjetivo, tendo em vista pessoas mais plenas. A escola, sob esse aspecto, ainda é o lugar por onde todos os sujeitos passam e onde todos os sujeitos vivem experiências. Ou seja, fortalecer a contação de histórias é uma meta que encontra suporte na escola, entre nossas crianças e nossos jovens brasileiros.

Cada professora entrevistada tornou-se contadora de histórias por desejo próprio, não foi uma ação imposta ou forçada; reconheceram-se como elo entre os livros e as pessoas. Assim, gradativamente, nos seus espaços escolares, foram deixando salas de aula e laboratórios e rumaram à biblioteca, espaço de fascínio às mesmas, onde, a cada história contada, a cada turma recebida para mediação de leitura intermediada pela contação, tornava-se um local de interesse a mais pessoas. Não somente por escolherem boas histórias para serem contadas, mas por utilizarem recursos envolventes para qualificar a atividade e, principalmente, pelo prazer que há na realização de contação de histórias.

Considerações finais

Muitos são os contadores de histórias, hoje adultos, quem na infância envolveram-se com os livros de muitas formas, para mais tarde seguirem uma trajetória entre o imaginário e o real, contando histórias lidas, vividas e sentidas emocional e corporalmente; assim temos um verdadeiro contador de histórias, inspirando novos leitores. Quando nos deparamos com um contador de histórias, nos perguntamos como surgiu o desejo de desenvolver o ofício, e, então, apresenta-se sua memória afetiva. As lembranças de infância, os momentos no colo do avô, como expõe Girardello (2012), são únicas e fundamentais para criar esse corpo contador, repleto de histórias, fantasias e vivências.

Essas lembranças e relações, estabelecidas enquanto somos jovens, formam nosso mapa humano desenhado pelas histórias. Para algumas crianças em idade escolar, quando se deparam com uma biblioteca, iniciam uma aventura internável por livros e personagens inimagináveis, fiéis companheiros de muitas aventuras, brincadeiras e

segredos. Temos dois elos fundamentais que aproximam a criança da literatura; um é a presença do pai no desenvolvimento do filho, e outro é a visita à biblioteca.

Quando potencializada pelo corpo, pela voz e expressão, a contação é um baú com inúmeros elementos possíveis, pois envolve todos de modo universal, com o novo, o inesperado, a curiosidade do porvir. Tal inusitado tem o intuito de pensar o espectador/leitor como ponto de ação, antes mesmo da leitura, mobilizando o imaginário de quem assiste para que busque a fonte da história e a preencha de significações.

No intuito de percorrer os objetivos da pesquisa, buscamos, inicialmente, realizar a fundamentação teórica sobre o ato de contar histórias, anterior à própria existência da escrita, como ferramenta de registro histórico passada pelas gerações. Passamos, então, a um segundo momento pós-palavra escrita, ao fazer a mediação entre a obra e o espectador, em que o contador de histórias instiga o contato do possível leitor com o universo literário, ao provocar o desejo de saber mais. Em um terceiro momento, apresentamos a análise e a interpretação das entrevistas das cinco contadoras de histórias da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul diante dos pressupostos teóricos freireanos (compreender a escola e suas relações com a leitura, conhecendo o professor contador de histórias por meio de sua atividade pedagógica, tornando possível a concepção de leitura na escola como uma ação social); a teoria interacionista de Vigotski (entendimento sobre a condução do estudante e do professor a reconhecerem, na leitura, um processo de construção do sentido entre leitor, texto e autor e as ações sociais e culturais nas quais estão contidas essas interlocuções); e o letramento literário e a formação de leitores.

Durante a entrevista, as cinco professoras evidenciaram o comprometimento que têm com o ofício de contação, enunciando relatos de vida e discorrendo sobre os trajetos percorridos para aproximar os sujeitos da literatura de grupos com os quais atuaram. A contação de histórias na escola é uma ação desenvolvida pelas profissionais desde a Educação Infantil até grupos de pais em reuniões e assembleias escolares.

Cabe registrar que as entrevistas revelaram que uma contação de histórias terá maior êxito quando realizada em espaços diferenciados da sala de aula, instaurando um ar fantasioso no espaço, principalmente às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, conforme as narrativas das professoras, o contador de histórias encontra, no espaço físico, um recurso que irá ajudar na sensibilização dos estudantes com a atividade. Compreende-se, assim, a importância de estar seguro da história que se irá contar, bem como a utilização de recursos e objetos para interagir com a plateia. O professor também pode convidar os estudantes para esse processo de

mediação, servindo como ação agregadora, pois a contação de histórias não exige do seu profissional o cumprimento de uma lista de regras ou manual oficial, ela convida o seu mediador a valer-se de recursos criados e inimagináveis para a busca do clássico, do que já existe, até o irreal.

O contador instiga o contato com o universo literário, aproximando e facilitando a busca da obra. Para tanto, recomenda-se o uso de vocabulário acessível, que envolva e dê significado ao ouvinte, mas sem perder a opulência da obra apresentada. A *performance* não tem sua finitude na grandeza do contador, nem nos aplausos da plateia, mas está a serviço de uma liberação do livro pela oralidade e pelos gestos para chegar até o espectador. Além de iniciar uma relação do estudante com o texto, estimula um vínculo entre a escola e os pais, visto que, em uma das entrevistas, a depoente afirma que as histórias atraíam os pais para os encontros e serve de apoio ao perceber uma discussão no intervalo da escola, com meninos no pátio. Nesse caso, a profissional recorre à contação de histórias para amenizar o conflito, colocando a literatura a serviço da escola, do educar e do socializar por meio do fazer literário.

Habilidades como desenvoltura e domínio do público, voz e expressão corporal, sensibilidade e acolhimento das assistentes durante a contação terão maior presença quando o condutor dessas capacidades consegue amparo científico na sua ação. Pode-se crer, pensando no conjunto desta pesquisa, que o incentivo à leitura acontece quando o professor, ou o profissional que está na escola realiza essa atividade com prazer e paixão, quando há a entrega de si para a atividade. A contação de histórias pede exercício, prática de mediação de leitura. Uma das professoras entrevistadas rememorou que, até mesmo enquanto dirigia, ficava pensando como faria a apresentação da história.

Para aproximar crianças e jovens da contação de histórias, conforme as entrevistas realizadas, ensina-se a utilização de fantoches, figurinos de personagens de livros, objetivando facilitar a compreensão das histórias, tornando-as ainda mais lúdicas e atrativas ao público escolar. Todavia, no emprego de elementos cênicos e objetos, é necessário verificar se eles terão função e se são de fácil utilização ao contador, uma vez que qualquer recurso deve auxiliar e não prejudicar a narração da história ou chamar mais a atenção da plateia que a própria história.

Evidencia-se, nas entrevistas, que a contação de histórias é uma ação fundamental à relação do estudante com a literatura e o espaço escolar. Conforme relatos, escolher o livro é o primeiro passo, depois ler e perceber se a obra tocará os sentimentos, pois não existe contação de histórias que sensibilize uma plateia se esta não vai carregada de verdades pelo contador que a apresenta. Ainda: uma mesma história contada para

diferentes públicos poderá ser adaptada conforme os elementos que se queira adensar, pela habilidade do contador em recontar tal história.

Possibilitar o contato com o livro mediado pela contação de histórias e a leitura de obras literárias motivam o desenvolvimento completo do estudante, haja vista que forma um cidadão consciente, disponível para interagir de forma benéfica na sociedade em que está inserido. O livro na escola gera movimento, criação e multiplicação de ideias; o livro não precisa vir precedido de contação para conceber um mundo para o leitor, mas o contador pode reconhecer quais mundos são aspirados pelos estudantes e buscar, nos livros, o caminho para fazer fluir a criatividade de cada um. A contação no espaço escolar escreve, reescreve e transforma a relação de cada leitor com o livro.

Quando se conta uma história, deseja-se saber, compreender, refletir acerca da vida; conta-se também pela beleza da linguagem, para a emoção, para a perturbação; conta-se para partilhar. Um contador sonha ao ler e aprende a sonhar, ainda mais quando conta uma história e percebe os estudantes retirando, na biblioteca, os livros contados, ficando na expectativa de que muitos outros sonhos surgirão.

A contação de histórias é caminho para variados mundos (reais e fictícios) que nascem da criatividade que a partir dela se criam. As professoras entrevistadas apresentaram a relação que se estabelece com o estudante, acompanhando o crescimento do mesmo no espaço escolar. A importância da contação de histórias na alfabetização dos pequenos e sua relevância entre os adolescentes mostram que a contação de histórias deve ser uma atividade permanente no currículo escolar. Esse procedimento de mediação da leitura permanece no espectador e futuro leitor, incorporada como vivência, marcos da história de leitura de vida de cada um.

Ao trilhar as últimas palavras deste capítulo, reafirmamos, diante das entrevistas e dos autores pesquisados, a importância da contação de histórias na escola, fomentando o interesse pela leitura, que pode desencadear a formação de um adulto sensível e encorajado a viver diversas experiências, ensejado a buscar, nas suas memórias, algum personagem literário que auxiliará na resolução dos desafios apresentados. Uma boa contação de histórias é um momento de acolhida que circunda a biblioteca, desempoeira os livros e faz as palavras ganharem significados.

Referências

BANDINI, Alice. A arte de contar histórias e a biblioteca pública. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 79-95.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores**. 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, ano 24, v. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAXIAS DO SUL. **Perfil Socioeconômico/Socioeconomic Profile**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil – 2017. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do livro ao navegador. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Edunesp; Imprensa Oficial do estado de São Paulo 1999.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **O menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Edunesp, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Na clareira do presente: o diálogo narrativo entre as gerações. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-57.

GIRARDELLO, Gilka; FOX, Geoff. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka; FOX, Geoff. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis (SESC): Milbocas, 2006. p. 116-155.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a literatura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 136-151.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LLOSA, Mario Vargas. **El hablador**. Santiago: Siex Barral, 1987.

LUDWIG, Antônio C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Perfil socioeconômico**. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: _____. **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 272-311.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizontes: Aletria, 2012.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

VARGAS LLOSA, Mario. **A verdade das mentiras**. Trad. de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. **Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

Livro de antologia de poesias no Ensino Médio: leitura de “O navio negreiro”¹

Rosana Andres Dalenogare
Flávia Brocchetto Ramos
José Edimar de Souza

Introdução

A Educação é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida humana. Pela interação com o mundo, o ser humano, consciente de seu inacabamento e da necessidade de ser mais, educa-se e humaniza-se. Para Freire, a raiz da Educação é a consciência de que o homem é um ser inacabado. Ela é um processo permanente, uma vez que o homem busca, constantemente, seu crescimento; logo, é sujeito de sua educar-se, ou seja, “ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 2001, p. 28). A pessoa se educa por meio das relações com os outros e com o mundo. Uma dessas relações pode ser por meio da leitura literária.

Entendemos que a literatura tem potencial para auxiliar na formação humana do leitor, contribuindo para a Educação Libertadora defendida por Freire (1987). Esse pensamento também é defendido por Candido (2011). Ele afirma que literatura é direito humano e pode contribuir à humanização ao propiciar a reflexão do leitor sobre sua condição a partir da possibilidade de acessar e viver outras realidades por meio da leitura literária.

Com base nisso, esta investigação objetiva analisar os aspectos da poesia “O navio negreiro” de Castro Alves, os quais são capazes de contribuir com a formação do estudante-leitor do Ensino Médio. O poema faz parte da antologia *Poesia faz pensar*, pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola – Ensino Médio (PNBE, 2013). A obra foi escolhida por estar acessível em grande parte das escolas brasileiras, e a poesia, por estar dentro do recorte temporal estabelecido para a dissertação que deu origem a este capítulo.

Para iniciar esta discussão, apresentamos, a seguir, o papel da leitura literária. Na sequência, contextualizamos a obra e indicamos os passos até a análise.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Livro de poesia no Ensino Médio: possibilidades de análise*, sob a orientação da Profa. Dra Flávia Brocchetto Ramos e coorientação do prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

Da leitura do mundo à leitura da palavra

Educação escolar e leitura podem estar unidas, no entanto, apesar de a leitura estar presente desde o início da escolarização do indivíduo, para Freire (1989), a ação inicia antes desse período. Segundo o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e é essencial para compreender o universo em que vivemos. Entender nosso papel em sociedade, refletir criticamente sobre o que vemos e ouvimos diariamente também são consideradas leituras, mas não necessitamos de alfabetização para realizá-las.

As posições de Freire (1989) vão ao encontro das ideias defendidas por Candido (2011) sobre leitura crítica do mundo.

Nestes casos, a literatura satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a *literatura social*, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 2011, p. 182-183, grifos do autor).

Portanto, a leitura literária, constituinte do processo de educação, pode preparar o aluno para seu agir em sociedade, a fim de que ocorram mudanças ou para que o mundo siga estagnado. Na busca do homem pela sua vocação, defendida por Freire (1987), que é ser mais, humanizar-se, destacamos a leitura literária como recurso para humanização sob o olhar de Candido:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (2011, p. 182, grifo do autor).

Nesse sentido, ao possibilitar ao homem vivências e sentimentos cotidianos, a literatura pode facilitar o conhecimento de si e do mundo e se torna, então, um meio de humanização. Conforme Ramos (2015), a leitura literária humaniza, pois, no ato de ler, os sentimentos saem de suas formas abstratas e passam a ser concretos, por se tornarem conscientes.

A literatura pode mudar nossa forma de ver o mundo e de pensar sobre ele, pois ela não tem papel inofensivo na vida de uma pessoa. Nesse sentido, Colomer discorre sobre a influência da leitura literária na vida do homem:

A literatura é um instrumento que auxilia na percepção além do que está explícito. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar com os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (2012, p. 70).

Essas capacidades que a literatura tem nos permitem desenvolver nossa humanidade. O texto literário pode auxiliar na luta contra a opressão, permitindo que o leitor consiga exercitar sua autonomia. Por meio da leitura literária, somos capazes de viver e sentir o que *outro* vive e sente, ainda que tempo e espaço sejam diferentes. Cosson afirma que compreendemos de forma mais intensa as constatações feitas por meio da poesia e da ficção. “Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.” (2009, p. 17). Estar aberto à diversidade do mundo é condição para que a literatura cumpra seu papel humanizador, pois, ao ler, temos a possibilidade de compreender o *outro*, mesmo que não o aceitemos, porque literatura exige solidariedade.

Por permitir a compreensão do mundo, transformando-o em palavras, e contribuir para a humanização do leitor, é que a literatura precisa manter-se no espaço escolar. Segundo Cosson (2009), ler não é uma atividade simples, que resulta apenas na decodificação de signos. Por trás dessa atividade, estão implicados processos que exigem que tenhamos a capacidade de ir além e, nesse ponto, o letramento literário é fundamental.

A função da leitura literária na escola é auxiliar a ler melhor “sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (Cosson, 2009, p. 30). Dessa forma, é necessária, na sala de aula, a vivência de atividades de mediação de leitura que tenham como objetivo a formação desse leitor, que tem a necessidade de fazer conexões entre os sentidos do mundo e os do texto; busca-se a formação de um leitor que tenha autonomia para ler e pensar criticamente, pensando por si e tirando suas próprias conclusões.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120).

O leitor desenhado por Cosson (2009) não é o que lê apenas por prazer, ou apenas para adquirir algum conhecimento acadêmico. Ele também aprecia a experiência estética, faz conexões com a própria vida e com o conhecimento do mundo. Ser leitor de literatura implica exigências específicas, se levarmos em conta as peculiaridades de cada gênero.

Neste estudo, o gênero escolhido foi o *poema*, que tem natureza histórica e paradoxal, conforme postula Paz (1982), pois, por um lado, são datáveis e, por outro, anteriores a qualquer tempo. Sem a história grega, por exemplo, não existiriam obras como *Odisseia* e *Ilíada*, e, sem elas, a realidade da Grécia provavelmente seria diferente.

O poema é um tecido de palavras perfeitamente datáveis a um ato anterior a todas as datas: o ato original com que principia toda a história social ou individual; expressão de uma sociedade e simultaneamente fundamento dessa sociedade, condição de sua existência. (PAZ, 1982, p. 226).

Percebemos, então, o poema como um produto social e também como condição prévia à existência da sociedade, pois, além de refletir acerca da realidade, também a registra e possibilita a interação com outras gerações.

A composição desse texto, conforme Paz (1982), é formada por três elementos: linguagem, ritmo e imagem. A *linguagem*, segundo o autor, constitui o homem. Por meio dela, o homem organiza o pensamento, expressa seus sentimentos e demonstra quem é. Logo, para se expressar na poesia, ele necessita, primeiramente, da língua, uma vez que nomear é parte da natureza humana, assim como a vontade criadora. Sendo assim, todo poema sofre a intervenção da vontade criadora. O autor afirma que a poesia está na linguagem, porque

[...] a linguagem é poesia e cada palavra esconde uma certa carga metafórica disposta a explodir tão logo se toca na mola secreta; a força criadora da palavra reside, porém, no homem que a pronuncia. O homem põe em marcha a linguagem. A noção de um criador, necessário antecedente do poema, parece se opor à crença na poesia como algo que escapa ao controle da vontade. (PAZ, 1982, p. 45).

A poesia, portanto, é resultado de sentimentos, emoções, opiniões do poeta que, ao organizar seu pensamento, por meio da linguagem verbal, coloca-o no papel, potencializando as sutilezas da língua.

O *ritmo* e a *imagem* também são recursos para sensibilizar o leitor. Assim, conforme o autor, as nomenclaturas referem-se à estrutura do texto e à forma como o homem revela sua natureza. De acordo com Paz (1982), consideramos o ser humano e sua biografia uma chave para a compreensão de poemas. Essa chave também mostra que cada poema é diferente, e que o único ponto em comum é que todos são fruto da criação humana.

Contextualização da antologia *Poesia faz pensar*

A obra *Poesia faz pensar*, analisada neste trabalho, pertence ao acervo 2013 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O programa foi elaborado considerando a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação no que diz respeito à universalização do acesso e também às melhorias qualitativas na Educação Básica. Criado em 1997, o programa oportuniza à comunidade escolar de instituições públicas de Educação Básica o acesso a acervos de títulos literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos de vários autores, de diferentes regiões do País e do Exterior. Assim, o PNBE colabora com a democratização da leitura da literatura.

As obras selecionadas para 2013 devem

[...] contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que os cerca. (BRASIL, 2011, p. 21).

A seleção das obras, conforme o edital, respeitam os seguintes critérios: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. O programa deveria garantir a distribuição de livros que satisfizessem as necessidades dos leitores. No referido acervo, uma antologia foi escolhida para este estudo.

As antologias incorporam o princípio de unir itens diferentes, mas com alguma similaridade, pressupondo que os conteúdos podem ser comparados, conforme Benedict (1996). Elas iniciam com um texto que define o gênero, organizando entradas para

ênfatizar o contraste. Essas obras estimulam leitores a comparar, julgar e classificar itens do livro. As antologias impressas transmitem ideias culturais para leitores e vendedores de livros, ajudando a determinar a forma como a literatura foi lida, especialmente por incluir textos que descrevem e discutem a leitura. Com o passar do tempo, ocorreram muitas mudanças nas coleções; as miscelâneas deixaram de existir, novas formas de edição surgiram e novos leitores também, uma vez que o livro passou a ser mais acessível, e a população, com um maior número de alfabetizados, tende a buscar a leitura por prazer.

A história das coleções literárias revela que o gosto é uma construção cultural, criada por circunstâncias particulares de produção e recepção a qual valoriza a escolha e é resultado da cooperação entre escritores, impressores, livreiros e leitores, conforme postula Benedict (1996). A escolha é que define o gosto. Essa definição caracteriza os leitores como críticos educados e cultos.

A antologia, portanto, também contém elementos que podem estimular a reflexão e a crítica no momento da leitura, uma vez que esses elementos podem auxiliar a compreender e a refletir sobre o texto.

Na análise, também inserimos alguns comentários elaborados pelo organizador da antologia, Moisés (2011), presentes nos paratextos da obra, no final do livro. Genette classifica como paratextos os diversos textos que compõem um livro. “Assim, para nós, paratexto é aquilo que por meio de um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público”. (2009, p. 9). Ou seja, o que está escrito no livro, além do texto principal, é nomeado de “paratexto”, por exemplo: os títulos, a apresentação de um livro, as notas, entre outros.

Os paratextos são responsáveis pelo acolhimento do texto principal pelo público com diversos discursos. Genette (2009, p. 10) propõe a análise de paratextos seguindo a ordem como eles podem se apresentar ao leitor, que ele chama de “dócil” e segue os seguintes passos: “apresentação exterior de um livro, nome do autor, título e a sequência como se oferece a um leitor”. O autor ressalta que os paratextos não apresentam regularidade sistemática, pois existem variações de uma obra para outra, como a existência (ou não) de um prefácio, e épocas em que não era obrigatório o título ou o nome do autor. No entanto, mesmo no tempo em que havia distribuição dos textos sem nenhuma forma de apresentação, só o fato de haver transcrição e transmissão oral já se constituía como paratexto de forma gráfica ou fônica.

Nesse sentido, pode-se sem dúvida adiantar que não existe, e que jamais existiu, um texto sem paratexto. Paradoxalmente, há, em contrapartida, talvez por acidente, paratextos sem texto, pois existem muitas obras, desaparecidas ou abortadas, das quais conhecemos apenas o título: numerosas epopeias pós-homéricas ou tragédias gregas clássicas. (GENETTE, 2009, p. 11).

Essa característica irregular de obrigatoriedade de paratextos também é válida ao público e ao leitor, que não são obrigados a ler um paratexto como o prefácio, por exemplo, ainda que o autor possa julgar necessário. As notas que aparecem durante o texto também são destinadas àqueles leitores que têm interesse no conteúdo, e não, necessariamente, a todos os leitores.

A seguir, apresentamos os tópicos que orientam a análise da poesia, a fim de indicarmos o caminho que foi seguido.

Passos da análise

No referencial teórico desta pesquisa, sustentamos que a Educação do homem é um processo contínuo, desenvolvido ao longo da vida por meio da interação com o mundo. Desse modo, a relação com textos literários também pode auxiliar na humanização.

A seguir, analisamos elementos que compõem o exemplar, como a divisão de capítulos, os comentários do organizador e como eles podem contribuir para a leitura da obra. Nos poemas, o foco de análise são as figuras de linguagem, as rimas e as sílabas poéticas que, em conjunto com o tema e o período histórico, auxiliam na formação do sentido. Por meio da leitura e reflexão, algumas reações podem ser percebidas pelo leitor: o conhecimento de si, do *outro* e do mundo; afinamento estético; respeito ao *outro*; percepção da complexidade dos problemas do mundo; revolta e, por fim, a ação transformadora do mundo, defendida por Freire (1987, 1989, 2000, 2001, 2010).

Descrição do exemplar

A obra *Poesia faz pensar* foi publicada em 2011 pela Editora Ática e teve como organizador Carlos Felipe Moisés. Trata-se de uma antologia com poesias dos seguintes autores: Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Vinícius de Moraes, Mário de Andrade, Fernando Pessoa, Renata Pallottini, Luís de Camões, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Antero de Quental, Augusto dos Anjos, Bocage, Cesário Verde, Cruz e Sousa, Olavo Bilac, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Sá de Miranda e Tomás Antônio

Gonzaga. Esses autores compreendem temporalidades distintas e períodos específicos do desenvolvimento da literatura nacional e da internacional.

O livro é formado por poesias produzidas em quatro séculos; logo, os autores viveram em diferentes épocas e locais, com variedade de contextos históricos, sociais e culturais. Essa variedade permite ao leitor perceber a evolução do texto poético, bem como relacionar criticamente o contexto histórico, as características das escolas literárias e os assuntos que permeiam cada poema. Além disso, possibilita a percepção das diversas formas de os poetas dizerem suas palavras por meio da poesia. Essa possibilidade de reflexão crítica pode auxiliar o aluno a repensar a sua realidade social, seus sentimentos e opiniões, contribuindo para a formação e ação no mundo. A obra faz parte da coleção *Para gostar de ler*. É um título constituído por poesias de origem portuguesa e brasileira.

O livro é dividido em oito seções: a apresentação, cinco seções com poesias e, no final, a seção *Conhecendo os poetas*, em que o autor organizou informações sobre cada um dos autores das poesias selecionadas. E, por fim, as referências. Os capítulos de poesias têm os seguintes títulos: *É tudo quanto sinto um desconcerto; Um contentamento descontente; Errei todo o discurso de meus anos; Continuamente vemos novidades; Sê lá no assento etéreo, onde subiste*. Pelos títulos podemos perceber a temática das poesias de cada capítulo. No final de cada seção de poesias, Moisés (2011) tece comentários e reflexões sobre os textos apresentados apontando caminhos para à interpretação e reflexão.

Moisés (2011), ao organizar a coletânea, afirma que partiu do princípio de que a poesia, além de nos fazer sentir, também nos faz pensar.

A presente antologia foi concebida com o propósito de valorizar a poesia, que, além de levar a sentir, também faz pensar, ou seja, a poesia encarada como forma de conhecimento, como uma das mais poderosas ferramentas de indagação oferecidas ao ser humano, no encaço de compreender o mundo, mesmo sabendo das limitações da tarefa.

Os poemas aqui reunidos, em sua variedade de temas e autores, épocas e estilos, nos ensinam que o bicho homem é, na sua essência, contraditório. É que a cada um de nós se aplica o que afirma o mesmo Fernando Pessoa, esse que talvez seja o maior poeta-filósofo da nossa língua: “O que em mim sente “stá pensando”. Razão pela qual poesia, poesia para valer, sempre dá o que pensar, embora isso não deva induzir ninguém a deixar de sentir. (Moisés, 2011, p. 11-12, grifo do autor).

O processo de pensar inicia no momento em que o autor decide *o que e como* escrever ao seu leitor. Assim, sentir e pensar são atividades que podem andar juntas nos textos literários, especialmente de poesias.

Com base nisso, apresentamos a análise da poesia “O navio negreiro” na sequência.

O Navio Nегreiro

Ao iniciar a seção, chamada “Errei todo o discurso de meus anos”, Moisés (2011) situa o leitor quanto aos temas – vida e liberdade –, destacando que ambas são aprendizagens constantes. Permeada com questões retóricas, os poemas da seção não trazem respostas, pois não estão prontas em alguma crença, mas dentro da vivência de cada um. “O caminho que levaria à resposta verdadeira passa pela experiência de vida de cada um, é o caminho da aprendizagem como conquista pessoal, e não, como adesão às verdades alheias”. (MOISÉS, 2011, p. 50). Freire (1987) vai ao encontro dessa proposição ao afirmar que o ser humano faz história no mundo e, por isso, deve aprender a dizer sua palavra, e não viver oprimido pelas ideias de outro. Logo, os erros e as decepções são parte de nossa aprendizagem, aumentam nossa experiência. Ao finalizar o texto, Moisés (2011) afirma que, para aprender, precisamos desaprender, reaprender, para poder seguir aprendendo com bases cada vez mais sólidas e afirma, ainda, que isso é válido para a poesia que faz pensar e para o ser humano.

O autor da poesia em análise é Castro Alves, conhecido como o “Poeta dos Escravos” e, segundo Moisés (2011), foi abolicionista e amante da liberdade. Nasceu em Muritiba, Bahia, em 1847. Ao terminar os estudos secundários, já era conhecido como poeta e declamador. Iniciou o curso de Direito, porém não o concluiu devido a um ferimento acidental sofrido durante uma caçada. Escritores como José de Alencar e Machado de Assis admiravam o trabalho desse poeta, que veio a falecer de tuberculose em Salvador, em 1871.

O poema “O navio negreiro” foi publicado durante o Romantismo brasileiro, especificamente, na terceira geração romântica da poesia, chamada “condoreira”, pois tratava de temas sociais. Segundo Bosi (2006), o Brasil rural estava em crise, uma vez que as zonas urbanas cresciam de forma lenta, mas firme, com ideais democráticos que condenavam a relação senhor-servo. Logo, as ideias contrárias à escravidão estavam cada vez mais presentes. “A palavra do poeta seria uma palavra aberta. Aberta à realidade maciça de uma nação que sobrevive à custa de sangue escravizado: é o sentido último do ‘Navio Nегreiro.’” (BOSI, 2006, p. 120, grifo do autor). Os símiles de Castro Alves frequentemente referem-se aos aspectos da natureza como símbolos de imensidão e infinitude.

“O navio negreiro

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra,
E as promessas divinas da esperança...
Tu, que da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança,
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélago profundo!...
Mas é infâmia demais... Da etérea plaga,
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!”
(ALVES, 2011, p. 54)

A poesia, como o título sugere, descreve e narra uma cena num navio negreiro. O poema é dividido em seis seções com extensão diversa cada uma. Na primeira parte, o *eu* poético situa o leitor, afirmando que está no mar e exalta as belezas naturais que consegue ver. Na segunda parte, descreve os marinheiros e suas possíveis histórias. Na terceira, começa a perceber que o navio que estava admirando, na verdade, era um navio transportando escravos negros. Na quarta, o *eu* poético passa à descrição do navio e dos horrores que ele ali percebe. Na quinta, questiona Deus sobre a verdade do que está vendo. Clama para que a natureza acabe com aquela situação e conta histórias de onde vieram esses homens negros que agora eram escravizados. A sexta parte, onde estão contidos os versos objeto desta análise, é dividida em três estrofes com oito versos. O ritmo contínuo é marcado pelas sílabas poéticas, que variam entre 9 e 10, e dão um tom de revolta, clamor e indignação ao poema. Conforme Paz (1982), o ritmo, por meio da recitação, abre-se à interpretação do leitor, é um dos caminhos que levam à interpretação do texto.

Os versos escolhidos por Moisés (2011) para compor a antologia são as duas últimas estrofes da sexta parte, que encerram o poema com um pedido aos heróis do novo mundo, Colombo e Andrada: que acabem com aquela situação causadora de vergonha ao País.

Inicialmente, o *eu* poético clama à bandeira do Brasil, louvando as batalhas que o País já venceu, afirmando que era melhor ter perdido batalhas do que ser para os negros o símbolo da perda de liberdade.

Na segunda estrofe, o *eu* poético, com indignação, denuncia que essa é uma fatalidade atroz, que atormenta a mente. Pede a bandeira que traz os negros até o Brasil e lamenta que há “infâmia demais”. Em seguida, convoca os heróis do Novo Mundo para que se levantem, que Andrada desça essa bandeira que carrega tanta vergonha, e que Colombo feche as portas dos mares que um dia desbravou e hoje servem de caminho (da África ao Brasil), um caminho de escravidão.

Esteticamente, o poema traz aliteração na primeira estrofe por meio da repetição do som da letra b: “Que a brisa do Brasil beija e balança”, o que confere ritmo à poesia. A personificação é percebida em “brisa” que “beija e balança”, assim como a comparação é utilizada em “como um íris”, formando vínculo com palavras de conhecimento do leitor. A metáfora surge em “fecha a porta de teus mares”, referindo-se ao caminho que levava os negros ao Brasil. As rimas dão musicalidade ao poema em uma sequência ABABABCC/DEDEDEFF, combinando verbos, substantivos e adjetivos, que, finalizando os versos, auxiliam na composição da descrição exposta. Analisando apenas o sentido das palavras rimadas, conseguimos, resumidamente, ter noção do assunto do poema, pois, unidas, as rimas expressam parte da descrição: terra/ encerra/ guerra; balança/ esperança/ lança; batalha/ mortalha; esmagas/ vaga/ plaga; imundo/ profundo/ mundo; ares/ mares.

A percepção estética do poema não só pode auxiliar na compreensão e interpretação do texto, como também pode ajudar no afinamento estético, ou seja, nas percepções do leitor sobre a organização do pensamento e a utilização da linguagem como forma de expressão, pois cada um pode dizer sua palavra de forma diferente, porém efetiva.

Ao tecer seus comentários, Moisés (2011) afirma que Castro Alves ordena aos “heróis do Novo Mundo” que a bandeira seja arrancada dos ares, e que se fechem as portas dos mares. Além disso, ressalta o encontro em todas as poesias entre o pequeno e o grande, o limitado e o infinito, o imponente e o todo-poderoso, como a bandeira, o sol, a brisa, o mar e os heróis. O organizador também destaca a diferença de linguagem das poesias no século XIX para o século XX, momento em que a linguagem se torna mais coloquial, fluente e descontraída. Justifica as mudanças pelo modo como os poetas passaram a ver o mundo, ou ainda, as mudanças na forma de expressão.

Com o auxílio desses comentários do organizador da antologia, o leitor pode refletir sobre as mudanças no mundo, que ocorreram também na escrita, pois cada época teve suas especificidades para expor seus pensamentos. Dessa maneira, a relação com a forma de expressão que observamos na sociedade hoje também pode ser observada.

O *eu* poético expõe seu posicionamento em relação à escravidão: é contrário ao que o Brasil estava fazendo com os negros africanos. Demonstra empatia pelos escravos ao mencionar suas terras e culturas anteriores ao regime escravagista. Ele relata como essas pessoas viviam, seus costumes, sua vida, e afirma que não mereciam estar em tal posição. Nesse momento, o leitor pode questionar seus sentimentos e pontos de vista em relação ao povo e à cultura negros, bem como avaliar as percepções da sociedade sobre a valorização e o respeito a esse universo.

Ao tomar a iniciativa de dizer sua palavra, o poeta mostrou aos leitores de sua época e de hoje seu ponto de vista, denunciou o que os escravos viviam nos navios e como a vida de cada um foi transformada pelo desejo humano de poder. A poesia, portanto, atuou como denúncia social diante da organização da sociedade da época.

O aluno, ao ler ou ouvir o fragmento, pode perceber o tom que o *eu* poético utilizou para construí-lo, e o sentimento de revolta e a descrição dos horrores vividos nos navios causam a sensibilização para o tema, além de propiciar reflexão e tomadas de posição relativas ao assunto, já que o racismo ainda é uma atitude frequente no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), em 2015, pretos e pardos representavam 54% da população brasileira. Quanto à escolaridade, 53% dos jovens de 18 a 24 anos estavam em níveis de ensino inferiores ao Ensino Superior, contra 29,1% dos estudantes brancos de mesma idade. O instituto ainda indicou que pretos e pardos estão 73,5% mais expostos a condições precárias de moradia do que os brancos. Além disso, eles representam 75% da população com menores rendimentos no Brasil. Esses dados mostram que, mesmo sendo maioria em nosso país, e tendo passado muitos anos desde a abolição da escravatura, essa etnia ainda luta pelos seus direitos de ser mais, de dizer sua palavra e se posicionar de forma digna.

O Ensino Médio, por ser a etapa final da Educação Básica, forma alunos que não apenas farão parte do mercado de trabalho ou darão continuidade aos seus estudos, mas também seres humanos adultos, que terão a necessidade de pensar e agir sobre a sociedade. Por isso, leitura e reflexão sobre textos como “O navio negreiro” pode contribuir com a formação humana desse estudante-leitor.

A escola, como instituição que influencia nos comportamentos e atitudes, é um espaço que pode estar aberto às reflexões e discussões sobre igualdade étnica. A poesia tem potencial para auxiliar nessas discussões, propiciando empatia, tomada de posição e, até mesmo, ação.

Ser escravizado é ser oprimido, é submeter-se à visão de mundo de outra pessoa, é não ter direito à opinião, à manifestação. O leitor pode pensar em outros tipos de escravidão que ainda persistem em nossos dias, quer no trabalho escravo, quer por

sermos escravos de hábitos, objetos, alimentos. Muitas vezes, a escravidão não precisa vir de outro, ela também pode estar dentro de nós. Por isso, é necessário reconhecer os tipos de escravidão para poder agir contra eles, uma vez que, independentemente da fonte, a escravidão impede que o ser humano construa sua história por si só.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre a necessidade e a capacidade humana de aprender durante toda a vida, pois somos seres que buscam aprimoramento. Enquanto vivemos, temos necessidade de aprender sobre nós mesmos, o *outro* e o mundo. Nesse processo de aprendizagem, interagimos para atribuir sentido ao que estamos aprendendo. O ser humano tem o desejo de aprender permanentemente devido à consciência de sua inconclusão, por isso, sua condição de aprender e ser mais durante toda a vida. Pela análise do poema, percebemos que a leitura literária pode ser facilitadora das relações da pessoa com o mundo na sua formação.

Inserida nesse contexto, esta pesquisa cumpriu com o objetivo inicial: analisar os aspectos do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, que podem contribuir com a formação do estudante-leitor do Ensino Médio.

No poema que aqui analisamos, presenciamos diferenças e desigualdades sociais históricas reveladas pelas produções que tratam, especialmente de escravidão, tema da obra aqui analisada, reafirmando um assunto ainda muito discutido atualmente: o preconceito racial.

A diversidade de textos presente na antologia em estudo é um aspecto que mobiliza o leitor. A obra apresenta um conjunto de poemas de diferentes autores, épocas e temas e permite ao leitor ter a noção de como os textos foram se alterando em sua linguagem, estrutura e assunto, tanto pela mudança linguística que faz com que alguns termos caiam em desuso quanto pela necessidade de expressão para novos públicos, sobre situações que se modificam, por exemplo, a escravidão.

Os paratextos presentes na obra seriam outro ponto que favorece a interlocução com o público. Entre os paratextos, destacamos, especialmente, as notas e os textos auxiliares, que contribuem para a construção de sentido por suscitarem reflexão sobre assuntos, por guiarem o leitor com mais curiosidade pelos momentos históricos, por ressaltarem pontos considerados relevantes ao tema da antologia e, ainda, por trazerem informações sobre quem foram os escritores dos textos poéticos. Essas informações, entretanto, aparecem timidamente no exemplar, que também utilizamos para embasar nossa análise do citado poema.

Pela leitura do poema, é possível experimentar uma série de sentimentos e emoções que, mesmo tendo sido expostos pelo poeta há tanto tempo, ainda se mostra atual. As estruturas, que inicialmente eram rígidas, foram se modificando: ora se tornavam mais simples, ora voltavam à formação tradicional, o que revelou que esse aspecto do poema está relacionado com o sentido que o eu poético procura dar ao texto e reflete acerca da seriedade do tema ou de leveza do assunto a ser tratado. A musicalidade e as figuras de linguagem também colaboram para o sentido do texto. Esses elementos, unidos, constituem o poema como texto literário repleto de elementos carregados de sentido e com potencial para favorecer a reflexão, a mudança de posicionamento, a aquisição de conhecimento e os elementos que são essenciais à humanização do ser.

Quanto à estilística, o poema possibilita a percepção da arte por meio da linguagem, o poder de sensibilização que as rimas e a escolha das palavras podem trazer ao leitor. A cadência dos versos também tem essa função de sensibilizar. Logo, o leitor pode perceber o quanto o uso da linguagem significa em determinados momentos. A expressão, por meio da linguagem artística, foi e continua sendo instrumento de manifestação de ideias, valores, opiniões. A poesia se mostra como uma das formas de dizer a palavra.

Em síntese, podemos dizer que a poesia concentra elementos que podem contribuir com a humanização. O tema levantado favorece uma reflexão sobre problemas e situações que ainda vivemos na atualidade, permitindo que se crie uma relação com outras áreas do conhecimento e a possibilidade de um trabalho em conjunto com várias disciplinas, favorecendo a unidade do ensino, como percebemos na história da escravidão presente em “O navio negreiro”, que poderia ser trabalhada nas disciplinas de história, sociologia, filosofia, entre outras.

Por fim, a pesquisa permitiu a descoberta e o aprofundamento de características presentes na poesia, que foram capazes de nos fazer refletir sobre a leitura literária e humanização. O texto literário se mostra atual, ainda que tenha sido escrito no século XIX, pois várias realidades sociais e políticas foram modificadas, mas a reflexão sobre o viver continua presente nos textos modernos, mostrando que os temas veiculados nos poemas são atemporais.

Referências

- ALVES, Castro. Navio negreiro. In: MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011. p. 54.
- BENEDICT, Barbara M. **Making the modern reader**: cultural mediation in early modern literary anthologies. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013**. Brasília: MEC, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-181.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contextos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola**: da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- RAMOS, Flávia B. Por que literatura? In: RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: Educs, 2015.

Práticas avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior¹

Vialana Ester Salatino
Andréia Morés

Considerações Iniciais

Ao considerar o cenário de avaliação, entende-se que avaliar ou ser avaliado faz parte do contexto no qual se delinea a Educação tradicional, atual, inclusive na modalidade Educação a Distância (EaD). Embora algumas pessoas demonstrem resistência em avaliar ou em ser avaliadas, a avaliação é uma realidade na Educação e uma imposição legal à aprovação presencial, mais ainda na EaD.

Com isso, professores e alunos se percebem trilhando o caminho da realidade avaliativa que permeia cursos e disciplinas, sem saber muito bem aonde esse caminho os levará. E, para tornar conhecido esse caminho, neste capítulo, abordamos as práticas avaliativas realizadas na EaD no Ensino Superior.

A avaliação é um processo sem finalidade em si, afinal o que é avaliado é a aprendizagem, o que ficou do percurso percorrido em sala de aula por professores e alunos. Ao pensar em avaliação entendemos que existem diferentes práticas a respeito, e que o ato de avaliar tende a despertar reflexão acerca do que é adequado (ou não) à aprendizagem.

Mas avaliar a aprendizagem pode ser difícil. E, na EaD, isso se torna uma responsabilidade ainda maior, pois, na avaliação, subjetivamente, mensuramos também a qualidade da EaD.

As escritas e reflexões aqui apresentadas referem-se aos resultados por ora identificados, na dissertação a que esse capítulo se refere e se entende que a avaliação, considerada inadequada, é aquela classificatória, que serve apenas para aprovar ou reprovar, para classificar para cima ou para baixo determinada média.

Assim, pensamos sobre uma prática contrária a essa e discutimos, a seguir, a visão mais atual da avaliação, com o intuito de mediar a aprendizagem em processos em que os alunos estão envolvidos, com objetivos e critérios de uma avaliação mais próxima da autoavaliação, a partir da qual entendamos os motivos de seus resultados. E, principalmente, visando à melhoria, à correção de uma rota que não tenha sido a

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Práticas avaliativas na educação a distância no Ensino superior: um estudo de caso*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

melhor, que leve a uma avaliação justa, que permita a aprendizagem crítica, na qual quem aprende participa, se posiciona, se emancipa.

Outra possível reflexão que fazemos neste capítulo é que, oculta nos processos de ensino e aprendizagem, está a tecnologia que permite esse olhar à avaliação em EaD, avaliação baseada, metodologicamente, em um objetivo adaptado ao recurso tecnológico empregado, contribuindo com a prática avaliativa, que, às vezes, se caracteriza como inovação.

Sinta-se convidado a refletir sobre esta escrita e sobre sua prática avaliativa e, também, a pensar sobre os processos avaliativos dos quais já participou, como uma forma de interagir com este capítulo e fazer parte dessa caminhada.

Avaliação no Ensino Superior

O trajeto percorrido pela avaliação em nossa vida estudantil vai desde a pré-escola até os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sem escapatória, sempre somos avaliados. Como, então, ocorre a avaliação no Ensino Superior? Percebe-se que ocorre da mesma forma que em outros níveis educativos, talvez com um nível de exigência diferenciado, no entanto, ocorre do mesmo jeito. Mudando de acordo com o que cada professor acredita em seu percurso avaliativo, e com uma pitada de cada instituição de ensino, se diferencia minimamente do universo avaliativo conhecido por nós.

Com isso, ao pensar em avaliação, é necessário refletir sobre as possibilidades que existem. Segundo Saul (1994, p. 161), as avaliações existentes são “avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de cursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas”.

Essa autora também afirma que a avaliação é uma constante em nosso dia a dia, referindo-se não somente à clássica avaliação escolar, mas à avaliação que se faz o tempo todo, até mesmo para saber se estamos gostando (ou não) de algo, aprendendo (ou não), se algo é importante (ou não) para nós. Ou seja, é natural ao ser humano avaliar, mas na condição de professores, o que se avalia, segundo a autora supracitada, é o rendimento escolar, ou a aprendizagem (SAUL, 1994). Para Dias Sobrinho (2008, p. 193), “avaliação é produção de sentidos, prática social”. O autor considera a avaliação algo mais amplo, vinculado à formação de sentidos.

Ao mesmo tempo que é natural avaliar, também é conhecido que não nos sentimos completamente à vontade ao sermos avaliados. Tal responsabilidade recai no professor de quem se espera que avalie o percurso de aprendizado do aluno, ou de

ensino pelo professor. Mas como fazer isso? Se sabemos que ninguém gosta, mas que é preciso realizar tal tarefa, como ela pode ser mais construtiva?

Mediante os citados questionamentos, normalmente temos a clara noção de que professores sempre buscam melhorar sua prática avaliativa. Dias Sobrinho (2008) defende a avaliação educativa com o critério de que deverá ser educativa em si mesma, afinal, quando um professor avalia, também seu processo de ensino está em avaliação. E Saul (1994, p. 63) diz que “os professores não estão satisfeitos ‘salvo exceções’ com a avaliação que fazem”. Segundo essa autora, para que os professores mudem, melhorem, o processo de avaliação, deve estar vinculado à melhoria da qualidade de ensino em si, justificando que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que se está desenvolvendo”. (SAUL, 1994, p. 64) na condição de professores.

A avaliação, às vezes, está relacionada a uma forma de manipulação ou autoridade. Tudo aquilo que o professor quer ou deseja que o aluno faça, ele vincula a uma avaliação ou nota, tornando-se quase uma chantagem. Esse conhecido cenário é repetitivo e automático tanto para o aluno quanto para o professor, em nome da avaliação, o aluno vai (ou não) vai à escola, faz, ou não, a lição, fala (ou não) determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra. (SAUL, 1994, p. 64). O que também é uma realidade, segundo Luckesi (2008, p. 20), é que “os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos”. Isso no sentido de que tudo o que é realizado versa sobre a nota do aluno, e esse autor desenvolve o conceito de metodologia dos exames. Conforme Luckesi (2008), “os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto” (p. 20). Até porque parece que tudo continua a ser como sempre foi, provas e trabalhos valendo a aprovação ou reprovação, porque são necessários, mas como fica a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem? Será que precisamos avaliar apenas para aprovar, promover, ou o contrário? Como não é fácil avaliar e nem mesmo pensar sobre isso, parece que a zona de conforto prevalece e existe a tendência de permanecer como sempre foi.

Já Dias Sobrinho (2008, p. 196) enfatiza que, “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação”. O mesmo autor ressalta que a reflexão no sentido da avaliação ocorre quando “o professor reflete sobre sua própria prática, ou de forma coletiva, quando a reflexão se socializa e envolve diversos conjuntos de atores institucionais”. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197). Pode, aqui, existir troca entre as partes, em uma visão sistêmica, mais ampla, que envolva não apenas o processo de ensinar e aprender, mas também a formação cidadã e emancipatória.

Entender a avaliação como um *feedback* que ocorre no processo de ensino e aprendizagem, às vezes, será um *feedback* positivo e, em outras, possibilitará uma crítica acerca do que vem sendo feito, no entanto, poderá proporcionar uma mudança, uma quebra de paradigma.

A palavra de respeito à demanda da avaliação do ensino e aprendizagem é “consciência” (SAUL, 1994), pois a prática avaliativa se traduz em conscientização tanto de professores quanto de alunos e também das instituições de ensino. Pensar para que serve avaliar desta ou daquela forma facilita a reflexão; perceber que nem sempre funciona como se imaginou, ou que, às vezes, não trouxe o desenvolvimento esperado, nos faz entender que avaliar por avaliar não nos leva a lugar significativo algum. E, principalmente, refletir sobre qual é o nosso papel, enquanto aluno, professor ou instituição de ensino, acerca das práticas avaliativas utilizadas e, mais ainda, sobre o resultado obtido com o que foi avaliado, é essencial para melhorá-las. (SAUL, 1994).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 198), “tudo na educação tem interesse à avaliação”, porque não há como separar a avaliação do processo de educação, não existindo, assim, compreensão para avaliação isoladamente; também para a Educação que não contemple avaliar. Isso no sentido de que uma não existe sem a outra, ou seja, avalia-se para ensinar, e, ao ensinar é necessário avaliar para perceber o resultado desse ensinar que nada mais é que a aprendizagem que proporciona emancipação ao aprendente. (DIAS SOBRINHO, 2008).

O sentido peculiar da avaliação no ensino superior é idêntico ao da avaliação em qualquer outra esfera da educação, ou seja, compreender a caminhada do aluno em relação aos conteúdos, buscar identificar quanto ele aprendeu do que lhe foi proposto, para saber se pode ser aprovado nas disciplinas ou não. E, às vezes, buscar avaliar como um processo de ensino e aprendizagem — visando à correção da rota em casos em que ainda seja possível — possa privilegiar não a nota, mas o aprendizado.

A avaliação da aprendizagem é um importante momento da prática pedagógica. Partindo para o entendimento da avaliação da aprendizagem, Perrenoud referenda:

O êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem. (1999, p. 28).

Nesse fragmento, percebemos, inicialmente, um destaque ao poder subjetivo da instituição e também do professor. Essa abordagem, segundo o autor (PERRENOUD, 1999), gera a valorização maior do produto e não do processo de aprendizagem propriamente.

Esse destaque à avaliação, como instrumento de poder, também aparece em Bourdieu (1977). Esse autor aborda a posição dos alunos como meros subordinados ao poder da instituição escolar e do professor, que se manifesta através da visão do professor como o detentor do capital cultural, que cria a subordinação através do processo de avaliação, tornando-o instrumento de punição ou de manutenção do poder.

Dada sua importância,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar *decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 81).

Conforme Dias Sobrinho (2008, p. 198), o foco da avaliação é a formação de seres humanos que devem ser preparados para uma sociedade “mais elevada, justa e digna. O mesmo autor também define os fins da Educação como “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos”. (2008, p. 198). Assim, aumenta a responsabilidade que temos com a prática avaliativa, afinal, é essa que identificará se o aluno se tornou esse ser emancipado, desenvolvido ou não. Mas também é ela que possibilita ensinar o que não entendemos como efetivo na própria prática avaliativa.

Para Haydt (1997) a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Por avaliação diagnóstica, a autora compreende a investigação das razões dos fracassos na prática educativa através da identificação da presença ou ausência de pré-requisitos e também a existência de dificuldades específicas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação acontece no início do ano ou no semestre letivo e no início de nova unidade de ensino. Em relação à avaliação formativa, a autora explica que é uma prática avaliativa realizada enquanto se executa uma atividade, ou seja, durante o ano ou semestre letivo e visa a acompanhar se os objetivos estão sendo atingidos, além de orientar o aperfeiçoamento do processo. Por fim, a avaliação somativa compreende a avaliação final, que permite uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação.

Já Santos (2005) comenta as avaliações supracitadas e acrescenta a avaliação cumulativa e a autoavaliação. De acordo com o autor, a avaliação cumulativa consiste em uma concentração que vai ocorrendo ao longo do processo, com o acompanhamento do professor (semelhante à avaliação formativa), e a autoavaliação, como o nome já diz, é realizada pelo aluno, mesmo que estimulada pelo professor, e funciona como uma tomada de consciência para melhorar a aprendizagem. Para o autor a aprendizagem é

complexa, muito mais do que uma atribuição de notas relacionada a uma prova, atrelando-a ao processo de aprendizagem.

Conforme Libaneo, a avaliação é um processo reflexivo sobre a qualidade do trabalho do professor e dos alunos e se caracteriza como uma tarefa permanente e necessária do fazer didático desse professor. Ela deve caminhar de acordo com o processo de ensino e aprendizagem, pois,

através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (1994, p. 195).

A avaliação considerada inadequada é aquela classificatória que serve apenas para aprovar ou reprovar, para classificar, para cima ou para baixo, determinada média. Na visão mais atual, avaliação também serve para mediar a aprendizagem, e, de acordo com Hoffmann (1997, p. 191), “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”. Em um processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado, e, se esse não for bom, outras ações são tomadas objetivando a aprendizagem.

Destacamos a avaliação emancipatória, proposta por Saul (1994, p. 1.309), “em oposição à avaliação da lógica do controle, de acordo com uma educação crítico-libertadora”, com base nos pressupostos que permeiam a avaliação “democrática, a crítica institucional, a criação coletiva, e a pesquisa participante constituem-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2015, p. 1.309). Para essa estudiosa, a avaliação emancipatória está “comprometida com o futuro” e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe. Saul defende, ainda, o desenvolvimento de uma consciência crítica, na qual se encontre a direção, com base em valores que elege e com os quais se compromete.

A avaliação emancipatória se baseia na tríade da decisão democrática, da transformação e da crítica educativa, embora não desconsidere a avaliação quantitativa, mas tem um foco maior na educação qualitativa. (SAUL, 2015).

Para facilitar o entendimento dos conceitos acerca dos tipos de avaliação aqui discutidos, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de avaliação

Tipo de Avaliação	Descrição
Formativa	Objetiva verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação às aulas atende aos objetivos e critérios avaliativos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no processo formativo.
Cumulativa	Permite observar tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas, e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia e dispor da avaliação quando necessário.
Diagnóstica	Auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que o aluno aprendeu e, assim, retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos.
Somativa	Atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente é realizada durante o bimestre, quando os pontos vão sendo acumulados.
Autoavaliativa	Pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e, assim, melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, em que se verificam as atividades, o rendimento e a aprendizagem.
Mediadora	Processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado, e, se ele não for bom, outras ações são tomadas objetivando a aprendizagem.
Emancipatória	Comprometida com o futuro e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe, defende ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica, na qual se encontre a direção, com base em valores que elege e com os quais se compromete.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2005, p. 23), Hoffmann (1997, p. 191) e Saul (2015, p. 1.309).

Percebe-se, então, que a avaliação da aprendizagem na Educação Superior pode ser pensada e estruturada com uma perspectiva mais emancipatória e formativa, enfim, de acordo com o que cada professor, instituição e alunos percebiam como ideal.

Práticas Avaliativas na Educação a Distância

Avaliar na modalidade EaD e no presencial consiste na mesma prática; são caminhos paralelos, mas diferem em termos de recursos e tecnologias envolvidos nessa prática. E a avaliação em EaD ainda há uma obrigatoriedade legal, em que a avaliação precisa ser presencial, não totalmente presencial, mas deve ocorrer nos polos da EaD, com o intuito de se comprovar quem realmente foi avaliado como requisito para aprovação desses alunos.

Mas como nem todo processo avaliativo necessita resultar em nota, várias são as possibilidades de avaliar por meio de tecnologias diversas, até mesmo a título de compreender o avanço do conhecimento sobre os assuntos que os alunos estão desenvolvendo. Assim, essa avaliação orienta também o processo de ensino e facilita aos professores a continuação ou modificação de suas práticas nesse sentido.

Para Vygotsky (1998) entende que a interação ocorre por meio de instrumentos e signos que estão inseridos no processo de mediação que é fundamental ao desenvolvimento do aprendiz. Na modalidade EaD, existe a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e ferramentas que visam a construir a interação entre os alunos e para organizar os processos de avaliação da aprendizagem por meio das tecnologias que representam os instrumentos externos a que Vygotsky (1998) se refere. O autor destaca que a avaliação é também um processo construtivo do aprendiz do aluno. Em fóruns de discussão, por exemplo, pode-se avaliar em grupo, ou por meio de interação social que o mesmo pode possibilitar, embora a distância, em tempos e locais particulares a cada aluno.

Entendendo que na avaliação e, mais ainda no todo do trabalho pedagógico, encontramos uma série de caminhos diferenciados a percorrer, os quais integram o processo de avaliação da aprendizagem. (DILIGENTI, 2003). Em relação aos modelos de avaliação utilizados por Instituições de Ensino Superior na modalidade EaD, como forma de compreensão de modelos e práticas que busquem entender e aplicar uma avaliação dialógica, Hoffmann assim se expressa:

A avaliação, enquanto relação dialógica, que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (1994, p. 56).

Por ser em modalidade EaD, a avaliação não deve perder sua característica emancipatória, pois, para Dias Sobrinho,

a educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento de autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade (2008, p. 195).

E, tais características deverão ser mantidas, com ou sem o uso de tecnologias e ambientes virtuais, porque avaliar é avaliar.

A constante evolução das tecnologias afeta também a educação, porque as “tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação”. (KENSKI, 2008, p. 29).

No início das atividades de EaD, percebíamos a simples transposição de metodologias da modalidade presencial para a modalidade a distância, sem uma

adaptação tanto ao meio quanto ao público e suas expectativas. Assim, para Neder (1996, p. 73) “o processo de avaliação da aprendizagem da EaD, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais” e sugere um processo contínuo e processual.

A avaliação da aprendizagem em EaD, de acordo com o pensamento de Neder (1996), é um processo de aprendizado que também requer um aluno autônomo, com capacidade para trabalhar uma complexidade maior de competências cognitivas, influenciando a construção do pensamento através de caminhos que o próprio aluno desenvolve sob acompanhamento e direcionamento da equipe formada por professores e tutores.

Por isso, na EaD existem várias concepções avaliativas.

Para Mercado, a avaliação

é formativa, vista como um caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento, no respeito ao saber e ao cotidiano dos alunos e na retomada da aprendizagem, por oferecer vantagens como: feedback imediato, flexibilidade na data de realização das atividades, respeito ao ritmo individual do aluno, abordagem modular, oportunidade de fazer cursos não oferecidos no local em que reside e utilização da Internet na ampliação de conhecimentos. (2008, p. 1).

Mercado (2008) lista algumas possibilidades e ferramentas à avaliação em cursos de EaD, destacando:

- **Mapas cognitivos** – que visam a favorecer a observação de trajetórias percorridas ou a percorrer no processo de aprendizagem;
- **Memorial** – instrumento individual para registro e reflexão do percurso do aluno;
- **Blogs** – a finalidade é o registro de observações do aluno em uma espécie de diário reflexivo ou de campo;
- **Fóruns de discussão** – ferramenta de natureza assíncrona que permite interação e reflexão através da participação com qualidade e aprofundamento; e
- **Chats** – (bate-papo *on-line*) espaço de encontros virtuais em grupo para discutir tarefas, construção de texto e projetos de forma síncrona.

Ao citar outros exemplos, de acordo com seu estudo, Mercado (2008) detalha cada um deles. Nós, entanto, aqui destacamos os principais ou os mais conhecidos.

Ao olharmos à avaliação em EaD, talvez o principal ponto de diferenciação da sala de aula presencial seja o uso dos aparatos tecnológicos, no entanto, dependendo do contexto, os mesmos poderão ser utilizados também na Educação Presencial.

Ainda sobre a questão da utilização das tecnologias é importante destacar que estão a serviço de um alcance maior da população à Educação. A inserção dos aparatos tecnológicos, em si, propicia que mais pessoas tenham acesso à Educação. E desde que a qualidade não se perca, esse é um fator a ser destacado — o quanto as tecnologias proporcionam inclusão educativa, e o quanto a avaliação da aprendizagem, mesmo por meio de tecnologias, permite mensurar não somente resultados, mas também perceber a qualidade da EaD.

As tecnologias como recurso para avaliação na EaD

Na EaD as tecnologias são o recurso que permite a avaliação da aprendizagem do aluno, embora exista a obrigatoriedade de uma avaliação presencial tradicional. Então, qual caminho é possível adotar em termos de recursos tecnológicos para avaliar a aprendizagem no contexto da EaD?

Com tanta facilidade na palma da mão, tantos aplicativos e recursos disponíveis nos celulares e com o acesso à internet cada vez mais facilitado, como não perceber a influência que as tecnologias exercem nas salas de aula, nas pessoas e na sociedade em geral, pois mesmo que não queiramos, essa é uma realidade. Essa realidade afeta fortemente a maneira de ensinar e de aprender, de avaliar e de ser avaliado, pois possibilita aulas mais interativas e consegue atrair maior atenção e participação dos estudantes.

Buscando ser mais atual, interessante e tecnológica, a sala de aula, mesmo que a distância, pode utilizar artefatos tecnológicos simples, porém atuais, como vídeos, acesso a um AVA estruturados de forma bastante dinâmica e interativa; aplicativos que o aluno pode ter ao seu alcance via tecnologia mobile e/ou no computador; pesquisas via *google* a *sites* criativos e atraentes; a utilização de filmes, acesso a *links* via hipertexto e outros tantos recursos que vêm surgindo, inclusive a realidade virtual aumentada. Portanto, é necessário que o professor seja acessível ao aluno, no acesso e utilização de tecnologia.

Nessa trajetória misteriosa, existe aprendizado para o professor, a instituição e o aluno, e todos ganham com isso. “As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo” (MORAN, 2013, p. 164), isso em uma sala de aula presencial faz toda a diferença, mas na EaD é um tanto esperado e já começa pelos recursos básicos disponíveis no AVA que é utilizado.

A possibilidade de existência de EaD hoje, normalmente ocorre pela sustentação das disciplinas em um AVA, e esse é o espaço que suporta o que seria uma sala de aula

virtual. É por meio do AVA que o aluno faz contato com o professor e com o conteúdo, realiza atividades avaliativas, com exceção daquelas presenciais, interage com colegas, professores e tutores. E esse ambiente virtual também serve como repositório de conteúdo escrito, de vídeos e de outro material a ser utilizado no decorrer das disciplinas.

Para validar a relação entre professor, alunos e AVA, é possível entender que tecnologias e máquinas utilizadas pelo homem podem, sim, agregar, e existe “uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um e, também, o imbricamento desses elementos”. (PINTO, 2006, p. 22).

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como *softwares* que funcionam em servidores *web*, que podem ser acessados pela internet, por usuários distribuídos geograficamente, formando comunidades virtuais com objetivos definidos, geralmente o de aprendizagem de determinado conteúdo onde interagem com diversas ferramentas disponibilizadas no próprio ambiente virtual de aprendizagem. (TAROUÇO et al., 2014, p. 452, grifo nosso).

Os AVAs também são conhecidos como Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês: *Learning Management Systems* (LMS) que são “*softwares* projetados para atuarem como salas de aula virtuais e têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes, publicação de conteúdo”. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 214, grifo nosso).

Um AVA bastante conhecido é o Moodle que “é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos *on-line*, ou suporte *on-line* a cursos presenciais”. (TAROUÇO et al., 2014, p. 455, grifo nosso). O Moodle “é um sistema capaz de acomodar atividades totalmente a distância ou como ambiente complementador de atividades presenciais”. (TAROUÇO et al., 2014, p. 454). Conforme citam Sousa, Moita e Carvalho (2011),

o Moodle é um ambiente que permite a adequação das necessidades das instituições e dos usuários, e, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, foi desenvolvido levando em consideração que a aprendizagem acontece, através da colaboração do conhecimento. Percebemos aqui na filosofia do desenvolvimento do Moodle uma clara expressão das intenções de promover a colaboração e cooperação do outro para com o outro, buscando desenvolver uma cultura baseada em conhecimentos compartilhados entre o grupo. (2011, p. 2015-2016, grifo nosso).

Compreendendo o pensamento dos seguintes autores, Tarouco et al. (2014), Pinto (2006) e Lemos et al. (1999), professores também têm aproveitado recursos de uso geral

que se encontram à disposição na rede, para ensinar e avaliar e citam, como exemplos, a utilização de *e-mail*, listas, fóruns, *chats*, *home pages*, entre outros *softwares* gerenciadores de cursos *on-line* que estão surgindo, visando a agregar ao AVA que utilizam ou criando um, também como recurso para a formação de Objetos de Aprendizagem (OA). De acordo com Antonio Júnior (2005, p. 2), “os educadores devem fazer sua parte pela procura de informações e de recursos disponíveis, refletindo sobre a utilização de novas ferramentas”.

Ao refletirmos sobre o que representa o AVA, “algumas atividades de ensino estão presentes em conexão, somente nos ambientes informatizados, que utilizam o computador, um meio universal, que contém todos os outros meios anteriormente utilizados”. (SCHECHTMAN, 2009, p. 104).

Um fator a ser destacado é que o AVA pode ser programado para dar *feedback*, ou receber *feedback* escrito pelo professor depois de avaliar respostas ou trabalhos dos alunos. Isso auxilia o aluno a entender como está em termos de aprendizagem, mas também auxilia o professor a perceber qual é a linha de entendimento da turma em geral e individualmente. Assim, há a possibilidade de correção de rota, ou a busca de novas estratégias no andamento da disciplina, e não apenas lá, no final, quando os alunos demonstram, no somatório das avaliações, que não conseguiram aprender.

Mas se o professor utiliza um AVA, porém não repassa *feedback*, porque isso resulta em maior trabalho, o uso de tecnologia fica sem sentido ao aluno que deixa de entender o porquê de estar utilizando tal recurso. Até mesmo porque avaliar compreende ajustes necessários à metodologia de ensino, e o AVA pode auxiliar muito nesse sentido.

Para Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 215), não receber *feedback* é uma deficiência do uso das tecnologias ou do AVA, e “se o aluno não recebe comentário sobre as atividades que ele desenvolveu em um curso ele não tem como saber se está ou não atingindo os objetivos estabelecidos”.

Valorizando o apoio inicial ao aluno a respeito do AVA e dos recursos tecnológicos que podem ser dele desconhecidos, os *feedbacks* e as respostas também visam a eliminar dúvidas diversas.

Pesce (2004) vai além, quando menciona que são necessários cursos de formação de professores específicos em AVA, enfatizando que a interação digital pode destacar a reflexão do professor em relação aos conceitos trabalhados durante o trajeto no curso. E, ainda, para que ele reflita sobre e contextualize a realidade do exercício de suas atribuições e sobre a influência do significado do AVA para o conhecimento em questão,

vai estabelecendo conceitos e vivenciando o processo para depois, repassar esse conhecimento e experiência à sua prática.

Dispor de artefatos tecnológicos como auxílio para a EaD, ou como um meio, é um diferencial desde que as metodologias utilizadas sejam planejadas para cada momento de aprendizagem em um processo que respeite o aluno e facilite a demanda do professor. Embora em algum momento possa ser trabalhoso, em outros auxilia com correções automáticas, com *feedbacks* programados e outras facilidades para o professor e tutor.

A ideia é que o AVA seja um aliado e não um problema em uma modalidade de Educação, na qual ele é essencial para a própria possibilidade de interação e como uma sala de aula sempre disponível em todos os horários e de todos os lugares imagináveis desde que em conexão.

Em associação à tecnologia que os AVAs contêm, conta-se com a utilização dos OAs, cujos recursos proporcionam a criação de atividades diversas. Atividades pensadas para a aprendizagem, criadas, propostas e trabalhadas com o intuito de que os alunos desenvolvam seu conhecimento e raciocínio e sejam participativos em relação à disciplina, ao professor e aos colegas, ao participar de fóruns, *wikis*, *chats* e de outros recursos compartilhados por todos os alunos na disciplina, e que, normalmente, se constituem em instrumentos avaliativos.

Para Tarouco et al. (2014, p. 450, grifo nosso), “*softwares* podem ser considerados programas educacionais a partir do momento em que são projetados por meio de uma metodologia que os contextualizem no processo de ensino e aprendizagem”.

Os OAs, conforme Antonio Júnior (2005, p. 1), são “um novo parâmetro educativo que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e complementos [...] com os recursos das tecnologias”. Portanto, um recurso tecnológico pensado e planejado para a aprendizagem efetiva.

O autor supracitado também acredita que os OAs “são pequenos instrumentos, na maioria das vezes digitais, que podem ser utilizados diversas vezes”. (p. 4). Também cita como exemplos “vídeos, imagens, figuras, gráficos” (p.), desde que utilizados com a finalidade de auxiliar o processo de aprendizagem.

O mesmo autor destaca que, geralmente, objetos de aprendizagem são atrativos por utilizarem tecnologias, por serem virtuais, *softwares*, ou contarem com possibilidades tecnológicas variadas. Às vezes são dinâmicos e utilizam “*designs*, cores, movimentos, efeitos...” (ANTONIO JÚNIOR, 2005, p. 2), tornando-se mais atrativos, constituindo uma linguagem atual e interessante apenas por serem novidade.

Alguns objetos de aprendizagem também são dinâmicos e extremamente visuais, interativos, tudo isso atrai mais do que apenas ouvir em uma sala de aula. Dessa forma, a pessoa está estudando, interagindo com o conteúdo, aprendendo sem perceber. É óbvio que cada objeto tem objetivos específicos e, por isso, quanto mais OAs forem utilizados em uma disciplina, a tendência é que se torne mais divertido aprender.

Os OAs podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de *slides* ou complexos como uma simulação. Os objetos de aprendizagem utilizam-se de imagens, animações e *apples*, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. Não há um limite de tamanho para um Objeto de Aprendizagem, porém existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto. (BETTIO; MARTINS, 2004, p. 20, grifo nosso).

Entendemos que um OA não é apenas o uso pelo uso de OAs, mas contempla planejamento, metodologia e é pensado para o ensino e a aprendizagem e instiga a avaliação por meio de artefatos tecnológicos específicos.

Percurso metodológico

Visando a atender ao objetivo geral de investigar as práticas avaliativas presentes no ensino e na aprendizagem na modalidade EaD, em Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, em um Centro Universitário, com sede na Serra gaúcha, percorremos o caminho do entendimento de referencial teórico.

Segundo Paviani (2009, p. 125), “o quadro teórico consiste na articulação racional de conceitos e proposições, de diversos autores ou teorias, que orientam a investigação, justificando a escolha do método e de outros procedimentos”. E, associado aos dados parciais já obtidos na pesquisa — um estudo de caso descritivo-qualitativo — conta com questionário constituído por questões abertas e fechadas para professores e alunos, e pela análise documental relativa ao PPC do curso e outros documentos avaliativos da EaD no centro universitário em estudo. Para o tratamento dos dados da pesquisa, utilizamos a análise estatística descritiva, associada à análise de conteúdo.

A investigação qualitativa está a serviço de determinada realidade a ser descrita, compreendida pelo investigador. “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário”. (DEMO, 2005, p. 114).

No cenário da pesquisa qualitativa, “os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”.

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20). Para poder descrever esses estudos de forma ética, destacamos que, de acordo com Yin (2005, p. 106), “a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes”.

E compreendemos que o estudo de caso contribuiu para a presente pesquisa, por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2005, p. 21).

Até o momento, contamos com resultados parciais que evidenciam a avaliação como parte do processo de aprendizagem e demonstram a possibilidade de identificação da qualidade da EaD permeada com o uso de tecnologias e a Educação Superior, indicando uma avaliação formativa, emancipatória, que contribua para a sociedade, por meio da formação de pessoas com autonomia e com criticidade e capazes de melhorar a sociedade.

Considerações finais

Ao vislumbrar o término desta caminhada e a chegada ao objetivo proposto, sabemos que avaliar é uma tarefa de responsabilidade para professores e de parceria com os alunos, que podem fazer parte da escolha das práticas avaliativas das quais participam.

Avaliar na EaD exige o conhecimento de tecnologias, de AVAS e de OAs, e esses recursos permitem aos alunos participar da caminhada rumo aos seus aprendizados, de forma interativo-participativa. Tanto que, acima de 90% dos respondentes (professores e alunos) que participaram deste estudo acreditam que aprendem ao realizar fóruns, questionários e outras atividades avaliativas disponibilizadas no *Moodle* (AVA) das disciplinas do curso.

Também em relação ao uso de recursos tecnológicos inovadores que facilitam a avaliação na EaD, os professores entendem que vídeo-atividade, vídeo-desafio e vídeos- interativos são os principais. Assim, percebemos a prioridade de interação entre professores e alunos nas práticas avaliativas na EaD que dão maior resultado. E, ao refletir sobre esses recursos, percebemos os mesmos como objetos de aprendizagem, pensados especificamente para cada disciplina.

Os alunos também relatam o quanto aprendem com vídeos, mas gostam de interagir com questionários autoavaliativos, considerando que esses lhes dão *feedback* imediato e se parece com um jogo. Em alguns casos, os alunos também podem

responder aos questionários mais de uma vez e, assim, melhorar sua nota como uma recompensa por estarem buscando aprender.

A importância do *feedback* também é identificada neste estudo de caso, pois a grande maioria dos alunos destaca receber *feedback*, dizendo que gostam de recebê-lo, que esse os orienta e que, com isso, sabem o que estão acertando, aprendendo. Aqui destacamos que, nas práticas avaliativas na EaD, os recursos do *Moodle* favorecem o fornecimento de *feedback* para que os alunos consigam, de fato, compreender como estão avançando em seus estudos.

Avaliar visando à aprendizagem é o ideal em termos de avaliação no Ensino Superior, pois alunos adultos percebem quando estão sendo injustiçados. E o aporte das tecnologias envolvidas nessa prática na EaD auxilia a comprovar possíveis injustiças, pois existe o registro das mesmas no AVA.

A EaD proporciona a abrangência do acesso à Educação por chegar onde escolas presenciais não conseguiram chegar e por ser mais acessível financeiramente. Também demonstra a qualidade desse acesso, por meio de sua prática avaliativa, expressa no resultado dos alunos, que acreditam aprender, de fato, inseridos nessa modalidade educativa, pois apenas 5,5% dos respondentes nem concordam nem discordam, ou seja, revelam dúvida acerca dessa possibilidade de aprendizagem. Portanto, a EaD está responsabilizada por essa aprendizagem e por sua qualidade.

Com uma Educação Superior de qualidade, mesmo que na modalidade EaD, é possível contribuir para uma sociedade crítica e sustentável, que não esteja apenas voltada ao desenvolvimento e ao capital, mas também à valorização do humano e ao desenvolvimento do Planeta.

Referências

ANTONIO JÚNIOR, Wagner. **Objetos de aprendizagem virtuais**: material didático para a Educação Básica. 2005. 10 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Unesp, Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BETTIO, R. W. de; MARTINS, A. **Objetos de aprendizado**: um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. Document online publicado em 17/12/2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. Trad. de Paula Montero. **Social Science Information**, v. 16, p. 645-668, dez. 1977.

BRUNO, Adriana R. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: MORAES, M. C.;

- PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Educação a Distância**: pesquisando fundamentos para novas práticas. São Paulo: RG Editora, 2008.
- DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentido com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- DILIGENTI, M. P. **Avaliação participativa**: no Ensino Superior e Profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série ideias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LEMOS, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. **Análise & Dados**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul. 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Ferramentas de avaliação na Educação Online**. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_a_valuacion.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.
- MORAN, José. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- NEDER, M. L. C. **Avaliação na Educação a Distância**: significações para definição de percursos. NEAD – UFTM, 1996. Cuiabá. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/>>. Acesso em: 3 out. 2016.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EducS, 2009.

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

PESCE, Lucila. M. **Dialogia digital**: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. In: ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuioes/27/gt08/t0812.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

PINTO, Nelson Pretto Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 11, n. 31, p. 20-29, jan./abr. 2006.

SANTOS, C. R. et al. **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral**: calculadora *on-line*. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma Educação Democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, p. 1.299-1.311, dez. 2015. Fapunifesp (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SAUL, A. M. A avaliação educacional. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SCHECHTMAN, Sheila. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SOUSA, Robson P. de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (Org.). **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Parte V
Pesquisas em História da Educação

Sentidos e saberes das Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves – RS (1928-1958)¹

Gleison Olivo
Terciane Ângela Luchese

Considerações Iniciais

O presente texto expõe uma síntese dos resultados de pesquisa de Mestrado em Educação que buscou investigar quais eram os saberes e os sentidos das Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves – RS (1928-1958).

O *locus* – Vale dos Vinhedos – é um Distrito rural do Município de Bento Gonçalves – RS – Brasil, considerado o principal roteiro vitivinícola do Brasil, marcado, predominantemente, pela influência étnica italiana, ocorrido no final do século XIX e início do século XX.

Para entender os sentidos e os saberes circundantes nessas escolas rurais, apropriei-me dos pressupostos teóricos da História Cultural. A metodologia utilizada é a História Oral, com antigos professores e alunos e a análise documental histórica, por meio da investigação de leis, decretos, relatórios de exames finais e manuais pedagógicos.

Compreendo o conceito de saberes de forma plural, na dimensão do conjunto de saberes vindo do local e do contexto social em que o sujeito se situa, de onde vive, cria e recria suas realidades social e escolar, para além do espaço formal da escola. Ou seja, os saberes aqui tratados possuem uma dimensão para além do plano curricular, considerando todas as formas e práticas de conhecimento em que os sujeitos estão inseridos, privilegiando a cultura e as tradições da comunidade rural que são refletidas no processo educacional. Considero que a experiência escolar do meio rural do Vale dos Vinhedos não poderá ser analisada dissociada das perspectivas histórica e temporal.

Nas palavras de Luchese (2007, p. 259), “o espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana. Portanto, compreender a dinâmica da escolarização envolve pensar a escola em sua complexidade temporal e espacial”, ou como descreve Faria Filho (2002, p. 17), “não apenas acontece educação dentro de um

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Sentidos e saberes das Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS (1928-1958)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS.

espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física simbólica, cumpre uma função educativa fundamental”. Desse modo, é imprescindível pesquisar e refletir sobre os saberes de forma plural, numa dimensão dos saberes vindos do local e do contexto social em que se situa, de onde vive, cria e recria sua realidade social e escolar, para além do espaço formal da escola.

Além dos saberes, a pesquisa visa a investigar os sentidos referentes às representações que antigos alunos e professores atribuíam à escola. Decidi que o termo *sentidos* será posto de forma plural, por considerar que a relação que os sujeitos atribuem à sua relação com o Ensino Rural é variada e dinâmica. Entendo que cada sujeito constrói seu *sentido*. Portanto, essa pesquisa não tem a pretensão de encontrar um sentido fixo sobre a prática do Ensino Rural, mas fazer o exercício de evidenciar, no conjunto das fontes, os elementos que convergem e se destacam entre si sobre a temática dos sentidos. Por uma opção metodológica, minha categoria de análise sobre os sentidos que se inferem sobre o Ensino Rural do Vale dos Vinhedos será dividida em três momentos: primeiramente, faço uma análise sobre os sentidos que decorrem da escola a partir de uma perspectiva dos processos identitários presentes na cultura das comunidades rurais do Vale dos Vinhedos, com ênfase na cultura étnico-italiana.

Diante desses processos identitários, busco analisar quais sentidos emergem dessa relação entre a escola e a dinâmica do cotidiano social. Por segundo, investigo os sentidos da escola como espaço de autoridade para garantir e assegurar a moralidade, a ordem e a civilidade dos cidadãos, seja por meio de discursos, seja, até mesmo, pela prática de castigos físicos, se assim fosse necessário. Junto com aspecto do sentido de autoridade, contemplo uma análise sobre a figura dos professores rurais e a função que passavam a representar ao assumir esse cargo na comunidade rural.

E, por último, discuto como a cultura do Ensino Rural do Vale dos Vinhedos relacionava o conceito de desenvolvimento pessoal – progresso social – à escola.

Olhares sobre os Saberes nas Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos

Antes de adentrarmos diretamente nos saberes escolares, cabem algumas breves considerações sobre como o processo educacional foi constituído, nos primeiros anos, no *locus* da pesquisa. Penso que não se pode falar em História da Educação do Vale dos Vinhedos, sem, antes, entender o tempo e o contexto em que esse espaço foi constituído, pois existe estreita relação com o período que investigo.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que o desenvolvimento da Educação do Vale dos Vinhedos parte do processo imigratório, quando imigrantes e filhos, estando em

posse de suas propriedades, sentiram a necessidade de instrução básica, a fim de saberem ler, escrever e calcular. Por conta da inexistência de espaços específicos à aprendizagem, a instrução era dada de maneira informal, na casa de pessoas da comunidade e por aqueles que eram considerados os mais instruídos da sociedade. Em troca do trabalho de instrução, geralmente o pagamento era feito com produtos básicos de alimentação ou com dinheiro. Houve, também, importante protagonismo do governo italiano ajuda financeira e da iniciativa de alguns membros da sociedade local por meio da Sociedade de Mútuo Socorro.²

Depois disso, constataram-se pequenas políticas voltadas à Educação com a abertura de escolas subvencionadas pelo Estado ou Município. Mais tarde, em 1913, a partir das memórias de Lorenzoni, pode-se ter uma noção geral sobre o número de escolas rurais e de alunos no Município. “Nas várias linhas funcionavam treze escolas rurais, mantidas pelo governo estadual e oito municipais. O total era de mil duzentos e catorze alunos de ambos os sexos, numa população de 18.744. (2011, p. 194).

Por ser uma população eminentemente descendente de italianos, a língua utilizada para ensinar era o dialeto italiano. A formação de escolas, com práticas pedagógicas italianas, foi necessária nos primeiros anos do Vale dos Vinhedos, uma vez que o lugar ocupado pelos imigrantes era carente de qualquer estrutura e tipo de assistência aos cidadãos, e a população era eminentemente italiana. Considerando a dimensão do desprovimento de recursos pedagógicos que os imigrantes enfrentaram, houve inúmeras remessas de material pedagógico feitas pelo governo italiano para seus imigrantes. Dessa forma, inevitavelmente, os saberes difundidos nas Escolas Rurais, por muito tempo, tornavam-se os mesmos saberes estudados na sua pátria-mãe.

Anos mais tarde, a partir da segunda década do século XX, as comunidades do Vale dos Vinhedos já podiam contar com uma estrutura mais padronizada para suas escolas e com o apoio público do Município para custear as despesas com a Educação dos filhos dos colonos, em especial, o salário dos professores.

Em vista dos avanços que se desejavam ao Brasil, que tiveram início em 1920 por diversos movimentos sociais e políticos, a Era Vargas, iniciada em 1930 e estendida de forma ininterrupta até 1945, implantou inúmeras medidas que visavam às *transformações* para um novo Brasil, mais desenvolvido e, acima de tudo, preparado ao novo contexto das exigências do sistema capitalista.

² Segundo Luchese (2007, p. 96), a função da Sociedade de Mútuo Socorro “era fornecer subsídios aos associados em caso de necessidade, desenvolver iniciativas educacionais [...] e difundir o sentimento de italianidade”.

Nesse sentido, os saberes encetados por Getúlio Vargas, entre os anos 30 até a primeira metade da década de 40 criaram as condições para o vicejo de ambições nacionalizantes.

Junto com isso, os saberes escolares precisavam ser reorganizados. De acordo com Lima,

a Educação estava, nesta época, sendo orientada por um novo paradigma, que tinha todos os elementos constituintes e constitutivos de uma direção capaz de fazer a sociedade alçar vôos rumo ao Progresso, à ordem social e regeneração do povo. Pois, para aquele momento histórico, a racionalização do ensino ocupava na Escola uma intenção de determinar os procedimentos metodológicos, através dos quais a Nação brasileira iria se desenvolver. Civilizar, harmonizar, inculcar valores de louvor à Pátria, à Bandeira, ao progresso urbano eram os objetivos de um projeto divulgado como inovador, sendo a pedra de toque que iria lograr ao Brasil *status* de um país solene intelectualmente, socialmente e economicamente. (2007, p. 4).

Para isso, era necessário criar um Sistema Nacional de Educação que pudesse corresponder à e readequar a exigência desse *novo saber* ao *Novo Estado* que se almejava construir no Brasil. Para isso, surgiram reformas na área da Educação que visavam a dar impulso a essa nova pátria, como a de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Compreendo, a partir disso, que tanto nos saberes (currículo) quanto na instituição (escola) prevaleceu um poder de governo e regulação social. O ensino passou a ser pautado por um modelo de gestão científica, técnica e racional. O controle e a normatização sobre todas as dimensões do saber foram as matrizes dominantes nesse período do Estado Novo.

Nesse sentido, considero que os saberes escolares foram amplamente atingidos nesse período. Constato que o governo Vargas usou a Educação como trampolim para impulsionar seu projeto de nacionalização, visando a criar uma homogeneidade de pensamento e ação a partir de hábitos e costumes que exaltavam o nacionalismo e o amor à Pátria brasileira. Isso atingiu diretamente as Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos, uma vez que eram educandários com herança identitária italiana muito forte.

Pelo poder da lei, o governo varguista procurou redefinir conceitos e culturas na Educação. Pelo poder do alcance que a escola possuía, encontraram-se táticas e estratégias que objetivavam a reproduzir um novo saber na escola, a fim de fortalecer o sentimento de brasilidade nas diversas facetas culturais lá presentes.

Estabelecia-se, assim, pela imposição de ordens e decretos, um ideário de saberes ao nacionalismo da Educação. Ilustrando essas influências, recorda-se Valduga que refere

que uma das lembranças do primeiro dia de aula eram os discursos da sua educadora sobre o nacionalismo:

Eu me lembro que no primeiro dia de aula, na verdade, eu comecei a ir alguns dias depois, e quando cheguei a professora estava fazendo alusão à Pátria. Imagina, no mês de fevereiro, março, já falando sobre a Semana da Pátria. Semana da Pátria é em setembro. Então ela estava falando o que era a Pátria, como devemos ser como cidadãos brasileiros. (VALDUGA, 2016).

Interessante é observar que a situação acima exemplificada revela a relação de poder exercida por meio da escola, a fim de dimensionar saberes e atitudes nacionalistas.

No período de 1937 a 1945, a legislação educacional no âmbito nacional não contemplou diretamente o nível de ensino que esta pesquisa investiga – o Ensino Primário. No entanto, embora não se tenham decretos ou leis específicas a esse nível de ensino, é possível compreender quais eram os saberes que pautavam as ações pedagógicas no Ensino Secundário e profissional. De acordo com Romanelli, os saberes escolares estavam condicionados a:

- a) proporcionar cultura geral humanística.
- b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.
- c) proporcionar condições para ingresso no curso superior.
- d) possibilitar a formação de lideranças. (ROMANELLI, 2014, p. 161).

Para Maria Pierina Basso, aluna na Escola Rural da Comunidade da Busa, na década de 1930, as lembranças dos grandes eventos da escola estão associadas à celebração da Pátria:

As grandes festas para nós era na Semana da Pátria. Para a Semana da Pátria os assuntos eram mais de patriotismo: discursos, hinos, poesias, diálogos. Nos diálogos, às vezes representávamos “figurões” da nossa história. E a professora preparava as roupas conforme o uso da época: Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, Dom Pedro I... Na Proclamação da Independência. “Fulano” representou Tiradentes. Vestiu uma camisola comprida até os pés, o enforcamento e tudo o mais. [...] Todas as escolas levavam os alunos para marchar. (BASSO, 1985).

Constato que as práticas apresentadas, impostas pelo governo, interferiram gradativamente na cultura escolar, tornando-se um terreno fértil para o Governo Vargas propagar sua ideologia política.

Essa *criação* do sentimento de amor pela Pátria-mãe foi dirigida, sem sombra de dúvidas, pelo próprio Estado, de forma mais enfática a partir da política autoritária do período do Estado Novo, em que se buscou construir a memória nacional para os cidadãos e controlar as manifestações culturais. O governo passou a determinar qual era a *memória* importante a se saber. Para alcançar os objetivos da política, à qual Getúlio Vargas visava, nem todas as memórias eram necessárias e importantes para ser evocadas.

Sobre isso, encontrei inúmeros registros na História Oral que fazem menção aos saberes que eram (ou não) necessários aos cidadãos, conforme prescrevia a política varguista.

Sobre os saberes que era necessário fossem difundidos nas escolas, é muito recorrente a evocação da biografia de personalidades da história política do Brasil. Recorda Tártero (1985) que, durante as aulas, eram muito comuns as dramatizações organizadas pela professora Elvira:

Ela mesma criava os dramas com as pessoas importantes do Brasil, eu acho, porque vinha escrito com a letra dela, bonita que era e legível. Imagina dramatizações isto em Monte Belo. E olhe, que ela dava um papel conforme a pessoa. [...] Além de estudar o que devíamos, tínhamos que falar sobre personagem do Brasil que tocava a cada um. (TÁRTERO, 1985).

Em contrapartida, havia saberes para serem anulados, pois feriam e não despertavam o sentimento de nacionalidade e admiração pelos heróis da Pátria brasileira. Foi o que ocorreu com a família Marcatto, relata Lourdes, depois que sua avó e seu pai ficaram presos por um dia na delegacia para provarem que sabiam falar português. Questionada sobre se houve a necessidade de ocultar alguns saberes próprios da sua história, revelou:

Sim. Escondemos o quadro da Rainha Helena e Rei Vitório que trouxeram da Itália. Eu lembro. Eles esconderam. Estava pendurado ali nessa sala grande. Ficaram com medo. Porque se encontrassem alguma coisa ia para a cadeia. Tinha também o quadro do Mussolini. Aquele foi quebrado. Minha irmã é que quebrou. Ainda me lembro. Levou ali fora e deu um monte de pedrada em cima. Porque disseram que ele era maldoso. Então, nós mesmos, fomos lá quebrar. Eles queriam guardar junto com os quadros do Rei e da Rainha, então, nós não deixamos. Disseram que ele estava junto com o Hitler. Parece que os Romagna também tinham um quadro e também foi quebrado. Mas do rei Vitório e da Rainha foram guardados no sótão por longos anos. Estão ali, quer ver? (MARCATTO, 2016).

Esse quadro é mantido pela família até hoje, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 – O Rei Vitório e a Rainha Helena – escondido no período de Vargas no sótão da casa, por ferir a brasilidade nos meios comunitário e familiar



Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto. Comunidade da Busa – Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves – RS.

As ressonâncias dessa cultura escolar defendida pelo Estadonovista são percebidas no Decreto 18, de 20 de novembro de 1941, do Município de Bento Gonçalves, que regulava e trazia novas diretrizes para a Educação municipal.

Como determina o art. 68, é dever do professor ter, em sua prática cotidiana, esses elementos referenciais para “promover manifestações” de diferentes aspectos que envolvam uma cultura para o aprender que inspire ao “amor ao trabalho e ao estudo” e à “consciência dos deveres cívicos”.

Nas Escolas Rurais, de acordo com Giordani (2016), era muito comum ouvir dos professores incentivos para o estudo, a fim de que o Brasil pudesse avançar e se desenvolver. Ele recorda que sua maestra, Coraína Leite Zorrer, ao final da década de 1930, incentivava os colegas na sala de aula e com muita frequência repetia, quase em forma de refrão, a motivação para o aprender:

Ela dizia sempre: “Como é que o Brasil pode ir para frente, com gente que não sabe ler e escrever!” Quer dizer que ela não só tinha no coração a ambição de trabalhar e ganhar salário, mas também colaborar e formar gente para o Brasil. Isso é muito interessante. (GIORDANI, 2016).

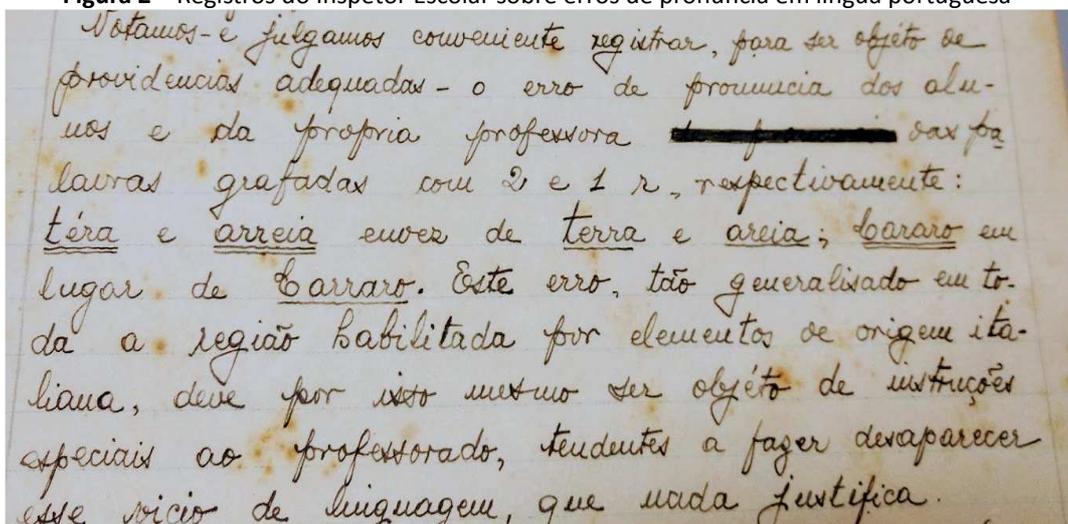
Parece-me que esses relatos têm grandes vestígios da influência do Estado Novo. Mesmo em se tratando de relatos de Escolas Rurais, esse movimento, dá-me a impressão de que não houve fronteiras ou barreiras para exercer suas ideologias. Os saberes a serem adquiridos nos bancos escolares estavam além de uma formação do indivíduo: estava associado também ao educar, ou ao aprender para a Pátria. Buscava-se formar indivíduos identificados com os “interesses nacionais”, integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação. Ou seja, os saberes foram moldados para atender aos interesses da política econômico-social do País.

Nas palavras de Lourenço Filho (1944, p. 18), uma das grandes funções da Educação era “homogeneizar na base dos instrumentos mínimos da cultura” os vestígios de uma cultura adversa da Nação brasileira.

Assim, a influência étnica italiana, fortemente preservada nos hábitos, costumes e tradições da população estudantil nas Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos, foi negligenciada e se tornava uma ameaça à política nacional. Havia vários elementos culturais que precisavam ser apagados ou ressignificados, de acordo com os saberes prescritos pelo novo regime político.

Em face dessas circunstâncias de poder, a cultura das escolas que compõem esta pesquisa estiveram sujeitas a um processo de negação dos saberes de seus estudantes e famílias. Entre os que foram mais evidentes, houve a negação do saber lingüístico e dialeto italiano foi o mais atingido. Nas atas de antigos inspetores escolares do Vale dos Vinhedos, observa-se que a oralidade dos alunos era apontada como um problema a ser superado, visto a influência do dialeto italiano que dificultava a pronúncia correta de palavras em português, principalmente as que possuíam dois “rs”.

Figura 2 – Registros do Inspetor Escolar sobre erros de pronúncia em língua portuguesa



Notamos e julgamos conveniente registrar, para ser objeto de providências adequadas - o erro de pronúncia dos alunos e da própria professora ~~de~~ nas palavras grafadas com t e r, respectivamente: terra e arria em vez de terra e aria; barro em lugar de barro. Este erro, tão generalizado em toda a região habitada por elementos de origem italiana, deve por isso mesmo ser objeto de instruções especiais ao professorado, tendentes a fazer desaparecer este vício de linguagem, que nada justifica.

Fonte: Ata de Exames Finais – 16 de novembro de 1940 – AHMBG.

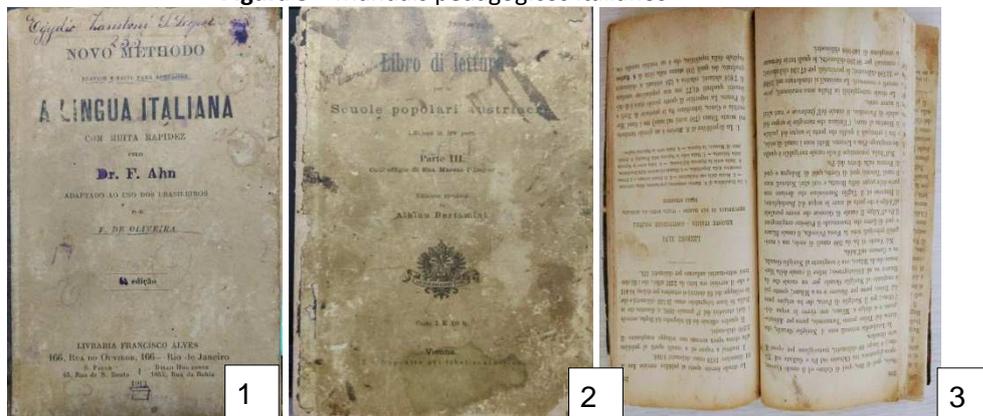
Desse modo, compreendo que essas advertências dos Inspetores Escolares, muito provavelmente tinham estreita relação com a política varguista. No desejo de constituir uma nova identidade nas escolas com forte marca cultural étnica, assim como eram as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos, as próprias escolas tornaram-se um espaço de choque cultural. Os saberes do cotidiano, vividos de forma cultural dentro das escolas, precisavam ser velados.

Outra análise feita para investigar os saberes escolares nas Escolas Rurais, foram os manuais pedagógicos coletados com antigos alunos e professores do Vale dos Vinhedos. O uso dos manuais pedagógicos como fonte e objeto de investigação para estudos em História da Educação tem contribuído, ao longo dos últimos anos, para historicizar o saber que circulou nos espaços escolares.

Entre os manuais pedagógicos pesquisados, foi possível dividi-los em duas categorias: os estrangeiros em língua italiana e os manuais de produção nacional brasileira.

Na Figura 3, é possível visualizar alguns desses exemplares de manuais pedagógicos italianos.

Figura 3 – Manuais pedagógicos italianos



Fonte: Acervos pessoal de ex-alunos e professores do Vale dos Vinhedos.

A Figura 3, ilustra o livro *A língua italiana* assinado pelo Dr. F. Ahn. O manual é composto de 218 páginas, e sua estrutura em forma de gramática. A obra é de 1913. Trata-se de um manual de gramática italiana. Seu objetivo fica evidente em inscrição da própria capa, em que especifica que é “adaptado para o uso dos brasileiros”. Nele, encontramos noções básicas da língua italiana, das leis e normas que regulam sua escrita e sua expressão oral.

Dialogando com a proposta dos saberes desse livro, pode-se perceber a necessidade de livros pedagógicos adaptados à língua italiana, no final do século XIX e início do XX, por conta do excessivo número de imigrantes italianos no Brasil. As colônias de imigração italiana, estabelecidas no Brasil, desde o final do século XIX eram diversas, em especial nas Regiões Sul e Sudeste. Nesse sentido, para atender à demanda dessas colônias italianas, em que o idioma italiano prevalecia na comunicação entre os cidadãos, surgem livros escolares especializados para atender às escolas e aos alunos estrangeiros.

Ao centro, temos outro manual pedagógico que foi essencialmente elaborado em outra circunstância histórica, política e social. Trata-se de um manual de conhecimentos gerais produzido integralmente em língua italiana. Portanto, muito distinto da realidade brasileira (Vale dos Vinhedos). Provavelmente, esse foi um dos manuais doados pela Sociedade de Mútuo Socorro Regina Margheritta, recebido do governo italiano e repassados aos alunos de Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos, diante da dimensão de desprovimento de recursos pedagógicos que os imigrantes se encontravam.

Dessa forma, inevitavelmente, os saberes difundidos nas Escolas Rurais, por muito tempo, tornavam-se os mesmos saberes estudados na sua Pátria-mãe. Na análise dessa

obra, fica claro que o objetivo era propor conhecimentos gerais do país em que a obra foi produzida e de onde vieram os imigrantes. O manual é dividido em seis capítulos.

E, por fim, destaco o manual à direita, (imagem 3). Também escrito integralmente em língua italiana, não apresenta capa por conta do desgaste do tempo, não sendo possível, dessa forma, identificar informações sobre título, data, autores e demais informações. As páginas que se preservaram vão da 103 à 478. No entanto, pelas minhas análises, trata-se de um livro de geografia. Em linhas gerais, no conjunto do livro, explanam-se, de forma mais ampla e detalhada, informações sobre a constituição política e física de todas os países da Europa e Ásia e, de forma mais sucinta e abreviada, somente uma visão geral da constituição da América Latina e África.

Contudo, ao constatar a influência desses saberes estrangeiros sobre a cultura escolar brasileira e as relações de saberes difundidos por esses manuais, devo levar em consideração as relações de concorrência e competição que podem ter sido travadas entre grupos sociais e políticos. Entre cidadãos imigrantes e estruturas políticas brasileiras, muito provavelmente, devem ter surgido relações de disputa e jogos de poder a partir desses manuais, ou como postula Chartier (1990), “lutas de representações”.

Isso pode ser confirmado no relatório do agente consular italiano, em visita à Colônia, ao relatar suas impressões sobre a realidade do recém-criado Município de Bento Gonçalves (outrora, Colônia Dona Isabel) no ano de 1905, ao mencionar que houve um movimento que tentara obstaculizar escolas que recebiam suporte de material pedagógico italiano, pois suspeitavam que nos auxílios que o governo italiano lhe garantira supunham ali se esconderem alguns fins políticos ocultos. (PETROCHI apud DE BONI, 1985, p. 113).

Assim, se pode compreender que o currículo escolar tinha uma tônica muito forte de conteúdos voltados a uma “cultura estrangeira”, pois a maioria dos professores era de ascendência italiana. Sentiam-se ensinando o que sabiam. Essas escolas serviram como espaço de produção e reprodução culturais da italianidade. Esses saberes, muito provavelmente, contribuíram na construção dos processos identitários e da cultura escolar.

Outra perspectiva investigada sobre os saberes deu-se nos manuais pedagógicos brasileiros, utilizados e guardados por quase um século por antigos professores e alunos. Entre tantos, destaco dois exemplares na Figura 4:

Figura 4 – manuais pedagógicos



Fonte: Acervo de ex-alunos e professores no Vale dos Vinhedos.

Optei por apresentar somente dois exemplares de manuais pedagógicos por representarem, de forma bastante clara e assumida os saberes pedagógicos do período em que transcorreu a pesquisa. A imagem à esquerda representa a influência do Estado Novo sobre a Educação, com a exposição de símbolos nacionais e propostas de ensino pautadas por uma cultura patriótica; a imagem à direita representa o sistema de cartilhas, modelo bastante usado para a alfabetização.

O livro à esquerda (imagem 1), *Criança Brasileira*, de Theobaldo Miranda Santos, categorizado como livro de leitura, esse manual apresenta, intencionalmente, saberes diversos, que versam sobre aspectos da cultura, da política, dos costumes sociais, buscando construir uma opinião explícita acerca dos interesses do governo no seu conteúdo, assim como foi explorado acima. Constatado que, nesse manual pedagógico, como nos demais investigados, sobre o campo dos saberes, no período conhecido como Estado Novo, os manuais que circularam nas Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos, tinham a intenção clara de aniquilar o sentimento e a cultura da italianidade, deixando evidente, nos textos e exercícios, que a cultura da brasilidade era superior a de outros países. Ou seja, apropriando-se do interesse de desenvolver a literatura, a escrita, noções de História e Geografia nas crianças, ainda no processo de alfabetização, esses manuais apresentam, intencionalmente, interesses bem claros do governo sobre a cultura escolar. O ensino passou a estar pautado por um modelo de gestão científica, técnica e racional. O controle e a normatização de todas as dimensões do saber, foram as matrizes dominantes nesse período do Estado Novo.

À direita da Figura 4 (imagem 2) temos a tradicional cartilha escolar, que ainda é possível encontrar diversos exemplares nos acervos pessoais de ex-alunos e professores.

Presentes há muito tempo nas escolas brasileiras, as cartilhas foram instrumentos fundamentais na divulgação dos saberes linguísticos, sendo material fundamental no ensino e aprendizagem. Como a imagem nos dá indícios, o processo de alfabetização era constituído pelo sistema silábico – o famoso “Ivo viu a uva” – ou utilizava sofisticados versos e trava-língua. As cartilhas foram presenças marcantes na forma de ensinar a língua portuguesa. Nesses manuais de língua portuguesa, é possível, ainda, perceber pelas inscrições nas capas, que os livros tinham a função primária de aperfeiçoar o saber da leitura. Ou seja, o conhecimento principal era o exercício da leitura, afinal, esse era um saber (conteúdo) essencial da época, pois não dominar a língua portuguesa era sinônimo de atraso, conforme relata Cavaleri (1985), ex-inspetor escolar: “Me lembro que o 100 da Leopoldina era o lugar mais atrasado que existia no distrito, porque quase ninguém sabia falar português. Não havia ninguém que soubesse”.

Embora possa ser percebido pelo conjunto das fontes que ler, escrever e calcular eram os saberes prioritários dados nas Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos e, embora começasse a surgir na década de 40 e 50 do século XX normatizações sobre o que ensinar, percebo que os dados são muito dispersos sobre a grade curricular. Ainda percebo certa autonomia nas escolas para escolherem o que ensinar. Ou seja, não há uma unicidade nos registros a partir dos quais se possa afirmar com exatidão, quais eram, de fato, os saberes curriculares nas Escolas Rurais do Vale dos Vinhedos.

No entanto, cruzando as análises orais com os documentais, concluo que há uma forte predominância nas áreas da linguagem escrita – língua portuguesa e da matemática – cálculo. Ouso considerar que esses eram os eixos estabelecidos como centrais, ou essenciais, para os saberes nas Escolas Rurais, conforme aponta as Atas de Arguições.

Às oito horas do dia 12 de novembro de 1928 [...] deu-se início aos exames pela 1ª classe [...] que leram a seleta, **fizeram ditado e cópia de caligrafia e foram arguidos em Gramática, História do Brasil, Geografia do Brasil e do Estado e Aritimética.**

Chamada a segunda classe, [...] foi submetida a exame de leitura no 3º livro, tendo feito logo após **um pequeno ditado, exercícios de gramática, problemas sobre as quatro operações matemáticas** e respondidas satisfatoriamente às perguntas que lhe foram feitas de **elementos de história do Brasil e geografia.** A terceira classe leu no 2º livro e fez também **exercícios sobre números.** (Livro Ata Exames Finais, 1928 – Grifos meus).

Quando analisadas as atas desse período, praticamente os resultados são semelhantes, evidenciando as mesmas questões como relevantes nas provas de exames finais.

Outro achado importante na pesquisa, em relação aos saberes, está relacionado ao exercício da docência da Professora Elvira Romagna Dendena, nas Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos. Antigos alunos seus revelam que ela era uma professora que conseguiu ter uma percepção do seu “tempo social” de forma muito sensível, tendo a capacidade de interagir com os saberes rurais, com os saberes científicos escolares em que, ao meu juízo, conseguiu transpô-los de forma didática e significativa no ambiente acadêmico.

Tudo o que ela ensinava na aula tínhamos que exercitar na prática em casa. Às vezes, precisávamos de ajuda dos pais. Imagina! Tínhamos que medir o tamanho dos parreirais para estimar a metragem deles e estimar quantos quilos de uva daria na safra, sabendo-se que era sempre assim que começava: sabendo-se que de “tantos” em tantos metros quadrados de parreirais de uva “Isabel”, se bem-tratadas, daria “tantos” quilos de uva, “quantos bigunços” de uva o pai da gente, ou parreiral de “Fulano ou Sicrano” daria? Veja que ela introduzia a outra medida “bigunço”. Então, a gente tinha que saber a pesagem média de bigunço, e assim por diante. Os mais velhos acabavam mostrando como deveríamos iniciar para achar a resposta certa.

Depois, pelo mesmo jeito de calcular, ela dava outro problema: sabendo-se que com “tantos” quilos de uva obtém-se “tantos” litros de vinho (doce... ou sazonado), do parreiral de Seu Fulano ... Quantos barris (ou quartos) ou pipas precisava providenciar para a guarda do vinho? E sabendo-se que uma pipa mede “tanto” de comprimento, “tanto” de raio, etc., etc. quanto vinho pode conter?

Da mesma forma, ela levava a estimar quanto vinho era consumido pela família, quanto poderia ser vendido, e assim por diante. Mas o mais importante vinha depois de todo esse trabalho, que era o cálculo de quanto dinheiro a família poderia ganhar na safra, ao preço “x” ou “y”, quanto poderia pôr a juros, no caso de capital “a”, taxa “b”, tempo “c”, sobre cem. Lembra como isto era gostoso de se fazer? Era como se fosse, como o que se diz hoje em dia, uma gincana. Tinha até torcidas para ver quem acertava antes. (TÁRTERO, 1985).

Aprofundando a análise desse relato, considero que a metodologia exercida pela professora vai ao encontro daquilo que compreendemos como escola ativa, pois a forma de aprender e de se apropriar dos conhecimentos é resultado dos impulsos naturais do cotidiano. Assim como na Escola Nova, a Professora Elvira acreditava que a Educação a ser oferecida não poderia estar alheia à vida social dos indivíduos.

Assim, é notável as relevâncias social e científica que essa educadora rural deu a essa forma de ensinar. Os relatos orais apontam para uma professora que esteve à frente do seu tempo, vislumbrando novas formas de ver e transmitir os saberes tão necessários no meio rural.

Olhares sobre os sentidos na Escola Rural no Vale dos Vinhedos

O termo *sentidos* é usado nesta pesquisa de forma plural, por considerar que a relação que os sujeitos atribuem à sua relação com o Ensino Rural é variada e dinâmica. Entendo que cada sujeito constrói o seu *sentido*. Por isso, não tive a pretensão de encontrar um *sentido único* sobre a prática desse ensino, mas fazer o exercício de evidenciar, no conjunto das fontes, os elementos que convergem e se destacam entre si sobre a temática dos sentidos.

Partindo do referencial de Hall (2005), ao afirmar que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p. 11), considero que o meio social, ou o comunitário do *locus* da pesquisa proporcionou aos moradores das comunidades rurais no Vale dos Vinhedos um entendimento sobre a representação de *sentidos* da escola. De imediato, constato que para os sujeitos deste estudo, a escola fez parte do centro integrante na formação dos processos identitários dos habitantes rurais. Concordo com Kreutz quando afirma que “a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas”. (2001, p. 123).

Assim sendo, compreendo que a relação entre escola e alunos abarcava um sentido de vinculação com a dinâmica que regia a comunidade. Havia uma triangulação de sentidos entre escola, família e comunidade/Igreja muito imbricados um com o outro, e todas essas instituições se complementavam entre si nos processos educativos e culturais vividos em comunidade. Não é possível evidenciar, nas fontes orais ou documentais, que essas instâncias se contrapunham umas contra outras. Entendo-as como um *continuun*, em que as relações não aconteciam de forma isolada, mas se complementavam.

Fica evidente, no conjunto das fontes, portanto, que para os antigos alunos ter a oportunidade de se dirigir à escola da comunidade, de fazer o deslocamento de casa à escola era uma das poucas liberdades possíveis e permitidas a um jovem ou a uma criança daquela época. Em tempos de privação social e de falta de liberdade de sair de casa sem autorização, o controle ou a “presença vigiada” dos genitores, muito provavelmente, representou, por anos, uma experiência que deu à escola um sentido de liberdade e desenvolvimento de autonomia a antigos sujeitos escolares, mesmo que, internamente, na escola houvesse inúmeras limitações.

No entanto, entende, também, que a escola tinha duas dimensões de *sentido*: a interna e a externa. As relações *internas*, sob o poder e o controle da professora, nem sempre eram constituídas por uma relação prazerosa, que fortalecesse os vínculos

sociais ou comunitários por conta do papel assumido por muitos professores marcado por uma prática pedagógica bastante rígida, severa, pouco lúdica dentro da sala de aula; portanto, sem boas lembranças ou sentidos *positivos*. Todavia, apesar disso, a escola não deixou de ser um simbolismo forte à comunidade. A partir das relações *externas* que se constituíam em torno da escola, as brincadeiras durante o horário do recreio, o deslocamento com amigos até a escola e desacompanhados dos pais, possuía um sentido de liberdade. Essa *liberdade*, talvez, representasse um dos poucos momentos que permitiam a criança ser, verdadeiramente, criança. Ali, possivelmente, reunidos com os amigos da comunidade, era a maior manifestação de processos de identificação daqueles sujeitos, como autônomos e livres. Isso porque, em casa, o tempo deles era tomado pelo serviço junto com os pais nas atividades rurais e, dentro da escola, a seriedade e o rigor no comportamento eram julgados como indispensáveis para haver aprendizado, tornando, assim, o ambiente interno da escola pouco prazeroso, e o *externo*, um espaço de boas lembranças e práticas identitárias.

Outro sentido muito evidente sobre as Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos é o de *autoridade*. Foi muito recorrente, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, o fato de enxergarem a escola como um espaço de exercício de autoridade tanto na figura dos professores quanto na prática de castigos físicos. Depois da família e da Igreja (padre), era o meio escolar quem detinha a maior autoridade e liberdade para moralizar o comportamento social e, se preciso fosse, para castigar ou punir aqueles que não correspondessem aos princípios comportamentais estabelecidos pela sociedade, ou que até mesmo tivessem dificuldade de levar adiante no processo pedagógico, em que o *erro* era, muitas vezes, passível de punição.

Embora a legislação municipal sobre Educação, Ato 189/1928 já proibia a prática de castigos físicos nas escolas do Município de Bento Gonçalves, não fica evidente que essa cultura tenha cessado nas décadas de 30 a 50 do século XX. Isso leva a crer, fortemente, que o ato de punir era uma condição aceita pela sociedade rural e uma decisão livre do professor, já que ele é quem determinava quando, como, por que e de que forma punir, a fim de garantir e assegurar o sentido de *autoridade* da escola.

O respeito à autoridade do professor era algo que não podia ser questionado. Deveria ser uma relação de passividade. O crivo da civilidade também era medido pela relação que se estabelecia com o professor.

O último aspecto sobre os sentidos que permeiam o Ensino Rural é o sentido da escola como promessa de progresso social. Ou seja, mediante as considerações presentes no conjunto das fontes consultadas para a pesquisa, fica evidente o sentido

criado sobre a necessidade de frequentar a escola, como forma e meio de garantir o progresso social dos indivíduos.

O sentido de progresso confiado à escola dá evidências de que os aspectos eram para atender primeiramente aos saberes que a modernidade exigia para o mundo urbano, pois pouco se notou a luta de professores desenvolver para um currículo e uma prática integrados ao contexto do progresso da ruralidade do Vale dos Vinhedos. Ou seja, foi mais evidente a defesa dos professores por práticas culturais étnico-italianas do que por um programa curricular da vida rural. Além disso, é possível considerar que os discursos que os sujeitos da entrevista manifestaram em relação ao sentido de progresso que a escola representava para eles tiveram uma estreita relação com o contexto histórico do seu tempo, em que Getúlio Vargas implantava diversas medidas econômicas e políticas para impulsionar o desenvolvimento do País. Por isso, o discurso muito acentuado dos sujeitos da pesquisa de que a escola é sinônimo de *progresso* e *desenvolvimento*, deve ser compreendido e tensionado, pois, na prática, deve-se considerar que o desenvolvimento social também depende de outras circunstâncias, não podendo ser a escola compreendida como o único passaporte para os progressos econômico e social dos indivíduos e da comunidade do Vale dos Vinhedos.

Dessa forma, penso que, à medida que essas representações eram constituídas e colocadas em circulação no meio comunitário, a escola foi projetada no imaginário social como um espaço de desenvolvimento e de progresso dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, se percebe que, em torno da escola rural, o objetivo era dar conta das expectativas das representações coletivas. Todavia, não se pode afirmar que essas representações sociais, construídas sobre as escolas eram, de fato, correspondidas na prática ou o quanto essa imagem correspondia ao ideário de *progresso* que a sociedade impunha à escola.

Assim, se deve considerar que, embora a análise das narrativas dos sujeitos apontem para certa continuidade discursiva de que a escola estava ligada a um sentido de progresso e desenvolvimento, tem-se que ponderar que seus discursos também podem estar marcados pelo imaginário, que são compostos de “representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real àqueles que o vivenciam”. (PESAVENTO, 2006, p. 50).

Considerações finais

Concluo que, no processo educacional nas Escolas Rurais no Vale dos Vinhedos, os saberes sociais e comunitários mantiveram numa relação muito estreita e próxima com as práticas pedagógicas. Os saberes da tradição étnica italiana, seus costumes, sua língua, seus modos de estar-e-conviver na vida social, estiveram presentes de forma constante nas práticas pedagógicas e influenciaram diretamente no modo como o ensino foi balizado. Da mesma maneira, os sentidos que foram atribuídos à escola também são fruto dessas relações étnicas, considerando a escola o pilar central na vida social. Coube a ela, além do sentido de instruir, o dever de civilizar e integrar os sujeitos ao meio rural.

Percebi que o viés étnico, marcado pela italianidade, presente nos modos de ser da população, possibilitou o entrelaçamento da cultura social com a escolar. Ou seja, à medida que a pesquisa debatia os processos e as práticas circundantes do Ensino Rural, ficava evidente a influência dos processos identitários étnicos italianos sobre a escolarização. Os saberes comunitários, presentes no meio rural (Vale dos Vinhedos) que a pesquisa identificou, possuíam estreita relação com as tradições da cultura italiana. Herdada dos primeiros imigrantes e de seus descendentes, os saberes ligados à prática cultural italiana tornaram-se processos vinculados com o modo de aprender e como aprender na escola.

O dialeto, as histórias políticas, os personagens da cultura e da política, a literatura italiana, entre outros saberes, foram práticas vividas nos contextos social e escolar. Assim, os saberes que autenticavam a escola estiveram, por longos anos, associados ao ideário dos imigrantes, no modo de ser, pensar e agir de ser escola. Em princípio, o que legitimava as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos eram as tradições e a cultura italianas.

Diante dessas circunstâncias dos saberes étnicos que prevaleceram sobre o Ensino Rural nas primeiras décadas do século XX, essas mostram que os saberes circundantes, nessas escolas rurais, sofreram mudanças e um constante tensionamento cultural, principalmente no período do Estado Novo (1937-1945) em que houve a presença ativa do governo brasileiro na imposição dos saberes e das normas legislativas sobre a Educação, visando a inculcar o sentimento de brasilidade em detrimento dos vestígios culturais étnicos estrangeiros dos sujeitos escolares. A partir disso, constatei que as circunstâncias políticas e sociais interferiram diretamente nos saberes e na cultura escolar do espaço da pesquisa. Os saberes comunitários, entendidos como expressões e tradições culturais que permeavam o modo de aprender e a inclusão dessas manifestações étnicas no meio escolar, passaram a ser considerados saberes que

deveriam ser ocultados e velados no contexto escolar, como também em qualquer outro meio social.

Em vista da perspectiva sobre os sentidos que margearam a Escola Rural do Vale dos Vinhedos foram representados em três principais aspectos: a representação de uma escola ligada à dinâmica do cotidiano comunitário, ao sentido de autoridade e à representação de uma escola como espaço de progresso e de modernização.

Cumprir considerar que o sentido de escola e sua relação com a comunidade aconteceram de forma dinâmica. Em torno da escola havia, com muita frequência, como se nota nas narrativas dos sujeitos escolares, duas concepções de *sentidos*: o que permeava as práticas internas, lideradas pelos professores e as práticas externas, em que os próprios educandos eram os protagonistas. Intuo que os momentos externos, paralelos à atividade escolar, como horários de recreio, festividades comunitárias e momentos de deslocamento até a escola, sem a presença vigiada dos pais em tempos de repressão, com menos liberdade e mais controle, proporcionaram a eles, pelo menos nesse cenário que, percebessem a sua *identidades* como sujeitos sociais e escolares. Ao mesmo tempo, dentro da escola, prevalecia a afirmação dos sentidos de uma escola que deveria salvaguardar a formação moral, educacional e doutrinária dos preceitos comunitários da família e da moral cristã, com regras e princípios mais rígidos, cabendo ao aluno colocar-se numa relação mais passiva, sendo um cumpridor de normas e princípios.

Em relação aos sentidos de autoridade, a análise da pesquisa evidenciou que a categoria de autoridade estava associada a uma circunstância cultural do local. A autoridade era um poder muito presente na cultura e nas relações familiares e sociais do seu tempo. Se, a família (pai e mãe), e a sociedade (religiosos e políticos) detinham uma autoridade bem-definida e respeitada, a escola deveria também ter seus métodos e recursos, para que esse processo de autoridade e de hierarquia fosse vivenciado; afinal, era na escola que se dava, de igual modo, a formação moral dos cidadãos.

E, por fim, a empiria da pesquisa possibilitou considerar a escola como um espaço de representação do progresso e de modernidade para a sociedade. Percebi que essa concepção de *sentidos* sobre a escola, como um espaço e uma inserção necessária dos sujeitos para o desenvolvimento pessoal e o progresso social, foi intensificada no período varguista, por conta da política nacional defendida. Entretanto, não se pode perder de vista que, ainda no período da imigração, no final do século XIX, a cultura da escolarização era uma prática social já exercida, embora houvesse mais limitações, comparando-se ao período final da pesquisa.

Sobre a pergunta: Por que estudar?, as narrativas produzidas dos antigos professores e alunos do Vale dos Vinhedos, não dão indícios de que estudavam em vista do interesse futuro de sair do campo e ir à cidade, ou para servir de mão de obra no processo de industrialização tão discutido naquele período. Pelo contrário, acima de tudo, os dados apontaram a escola como sendo uma necessidade de formação pessoal. Um meio importante para auxiliar a atender às necessidades do cotidiano rural, ler, escrever, se expressar, planejar a compra e venda de produtos, entre outras necessidades, como também, um espaço que visava à civilidade dos sujeitos.

Referências

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1990 1991.

DE BONI, Luiz A. **Bento Gonçalves era assim**. São Leopoldo: EST; Bento Gonçalves: FERVI; Caxias do Sul: Correio Riograndense. Porto Alegre, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. A. B. M. et al. **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/Fumec, 2002.

FEITAL, Neuza. Educação nacionalista no Distrito Federal. **Cultura Política**, v. 1, n. 3, maio 1941.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Maria do Socorro. Intelectuais, paradigmas e (re) configuração social: história da educação e República. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE: POLÍTICA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO, 18., 2007, Maceió. **Anais ...**, Maceió, EPENN, 2007.

LOURENÇO FILHO. Alguns aspectos da Educação Primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 649-664, out.-dez. 1944.

LORENZONI, Giulio. **Memórias de um imigrante italiano**. Trad. de Pe. Aldo S. Lorenzoni. Pelotas: Ponto de Vista, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italianado Rio Grande do Sul, 1875 a 1930**. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007

PESAVENTO, Jatahy Sandra. Cultura e representação: uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras– Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 13, p. 65-90, nov. 2005.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATOS ORAIS

BASSO, Maria Pierina. Entrevista. Bento Gonçalves, 1985. Entrevista Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

CAVALERI, Entrevista. Bento Gonçalves, 1985. Entrevista Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

GIORDANI, Julio. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

MARCATTO, Lourdes. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

RASIA, Iraci Todeschini. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

TÁRTERO, Francisco Ezelino. Entrevista. Bento Gonçalves, 1985. Entrevista Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

VALDUGA, Remy. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

ZAFFARI, Lidia P. Entrevista. Bento Gonçalves, 2016. Entrevista concedida a Gleison Olivo.

Gênese do Ensino Superior em Bento Gonçalves – RS: articulações entre lideranças do Município e da UCS¹

Jésica Storchi Ferreira
Terciane Ângela Luchese
Eliana Rela

Considerações iniciais

Este capítulo tem como intuito narrar a implantação do primeiro curso de Ensino Superior em Bento Gonçalves, atentando às relações que surgiram a partir da fundação da Universidade de Caxias do Sul, articulações do renovado Movimento Pró-Faculdade de Bento, organização e articulação do grupo de professores do Escritório-Modelo e como se organizaram os primeiros anos de instalação do curso.

Cada um dos grupos envolvidos no processo de constituição do Ensino Superior possui redes de sociabilidade, que são atribuídas pelas experiências e relações sociais de cada sujeito em espaço e tempo específicos. De acordo com Sirinelli (2003, p. 38), as redes de sociabilidade são “relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais”, e, nessa história da gênese do Ensino Superior, as redes de sociabilidade se fazem presentes e são visíveis para ser possível entender como elas foram importantes na sua constituição.

O recorte temporal deste estudo é a década de 1960, especificamente, as articulações que aconteceram no ano de 1967. Entretanto, para chegar a compreender as movimentações acerca do Ensino Superior, na região de Bento Gonçalves, é preciso compreender um pouco o contexto histórico daquele período.

Breve contextualização histórica

Em décadas anteriores à 1960, com apoio para a industrialização, cresceu a oferta de emprego, ocasionando uma mudança nos cenários urbano e rural. Conforme a indústria ia se desenvolvendo, foi surgindo a necessidade de mão de obra mais

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves – RS: Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (1955-1972)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese e coorientação da Profa. Dra. Eliana Rela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

qualificada e, para tanto, seriam necessárias mais escolas e condições para a continuação dos estudos, mesmo que essa formação de nível superior não fosse destinada a todos. O Ensino Superior em Bento Gonçalves, ou mesmo em nível de Estado (RS) e de Brasil, foi sendo construído, especialmente, devido à necessidade da população de classe média alta que causava tomadas de decisão governamentais a favor de cursos superiores.

A década de 1960 foi um período de grande expansão do Ensino Superior, havendo um movimento de interiorização, que é percebido também no Rio Grande do Sul. O governo brasileiro apoiava a privatização do ensino e criou mecanismos para forçar os Municípios a assumirem o ensino. Possivelmente, aí se firma a ideia de universidade comunitária,² ocasião em que as pessoas do Município precisam tomar a iniciativa para viabilizar e manter o Ensino Superior. Os cursos eram garantidos especialmente por aqueles estudantes que tinham condições de pagar, visto que mesmo que a instituição se caracterize comunitária pela forma como foi criada e gestada, não necessariamente a mesma instituição seria gratuita.

Em Bento Gonçalves, o crescimento industrial-urbano que ocorreu em todo o Brasil também teve seus efeitos. Com a fundação e o desenvolvimento de indústrias, especialmente as moveleiras, aos poucos, o Município deixou de ter uma economia somente advinda da agricultura, e a indústria, com o auxílio do comércio, passou a movimentar o mercado. É curioso porque, aparentemente, os setores vitivinicultor e moveleiro conviveram em consonância e só cresceram no período. O Município entrou num processo de verticalização, acolheu muitos migrantes vindos de outros lugares do estado gaúcho e mesmo de Santa Catarina. Com a chegada de pessoas, aumentou o número de estudantes nas escolas. Ao se formarem, encontravam-se com os obstáculos físicos, que, num panorama geral, dificultavam seu deslocamento outros Municípios para continuar seus estudos, e muitos não tinham condições de deixar a família para mudar de cidade. As necessidades, quer para dar condições para que os estudantes pudessem continuar sua formação, quer para contribuir para melhorar a qualificação das empresas, setor que estava crescendo rapidamente no Município, ou ainda a formação de professores para atuarem em escolas do Município, foram as principais motivações para que se iniciasse o processo de gênese do Ensino Superior em Bento Gonçalves.

² A Instituição de Ensino Superior Comunitária (IESC) foi criada por conta das demandas existentes na comunidade, especialmente de classe média alta, que não deseja que seus filhos à capital para a continuação de seus estudos, e de um espaço vazio deixado pelo governo que não assumiu o Ensino Superior nos Municípios do interior do Estado do RS. Houve mobilização, articulação, tensionamentos, conflitos, jogo de forças, em que muitas vezes as lideranças que estavam à frente acabavam cedendo em algum momento para a concretização do objetivo de ter no Município ou região uma IES.

Articulações entre lideranças de Bento Gonçalves e da UCS

Na região, especialmente em Caxias do Sul, encontravam-se os primeiros cursos de Ensino Superior dessa região interiorana. Pode-se afirmar que, em Bento Gonçalves, a visualização de que o Ensino Superior também era possível aconteceu com a constituição do Escritório-Modelo. A divulgação daquela nova proposta trouxe diversos olhares para a Educação no Município. O Escritório-Modelo e aqueles que nele trabalhavam ficaram conhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e por todo Brasil. Logo, lideranças eclesiásticas de Caxias do Sul convidaram um grupo de professores para organizar e fundar a Faculdade de Ciências Econômicas naquele município. Outro grupo de liderança política de Bento Gonçalves se mobilizou para aproveitar a oportunidade de desejo do MEC, no início da década de 1960, de autorizar o funcionamento da Faculdade de Agronomia, em Farroupilha, através da Universidade de Caxias do Sul, para tentar trazer a faculdade para o Município. O Movimento Pró-Faculdade de Agronomia (MPFA) argumentou que se a faculdade se instalasse em Bento Gonçalves atingiria mais municípios, porque está no centro da região. Porém, Agronomia não foi o curso que veio para esse município. Porém, o que fica desse primeiro processo é que a comunidade bento-gonçalvese estava preparada e buscou diversos meios, para que o plano, que beneficiou especialmente a comunidade de classe média, se concretizasse.

Percebe-se que mesmo com as relações de poder que ocorreram nesse processo, que a sinalização de que o Ensino Superior pudesse se concretizar através de uma extensão da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), ligada aos Irmãos Maristas – que também estavam relacionados ao Escritório-Modelo não se efetivou o interesse do clero de Caxias do Sul, demonstrando que, talvez, tivesse sido feita certa negociação entre a Congregação dos Irmãos Maristas e representantes do clero de Caxias do Sul. Por fim, é possível observar que, mesmo os grupos sendo diferentes (lideranças políticas e lideranças educacionais), houve um esforço para atingir um objetivo comum: Bento Gonçalves queria muito o Ensino Superior e logo realizaria o projeto.

Com a criação dos primeiros cursos de Ensino Superior e as dificuldades financeiras do início da década de 1960, que eram obstáculos à subsistência de faculdades de forma isolada, foi criada a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Ela foi fundada a partir de uma Comissão Pró-Criação da Universidade de Caxias do Sul, que, posteriormente, passa a ser uma associação que tinha caráter comunitário. Depois de muita discussão e conflitos de interesse, solicitam ao MEC, em 1965, autorização para criar a Universidade de Caxias do Sul. Wunsch (2016) argumenta que o processo de

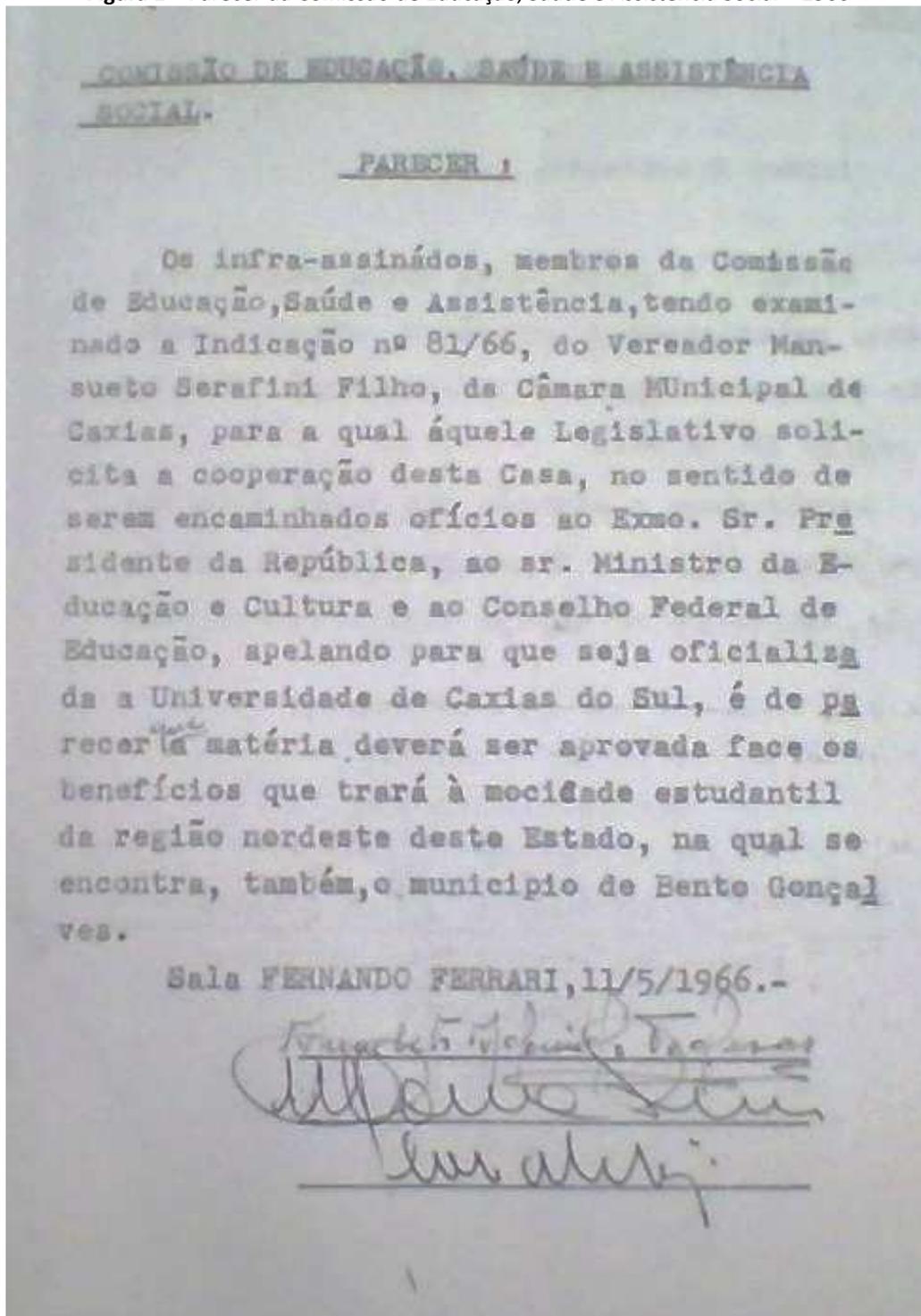
constituição do Ensino Superior, tanto em Caxias do Sul quanto em Bento Gonçalves, foi atravessado por relações com o clero. A sua representação sobre a UCS é de uma instituição com

forte presença religiosa [...]. Porque, pelo processo nosso de colonização, historicamente há uma grande presença da Igreja Católica na nossa região [...]. Ela é responsável por várias instituições de ensino e nela possivelmente há também a presença da maçonaria, talvez uma evidência disso seja o símbolo na Igreja Matriz de Bento, a Igreja Santo Antônio. (WÜNSCH, 2016).

Ele chama a atenção sobre as diversas instituições e organizações que almejavam um mesmo projeto e que se uniram para concretizá-lo. Wunsch (2016) afirma que o professor Loreno José Dal Sasso, que posteriormente se tornou o primeiro diretor da Faculdade de Bento Gonçalves, estava vinculado às instituições religiosas de ensino ao mesmo tempo que era professor na UCS, e isso promoveu relações entre as lideranças educacionais e a UCS. O professor Loreno Dal Sasso participou e constituiu grupos e redes de sociabilidade que defendiam o Ensino Superior na região e que viveram muitas experiências juntos. Como caracteriza Gomes e Hansen (2016), nesses grupos a representação que cada indivíduo tem sobre o mundo é “cada vez mais pensada em articulações com seus pares e com a sociedade mais ampla”. (GOMES; HANSEN, 2016, p.12).

Em abril de 1966, a Câmara Municipal de Vereadores de Caxias do Sul solicitou o apoio da Câmara Municipal de Vereadores de Bento Gonçalves para a criação e oficialização de sua universidade. O apoio se deu ao enviar ofícios ao Presidente da República, ao Ministro do MEC e ao CFE, pedindo para que fosse oficializada a UCS. A seguir, ilustra-se o texto com uma cópia do parecer da Comissão de Educação, Saúde e Assistência Social de Bento Gonçalves.

Figura 1 – Parecer da Comissão de Educação, Saúde e Assistência Social – 1966



Fonte: Acervo Pessoal de Carlos José Perizzolo.³

³ O documento encontra-se junto com a correspondência 107-A/66.

Esse é um exemplo da relação de reciprocidade entre os Poderes Legislativos da região. O apoio da Casa de Bento Gonçalves não viria sem a solicitação de um apoio futuro quando se encaminhassem para instalar o primeiro curso de Ensino Superior no Município. Em 1967, a autorização para criação da Universidade de Caxias do Sul foi concedida. Como primeiro reitor tomou posse o Dr. Virvi Ramos, que, segundo Paviani (2013, p. 146), “em 9 de fevereiro (1967), [...] declarou à imprensa que a nova universidade tinha, como meta fundamental, a integração com a região, dentro da cultura e dos serviços a serem prestados ao País e à humanidade”. Esse interesse de construir a UCS como uma universidade regional favoreceu a instalação do primeiro curso superior em Bento Gonçalves.

Os professores de Bento Gonçalves seguiram lecionando em Caxias do Sul, agora na UCS. Zanatta (2017), frisou as dificuldades que esses professores tinham para lecionar naquele Município, “além da estrada ser curva, se tu falares com pessoas de certa idade, especialmente entre Farroupilha e Caxias, era horrível. [...]. Então, se saía de uma curva, entrava em outra e, se não se cuidava, caía na valeta. Dia de chuva era um trabalho”. Mesmo assim, seguiam firmes. Pode-se refletir sobre as motivações que havia nos professores para seguirem trabalhando em Caxias do Sul, mesmo com tantas adversidades. Uma hipótese é que, depois que a UCS foi fundada, os professores sentiam que o objetivo de constituir o Ensino Superior ficava cada vez mais perto de ser concretizado.

Com a criação da UCS, as comunidades educacional, empresarial e legislativa também perceberam, que poderia estar aí uma oportunidade para reivindicar o seu curso de Ensino Superior desejado por mais de 10 anos. Köche (2017) relacionou o MPFA à finalidade de que o curso de Agronomia que tanto almejavam fosse federal, pois se instalaria na Escola de Viticultura e Enologia, que já era de responsabilidade do governo federal. Essa afirmação não secoadunava com as dos demais entrevistados, sendo essa uma das divergências encontradas neste estudo.

O MPFA se renovou, registrou suas reuniões em um livro de atas com o nome de “Movimento Pró-Faculdade de Bento Gonçalves” (MPFBG). Entretanto, em suas atas, a secretária continuou, mesmo em 1967, registrando o movimento como “Movimento Pró-Faculdade de Agronomia”, ainda reivindicando o curso de Agronomia.

Após levantamento feito pelo movimento, constatou-se que, no ano de 1967, o Município tinha cerca de 8.214 matrículas no curso Primário, 2.328 no Ginásio, 249 no curso Comercial, 52 no curso de Administração, 347 no curso Científico, 50 matrículas no curso Clássico, 61 no curso de Enologia, 336 matrículas no Normal, totalizando 11.637 matrículas. Os estudantes representavam cerca de 28% da população, o que queria

demonstrar a chance (em números) de que o curso de Educação Superior daria certo. Em relatório enviado pelo Movimento Pró Faculdade de Bento Gonçalves, afirmou que naquele ano concluiriam o curso de 2º ciclo 285 estudantes que demandariam para o Curso Superior, no caso ingressando na faculdade que a Universidade pretendia instalar. (MPFBG, 1967, p. 3).

A Câmara Municipal de Vereadores de Bento Gonçalves recebeu da Reitoria da UCS um ofício, respondendo a um primeiro encaminhado pela Câmara Municipal, em que, pelo que se pôde compreender, pediu a criação da Faculdade de Ciências Contábeis em Bento Gonçalves. Perizzolo (2017) relatou que

surgiu a ideia de nós trazermos a Bento Gonçalves o reitor da Universidade de Caxias do Sul, que era o Dr. Virvi Ramos, e ele era muito amigo, na época, do Ministro da Educação, o senador Tarso Dutra. Eles eram amicíssimos, tanto é que esse senador Tarso Dutra havia bem antes auxiliado [...] para que Caxias do Sul tivesse a Faculdade de Direito. (2007).

Aparentemente, o MPFA utilizou o ofício como uma de suas estratégias por saber, previamente, das redes de sociabilidade que o Reitor Virvi Ramos mantinha. A Reitoria afirmou que apoiava a instalação do curso e que encaminharia a solicitação ao MEC para “as providências que o caso merece” (OF. 47/1967). Para Foucault (2017), o poder são relações de força em que se utiliza da estratégia para conseguir o que se quer, não sendo algo que se obtém, mas, que se exerce. Para Machado (2017), nessas relações, houve perdedores e ganhadores, mesmo que as circunstâncias e estratégias façam com que o sujeito ou a organização possa ocupar esses dois papéis, ora um, ora outro. A Câmara Municipal de Vereadores exerceu poder diante do restante da comunidade bento-gonçalvese, mostrando a força de suas articulações. Todavia o ofício da Reitoria da UCS sugeria que a mesma tinha mais chance de que seus pedidos fossem aceitos pelo MEC, demonstrando que, sob esse outro viés, quem conseguia exercer maior poder era a Reitoria.

Simultaneamente a esse movimento que aconteceu em Bento Gonçalves, houve uma articulação de um grupo de professores que trabalhavam na UCS com o reitor. Segundo Köche (2017), as pressões para levar um curso de Ensino Superior a Bento Gonçalves só cresceram depois da fundação da UCS.

É meio folclórico isso, mas tem um fundo de verdade, principalmente quem pegou ele, envolveu ele foi o Dal Sasso. No corredor, o Dal Sasso, na época, já estava dando aula na Economia lá. Ele se formou e depois foi professor, ele pegou o Virvi, e o Virvi disse: “Não, não, eu vou abrir um curso lá em Bento, vou abrir Economia”. [...] E o primeiro Reitor, Virvi Ramos, se viu envolvido em promessas. (KÖCHE, 2017).

A insistência manifestada ao reitor resultou que, em 1968, os bento-gonçalvenses tiveram, em seu Município seu primeiro curso de Ensino Superior. Esses professores intelectuais e mediadores pensaram e atuaram para que o curso fosse instalado, e, como já tratado, podem ser entendidos como intelectuais mediadores. Para Gomes e Hansen (2016, p. 12), “os intelectuais têm um processo de formação e aprendizado, sempre atuando em conexão com outros atores sociais e organizações, intelectuais ou não, e tendo intenções e projetos no entrelaçamento entre o cultural e o político”. O envolvimento e a insistência desse grupo de professores contribuíram para que Bento Gonçalves tivesse um curso de Ensino Superior, e as redes de sociabilidade desse grupo de professores também ajudaram.

Sirinelli (2003) defende o ponto de vista que os intelectuais se relacionam e estabelecem redes política e socialmente. Por estarem buscando algo que se tornaria, no melhor discurso, comum a todos no Município, visualiza-se melhor o intelectual como ator social, e ainda, mesmo que sem intenção, esses professores exerceram, nesse contexto, uma função política, especialmente quando se engajaram a uma causa, utilizando estratégias, de relações profissionais e de poder para produzir conhecimentos e atenderem seus projetos. Ao tratar de poder e saber, Foucault (2017) demonstra a existência de um ciclo, em que as relações de poder geram um saber, do mesmo modo que o conhecimento gera novas relações de poder. O grupo de professores estava ciente de que, ainda na década de 1950, almejavam o Ensino Superior em Bento Gonçalves, no entanto, por uma relação de poder, no período, acabaram contribuindo com a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas em Caxias do Sul, entendendo que a fundação de uma universidade denotaria um novo contexto, e que a promessa feita pelo Bispado, que também foi um dos que se uniu para fundar a UCS, deveria ser cumprida. Köche (2017) considera ser possível que “todos eles⁴ [...] apoiaram a decisão do Reitor para abrir aqui”. O ciclo das relações de força estava mudando.

Enquanto a UCS se articulava com o Ministério da Educação, os vereadores de Bento Gonçalves também se reuniram e enviaram uma petição ao MEC, solicitando ao ministro Tarso Dutra que acolhesse a reivindicação de autorizar o curso de Agronomia para o Município. O documento foi assinado por diversas lideranças políticas, sociais, educacionais, comerciais, industriais, empresariais e estudantis que são apresentadas no Quadro 1:

⁴ *Todos eles* são considerados, aqui, o Bispado, Virvi Ramos e a Prefeitura.

Quadro 1 – Entidades que assinaram o Memorial – 1967

Nome/entidade	Função
Milton Rosa	Prefeito Municipal
Aristides Bertuol	Dep. Estadual
Lucindo Andreola	Presidente da Câmara Municipal
⁵	Juiz de Direito
Polícia	Delegado
Ensino da 16ª Delegacia Reg. SEC	Delegada
Centro de Indústria Fabril	Presidente
Associação Comercial	Presidente
⁶	Delegado Regional Agrícola do Estado
Merenda Escolar	Chefe do SRCNAE (Merenda Escolar)
Lyons Clube BG	Presidente
Rotary Clube BG – Centro	Presidente
Rotary Clube BG – Planalto	Presidente
Conselho Comunitário	Presidente
Câmara Júnior de BG	Presidente
Centro Bento Gonçalvesense de Cultura	Presidente
Rádio Difusora Bento Gonçalves	Diretor
B.G Notícias	Diretor
Escola Normal Nossa Senhora Medianeira	Diretora
Colégio Estadual Mestre Santa Bárbara	Diretor
Escola Normal Estadual Cecília Meireles	Diretora
Colégio Nossa Senhora Aparecida	Diretor
Ginásio Sagrado Coração de Jesus	Diretora
Ginásio São Roque do CNEC	Diretor
Movimento Democrático Brasileiro	Presidente
Aliança Renovadora Nacional	Presidente
União dos Estudantes Secundaristas de Bento Gonçalves	Presidente
Associação dos Ex-Alunos da Escola de Viticultura e Enologia	Presidente

Fonte: Elaborado a partir de acervo pessoal de Carlos José Perizzolo.

Conforme Sirinelli (1998), ao tratar dos intelectuais e de suas redes de sociabilidade, é necessário compreender o que produziram, com quem se relacionavam social e profissionalmente e mesmo em que lugares trabalhavam, para tentar mapear e assimilar o porquê de algumas ideias e representações, produzidas por determinados setores da sociedade, especialmente a elite cultural, se legitimaram e outras não. No Quadro 1, observam-se as relações e aproximações que precisaram ser feitas no processo de constituição do Ensino Superior. O que mais chama a atenção é que havia divergências e conflitos entre essas lideranças, e a produção desse *Memorial* apostou na

⁵ Não consta o nome, somente a função.

⁶ Não consta o nome, somente a função.

representação da força que cada um desses sujeitos tinha na sociedade, o que dava sentido ao pleito por Curso Superior. As motivações e a certeza de que conseguiriam concretizar o projeto com a instalação da Faculdade de Agronomia foram divulgadas nos jornais da cidade. Na divulgação, o discurso utilizado foi no sentido de que todos os que assinaram o Memorial se uniram pelo bem da comunidade, entretanto, se pode problematizar esse discurso com a hipótese de que era um retrato particular que *representava* o geral.

Na Figura 2, pode-se ver a imagem de um recorte⁷ do jornal *B. G. Notícias*, de agosto e setembro de 1967, com o título da matéria “O Povo já Escolheu: Faculdade de Agronomia” (1967, p. 7), e no jornal *O Semanário*, de agosto do mesmo ano, “Faculdade de Agronomia para BG”. (1967, p. 3). Este último retratou um pouco dos esforços do MPFA realizados até aquele momento, inclusive atentando para o fato de que a Escola de Viticultura e Enologia no Município possuía “além de magníficas instalações, (...) ótimo equipamento com a área de 100 ha.” (1967, p. 3).

Figura 2 – Jornal B.G. Notícias – “O Povo já Escolheu: Faculdade de Agronomia” – 1967



Fonte: Acervo pessoal de Carlos José Perizzolo, 2017.

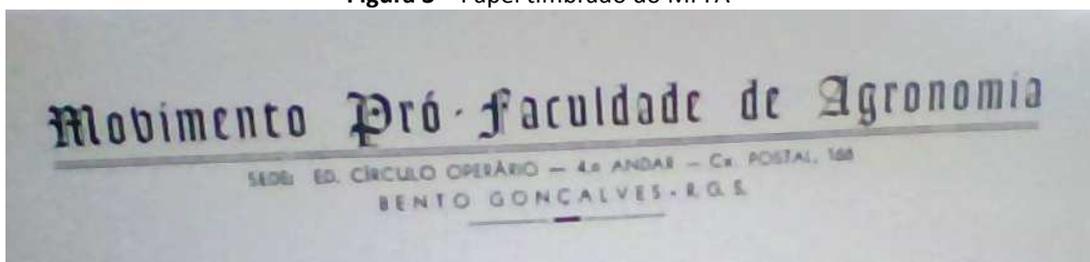
⁷ Junto com os documentos e recortes de jornais encontrados no acervo pessoal de Carlos José Perizzolo, foram encontradas também folhas timbradas com o logo da Câmara Municipal de Vereadores que continham textos presentes nos recortes de jornais. Atenta-se à possibilidade de o próprio Carlos José Perizzolo ou as pessoas que estavam à frente do MPFA serem os autores dos textos de divulgação dos esforços do Movimento para obtenção de Curso Superior naquele Município.

O mesmo Memorial enviado para o ministro Tarso Dutra foi enviado ao reitor da UCS e a deputados estaduais. Carlos Perizzolo (2017) afirma que a ideia de convidar o reitor da UCS estava também relacionada ao fato de que sabiam que ele tinha uma relação de amizade muito forte com o Ministro da Educação Tarso Dutra. Segundo o ex-vereador, esses laços eram tão estreitos a ponto de o Ministro ajudar para tornar possível o curso de Direito em Caxias do Sul.

A relação dos dois foi muito importante. E essas relações de poder eram importantes, porque na época as Universidades não podiam criar nenhum curso. Tudo tinha que ser autorizado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação. E aí tendo o Ministro a favor isso ajudou um monte, até mesmo para a aprovação junto ao Conselho. Então, achei que foi fundamental essa amizade que o reitor Virvi Ramos tinha com o Ministro Tarso Dutra. Nos ajudou muito isso aí. (PERIZZOLO, 2017).

Em contrapartida, nos registros documentais, encontra-se que a iniciativa de visitar o Município foi tomada pelo reitor, como resposta ao *Memorial* enviado. A visita oficial teria como finalidade conhecer a Escola de Viticultura e Enologia, onde poderia ser implantado o primeiro Curso Superior, mobilizados todos os estudantes e de representantes de diversos órgãos sociais, empresariais e políticos do local. Para essa visita também se organizou uma comissão que imprimiria papéis e envelopes com o timbre mostrado na Figura 3, e o lema “Unidos Venceremos”.

Figura 3 – Papel timbrado do MPFA



Fonte: Acervo pessoal de Carlos José Perizzolo, 2017.

Para a visita do reitor, foi enviado aos diretores das instituições educativas um ofício para que liberassem naquele dia seus estudantes, para estarem na frente da Prefeitura às 14h, a fim de dar as boas-vindas ao reitor e reivindicar o curso de Agronomia ao Município. No ofício constava: “Devemos dar uma prova cabal de nosso poderio educacional para mostrar que fazemos jus a um Curso Superior”. (ATA 4, 1967, p. 3). Eis que lá estavam, como pode-se ver na figura a seguir.

Figura 4 – Estudantes em mobilização na frente da Prefeitura – 1967



Fonte: Fotografia Pavoni. Acervo pessoal de Carlos José Perizzolo, 2017.

Na sexta-feira, 11 de agosto, aconteceu a tão esperada visita do reitor. Com ele vieram sua esposa e o vice-reitor. Na recepção, muitas autoridades estavam presentes. No início da tarde, “em sinal de regozijo” (ATA, 5, 1967, p. 4), soltaram-se fogos de artifício. Os estudantes em frente da Prefeitura carregavam cartazes com dizeres de saudações ao reitor e outros com o desejo de que o curso de Agronomia fosse instalado na cidade. Observa-se, ainda, no canto inferior esquerdo, meninos com um modelo de

uniforme e no canto inferior direito, meninas também com uniformes.⁸ Além disso, é possível perceber que o fotógrafo se posicionou, para produzir a fotografia, num ângulo que enquadrasse, na imagem, somente os estudantes, dando a impressão de que o espaço estava realmente repleto de estudantes reivindicando Ensino Superior.

Na Figura 5, podem ser percebidas algumas escolas que estavam presentes através do que estava escrito nas faixas, como “O Aparecida saúda o Magnífico Reitor”; “A Escola de Viticultura e Enologia saúda o Magnífico Reitor”, e faixas com pedidos de cursos e faculdades, pelo menos quatro cartazes, relacionados ao curso de Agronomia, como “Precisamos da Faculdade de Agronomia”.

Figura 5 – Estudantes saúdam o Reitor – 1967



Fonte: Fotografia Pavoni. Acervo pessoal de Carlos José Perizzolo, 2017.

⁸ Pode-se pensar futuramente em pesquisar a história do Ensino Básico no Município de Bento Gonçalves o que representava o uniforme, qual era a intenção das práticas escolares, relacionando-o ao contexto brasileiro referente aquele período.

O poder em Foucault é relacional; pode, por vezes, estar de um lado e outras vezes, do outro, como as disputas entre Caxias do Sul e Bento Gonçalves, instituições educativas e políticas. As faixas com dizeres foram feitas anteriormente para dar visibilidade às reivindicações, pois nesse momento o poder estava com a comunidade educativa, com os professores, estudantes e familiares.

Na Figura 5, intitulada “Comunidade Educativa acolhe o Reitor Virvi Ramos” (FERREIRA, 2017, p. 115), pode-se constatar, ainda o escrito nas faixas: Muitas diziam: “Somos um município centro de região”; “Confiamos na decisão do Magnífico Reitor”; “Temos todas as condições para a sede da Faculdade de Agronomia” e, ainda e referindo aos cursos de nível médio que existiam no Município, “Bento Gonçalves: 5 Ginásios, 2 Científicos, 1 Clássico, 1 Comercial e 2 Normais”. A fotografia apresenta, além dos estudantes, as autoridades ali presentes.

Nas escadarias da prefeitura, o reitor foi saudado pelo Presidente do MPFA, Vereador Carlos José Perizzolo, pelo Presidente da Câmara Municipal de Vereadores, Dr. Lucindo Andreola, pelo estudante Omar Peres, Presidente da União dos Estudantes Secundaristas Bento-Gonçalvenses e pelo prefeito municipal Milton Rosa.

Na compreensão de Köche, a mobilização na frente da prefeitura foi realizada pelos estudantes que iam de ônibus para Caxias do Sul. “Foram os que mais batalharam para a vinda de uma Faculdade em Bento”. (KÖCHE, 2017).

O conceito da representação pode ajudar a compreender a narrativa até o momento. Chartier (2002, p. 20), em sua obra, retrata dois sentidos à representação: “a representação como dando a ver uma coisa ausente [...]; a representação como exibição de uma presença como apresentação pública de algo ou alguém”. No recorte que dizia que o povo tinha escolhido a Faculdade de Agronomia, a representação pode ser entendida nos dois sentidos: primeiramente, é a representação de um pequeno grupo de que o *povo* quer Agronomia e se utiliza a mídia para convencer o *povo* de que ele realmente quer o curso de Agronomia, uma vez que, no decorrer do artigo, se explicitam todos os motivos para Bento Gonçalves querer ter Agronomia; depois se atenta ao fato de que, nesse primeiro processo do MPFA, os cidadãos bento-gonçalvenses não escolheram, não foram consultados e, por isso, estariam forçando a formação de uma imagem que não existe, que é a imagem da democracia, da acolhida das opiniões da maioria, bem como que o MPFA sabia o que era melhor para o povo.

Conforme Chartier (2002, p. 17), “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Sendo assim, compreendem-se as divergências existentes nos relatos de Köche (2017) e de Perizzolo

(2017), quanto à iniciativa e à reponsabilidade da passeata de estudantes pela chegada do reitor Virvi Ramos. E, por isso, também é importante referir sobre o local onde esses sujeitos falam, qual é seu contexto e a que pensamentos se filiam. Köche, participante do movimento organizado por alunos que estudavam na UCS, delibera que a iniciativa e a articulação foi dos estudantes universitários. Já Perizzolo, que era integrante do MPFA, discorda afirmando que a iniciativa foi do MPFA. Ambos apresentaram suas representações do acontecido e, como historiadora, não tenho o papel de julgar, mas de citar as semelhanças e divergências.

Omar Peres (2017) relatou como ele percebeu aquela tarde. Por ser no período da Ditadura Militar, afirmou que “as Forças Armadas mandavam. E eu era muito amigo do [...] Coronel Ferreira, eu trabalhava, na época, no Batalhão. [...] Tinham prometido me prender se eu fizesse algum discurso ofensivo às Forças, ao País”. Ele respondeu que prezava pelo governo do País, porém, como presidente da União dos Estudantes, precisava fazer aquele discurso. O Coronel Ferreira, mesmo Peres tendo insistido, não mudou de ideia.

Eu discurssei e me mandei, saí pela parte de trás da Prefeitura, tinha um portão que era na porta do Clube Aliança, por trás. Passei a piscina do Clube Aliança, fugindo porque disseram que os milicos andaram me procurando, e eu saí lá no muro da CORSAN. E vim para cá onde nós tínhamos uma casa e depois foi construído esse edifício, não é? No outro dia, o major estava lá no Batalhão me esperando, mas não chegou a me prender. (PERES, 2017).

Após o discurso de Peres e de outros representantes da comunidade, foi a vez do reitor da UCS. O discurso do reitor afirmou que a UCS também dizia respeito ao povo de Bento Gonçalves, pois “é por excelência uma Universidade Comunitária”. (ATA 5, 1967, p. 4). Ele reconheceu a colaboração dos professores de Bento Gonçalves, que, antes de fundar a UCS, já trabalhavam nas faculdades de Caxias do Sul, especialmente a pessoa do Professor Loreno Dal Sasso, chamando-o de “companheiro” por sempre estar presente, especialmente em momentos difíceis. Virvi Ramos tentou tranquilizar as pessoas assegurando que o Ministro da Educação e Cultura, Deputado Tarso Dutra, tinha afirmado, há poucos dias, que “Bento Gonçalves seria incorporada dentro da UCS”. (ATA 5, 1967, p. 5). E o reitor finaliza agradecendo e afirmando: “Aos estudantes, ao povo, eu digo mais uma vez, terá a sua Faculdade dentro de nosso grupo”. (ATA 5, 1967, p. 5).

No mesmo dia, visitaram a Escola de Viticultura e Enologia e foram recepcionados na boate do Clube Ipiranga. Nessa ocasião, parabenizaram a esposa do reitor, que estava aniversariando naquela data e ofereceram lembranças ao reitor. Antes de irem embora,

o reitor avisou a comissão de que seriam convidados para uma futura reunião na Reitoria “e que o professor Loreno Dal Sasso ficava encarregado de estudar qual seria a Faculdade mais condizente com as necessidades de Bento Gonçalves”. (ATA 5, 1967, p. 5).

Os representantes da mídia do Município também se fizeram presentes, o que no mesmo mês era refletido nos jornais da cidade. Antes da visita, o jornal *O Semanário* (p. 3) tinha como chamada, na capa: “Faculdade de Agronomia poderá ser uma realidade. Leia na 3ª página” (5 de agosto de 1967, capa) e, após 15 dias, o reitor da UCS visitou Bento Gonçalves (19 de agosto de 1967, p. 3), tratando, resumidamente, da visita do reitor. No final, a matéria trata da escolha do curso e finaliza fazendo um apelo aos munícipes. “Espera-se a colaboração de todos os bento-gonçalvenses, para uma escolha acertada da mesma”. E com meia página do jornal B.G. Notícias com o título “A VISITA DO REITOR DA UCS” (ago. e set. de 1967, p. 7), que se pode visualizar na figura 6. Além disso, o colunista de *Variedades* desse mesmo jornal, Itacyr Giacomello, em seu último parágrafo, parabeniza Bento Gonçalves pelas conquistas. Entre elas, está o documentário⁹ da 1ª FENAVINHO, que finaliza afirmando:

Indiscutivelmente temos tudo para que a Faculdade de AGRONOMIA passe a funcionar imediatamente (...). O negócio é lutar lado a lado com os vereadores Perizzolo e Andreola, coordenadores do Movimento Pró-Faculdade de Agronomia em Bento. (GIACOMELLO, 1967, s/p).

Figura 6 – Jornal B.G. Notícias – “A VISITA DO REITOR DA UCS” – 1967



Fonte: Acervo Pessoal de Carlos José Perizzolo, 2017.

⁹ Essa produção está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9zl8yhqLMD4&t=28s>>, porém nesta dissertação não foi analisada. Acesso em: 2 jan. 2017.

O recorte desse jornal trata da visita do Reitor, entre outros jornais do mesmo período que trouxeram esse assunto. Cabe observar o grifo de caneta no nome do vereador Perizzollo. Através desse recorte de jornal e das narrativas de Köche, Peres e Perizzollo sobre a acolhida ao Reitor Virvi Ramos, pode-se também pensar sobre as práticas, discursos e representações que refletem como cada sujeito lembra de si e como se projeta para ser lembrado no futuro. De acordo como Thomson (1997, p. 57), “o processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história”. Quando isso acontece, contata-se a representação de quem éramos, somos e desejamos ser. A narrativa não é uma representação fiel do passado, contudo traz elementos dele e, como estabelece Thomson (1997, p. 57), “os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais”. Ambos, Köche e Perizzollo, a partir de suas narrativas, podem ser vistos como partícipes efetivos do processo de constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves. Do mesmo modo que Peres, não obstante, esse pode ser lembrado, nesse processo, como um sujeito que tinha um papel de liderança entre os jovens no período do Regime Militar, ao mesmo tempo que era amigo e tinha relações com militares.

Considerações finais

Finalmente, o campo educacional foi se modificando e desenvolvendo na região, a partir da década de 1950. O Município de Caxias do Sul foi se mobilizando e articulando para ter suas faculdades. Em Bento Gonçalves, o Escritório-Modelo representou o primeiro passo para provar que o Município estava pronto para novas propostas, inclusive a vinda de Cursos Superiores.

Os professores do Escritório-Modelo são intelectuais mediadores, que fornecem “novos e distintos valores e significados culturais”. (GOMES; HANSEN, 2016, p. 16). Esses mediadores culturais trataram, na década de 1950, com a PUCRS de Porto Alegre o interesse de que a mesma estendesse o curso de Ciências Econômicas a Bento Gonçalves. Por meio de empiria, foi possível perceber as relações de poder que se instalaram nesse processo, devido às negociações e acordos que, possivelmente, foram feitos entre o Bispado de Caxias do Sul e o reitor da PUCRS. Esses professores foram convidados pelo bispo para fundar a Faculdade de Economia de Caxias do Sul, aceitando a proposta. Professores e estudantes iam e vinham fazendo o trajeto Bento-Caxias, Caxias-Bento diariamente, muitos deles cursavam Economia, o mesmo curso em que os professores lecionavam.

Outros atores de mediação cultural dão sinais de mobilização nesse processo. Foram pessoas do Legislativo que faziam articulações por meio da política, buscando autorização para a instalação da Faculdade de Agronomia; mediadores culturais que objetivam o Ensino Superior. Esse grupo convida o Reitor da UCS para conhecer a cidade, especialmente o Colégio de Viticultura e Enologia. Ele aceitou o convite e houve uma forte mobilização por parte do meio estudantil para se fazerem presentes naquele dia. Eis que a UCS atenderia aos anseios educacionais da comunidade bento-gonçalvese.

Por fim, considera-se que, além dos processos ocorridos em anos anteriores, muitas forças foram concentradas para que o Ensino Superior fosse alcançado. As articulações entre lideranças, professores, estudantes, MPFA e UCS trilharam por diversos caminhos. Nesses trilhos, foram importantes as redes de sociabilidade, no sentido de que os projetos fossem aceitos e apoiados e se consideram importantes as representações existentes e as relações de poder exercidas no decorrer do processo.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191. Jan./abr. 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org., introd. e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIACOMELLO, Itacyr. Variedades. **Recorte do Jornal BG Notícias**, Bento Gonçalves, ago./set. 1967.

GOMES, Angela M. de C.; HANSEN, Patrícia S. Apresentação. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela M. de C.; HANSEN, Patrícia S. (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org., introd. e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PAVIANI, Jayme. O início do Ensino Superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Â. (Org.). **Horizontes no diálogo entre culturas e História da Educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013. 315 p.

_____. Universidade Comunitária – um modelo alternativo de Universidade. **Enfoque**. Bento Gonçalves/RS. Ed. Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, ano 13, 1985.

SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. PUC/SP: ética e História Oral. São Paulo: Educ, n. 15, 1997, p. 51-84.

Entrevistado KÖCHE, José Carlos. Fev. e Jul., 2017.

Entrevistado PERES, Omar Darci S. Dez., 2016.

Entrevistado PERIZZOLO, Carlos José. Jan., 2017.

Entrevistado WÜNSCH, Paulo Roberto. Dez., 2016.

Entrevistado ZANATTA, Pedro Paulo. Jan. e Jun., 2017.

Documentos pesquisados no Acervo Pessoal de José Carlos Perizzolo – Bento Gonçalves/RS

Acervo Fotográfico do Movimento Pro Faculdade de Bento Gonçalves. 1967.

ATAS do MPFA, n. 4-10, 1967.

C.J.P. Redação com o pedido de colaboração de todos para a escolha da faculdade, enviado à Rádio Difusora de Bento Gonçalves pela Câmara de Vereadores Municipal de Bento Gonçalves. 15 ago. de 1967.

Correspondência enviada ao Gabinete de Imprensa. 20 de outubro de 1967.

Correspondência enviada para o MPFA, pelo deputado Mandelli Filho. 1967.

Correspondências enviadas pelo Movimento Pro Faculdade de Agronomia. 1963.

Correspondências enviadas pelo Movimento Pro Faculdade de Bento Gonçalves. 1966-7.

Correspondência enviada pelo MPFBG, a respeito das matrículas escolares de 1967.

Correspondência enviada pelos estudantes do Colégio Aparecida para a Rádio Difusora, a respeito de seu posicionamento referente à escolha do curso. 18 de ago. de 1967.

Correspondência Nº 107-A/66.

Documento emitido pela Câmara de Vereadores de Bento Gonçalves. 1967.

Documento enviado pela Câmara de Vereadores de Caxias do Sul solicitando apoio para a Câmara de Vereadores de Bento Gonçalves. Abr. 1966.

GIACOMELLO, Itacyr. Variedades. In: *Recorte do Jornal BG Notícias*. Bento Gonçalves. Ago. e set. de 1967.

LEMBI, Pedro. Opinião enviada à Rádio Difusora. In: *Correspondências recebidas*. 1967.

Livro de Atas do Movimento Pro Faculdade de Bento Gonçalves. 1967.

Memorial elaborado pelo MPFA. 1967.

Ofícios recebidos pelo Movimento Pro Faculdade de Bento Gonçalves. 1967.

OF. SCC – 734/64. Ofício recebido pelo presidente da Câmara de Vereadores, enviado pelo subchefe da Casa Civil.

OF. 47/67. Ofício enviado pela Reitoria da UCS para o MPFA.

Papel timbrado do MPFA. 1967.

Parecer da Comissão de Educação, Saúde e Assistência Social. 11 de mai. 1966.

O Povo já Escolheu: Faculdade de Agronomia. Bento Gonçalves. Ago. e set. 1967.

Recorte do Jornal O Semanário. **Faculdade de Agronomia para BG.** Bento Gonçalves. Ago. 1967.

_____. **Faculdade de Agronomia poderá ser uma realidade. Leia na 3ª página.** Bento Gonçalves. 5 ago. de 1967.

_____. **O Reitor da UCS visitou BG.** Bento Gonçalves. 9 ago. de 1967.

Representação e identidade docente em culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS (1983-1996)¹

Mônica de Souza Chissini
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O presente capítulo objetiva apresentar parte dos resultados de pesquisa ancorada na perspectiva da História Cultural, a qual analisou processos de democratização da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul – RS. A dissertação da qual advém o estudo ora apresentado buscou investigar que culturas de gestão democrática podem ser evidenciadas no referido contexto, entre os anos de 1983 e 1996, voltando-se, especialmente, às práticas. Dentre os conceitos pertinentes para as análises subsequentes deste trabalho, destaca-se que, para tratar de *culturas escolares*, tem-se por subsídio teórico as contribuições de Escolano Benito (2005) e Viñao Frago (1995). Ademais, alicerça-se em Hall (2011, 2012), Woodward (2012) e Silva (2012), no âmbito da *identidade*, e em Chartier (2002) e Pesavento (2003), no que tange às *representações*, situando-se o viés cultural do estudo.

Os procedimentos metodológicos utilizados na dissertação em questão envolveram *análise documental* de leis, produções docentes e discentes, registros de atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) à época, documentos de História Oral de diferentes Bancos de Memória, além da metodologia da *História Oral*, haja vista o *corpus* constituir-se também de narrativas de memória oral oriundas de entrevistas realizadas com seis sujeitos implicados no recorte espaciotemporal investigado. Ressalta-se a demarcação de diferentes períodos de ingerência da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul neste trabalho, divididos em duas fases: *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988) e *Gestão Odir Miguel Ferronato* (1989-1992 e 1993-1994), como modo de sinalizar o(s) contexto(s) político(s) das ações democráticas da SMEC e da RME de Caxias do Sul.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “*Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (1983-1996)*”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

Da pesquisa realizada, propôs-se o conceito de *culturas de gestão democrática*, as quais são vistas como conjuntos constituídos por prescrições e práticas que, articulados, propulsionaram desdobramentos democráticos no recorte temporal anunciado. Com o emergente do *corpus* empírico, as análises subsidiaram a construção de quatro categorias atinentes às referidas culturas de gestão democrática na RME de Caxias do Sul, quais sejam: a) culturas de ampliação de acesso e qualificação do ensino; b) culturas de abertura participativa e organização da rede; c) culturas de profissionalização docente; e d) culturas que mobilizaram a produção de identidades docentes. Neste capítulo, propõe-se apresentar resultados relacionados à quarta categoria, subjacentes aos processos identitários.

O cotejamento dos documentos escritos e orais que constituíram a empiria da dissertação apontam para diversas práticas democráticas na RME de Caxias do Sul, as quais estão atreladas às categorias de culturas de gestão democrática no contexto da Rede Municipal de Ensino do Município. Neste capítulo, busca-se evidenciar processos identitários docentes que se configuraram no âmbito de tais movimentações democráticas.

Conquistas da docência municipal em culturas de gestão democrática

Tendo em vista a apresentação do contexto da pesquisa realizada, mostra-se que o presente capítulo articula o conceito de culturas escolares aos processos de construção identitária da docência municipal de Caxias do Sul. É pertinente a concepção de Escolano Benito (2005) de culturas da escola para este estudo, haja vista que o historiador compreende as culturas tal como um conjunto relacionado às práticas, teorias e normas que atuam nos espaços educativos. O viés de Escolano Benito (2005) destaca a possibilidade de investigar os objetos na relação que têm uns com os outros na medida em que constituem o seu conjunto, ou seja, a cultura escolar. Tal pressuposto subsidia uma concepção de cultura(s) conectada(s) entre saberes, práticas e normas. Portanto, nos atravessamentos de tais elementos, verifica-se que processos identitários da categoria *docente municipal* também podem ser evidenciados nas culturas, mais especificamente, nas culturas de gestão democrática evidenciadas na pesquisa.

Assim sendo, apresentam-se questões atinentes aos processos identitários do docente municipal a partir de documentos do acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin, que atuou como professora da RME de Caxias do Sul, bem como assessora administrativo-pedagógica na então SMEC de Caxias do Sul, no período investigado. Outros documentos utilizados advêm das narrativas de memória oral de sujeitos

entrevistados, que estiveram à frente da SMEC no final dos anos 80 e nos anos 90 do século XX. Os sujeitos entrevistados referidos neste capítulo são: Beatriz Maria Bigolin, anteriormente apresentada; Jaqueline Marques Bernardi, também professora e assessora pedagógico-administrativa em diferentes momentos do recorte temporal; Tânia Maris de Azevedo, professora, orientadora pedagógica de Língua Portuguesa e também assessora da SMEC, e Odir Miguel Ferronato, secretário de Educação no Município de 1989 a 1992 e, posteriormente, por um breve período, entre 1993 e 1994.

Do acervo pessoal de Bigolin, documentos que constituem a empiria da pesquisa registram momentos de discussão de professores acerca da carreira docente municipal em Caxias do Sul. Um Livro de Atas, de cem folhas, cujo Termo de Abertura anuncia que “servirá como livro de atas de reuniões das Representantes das Escolas Municipais de Caxias do Sul” (LIVRO DE ATAS, 1983-1986) trata do tema organização da carreira do docente da RME de Caxias do Sul. A referida abertura consta de 18 de outubro de 1983. Portanto, se aponta que o processo de constituição de uma sugestão do plano antecedeu a efetiva publicação do Plano de Carreira docente municipal, pela Lei 3.141, em 1987, em cerca de quatro anos. O livro apresenta 23 atas, sendo a última referente ao encontro de 2 de dezembro de 1986. Dentre as pautas, verificam-se os últimos encaminhamentos que haviam sido feitos em relação à proposta de Plano de Carreira. Assim, a ata registra que “reuniram-se em Assembleia Geral os professores municipais para tratar dos seguintes assuntos: a) relatório de negociações dos professores; b) leitura da resposta do Executivo; e c) encaminhamentos”. (Ata 23, 1986).² Nesse encontro, registra-se a discussão de dois entraves quanto à proposta lançada pelos professores como Plano de Carreira. Embora os itens não sejam especificados, é possível verificar que as representantes discutiram acerca da negativa do executivo em acolher dois itens dentre os lançados pela categoria docente para o plano. Em vista disso, as representantes optaram por rediscutir as propostas do Executivo que “reitera a posição anterior, não concedendo maiores avanços”. (Ata 23, 1986). Em seguida, encerram a ata, sinalizando que, após realização de votos, prosseguiriam com o encaminhamento do Plano de Carreira para a Câmara Municipal de Vereadores para “garantir a aprovação do plano de acordo com as negociações feitas até o momento” (Ata 23, 1986).

Pela menção da negativa do Executivo em “conceder maiores avanços”, estabelecem-se relações com a questão de melhoria salarial. De fato, no final da Ata 23 (LIVRO DE ATAS, 1983-1986), menciona-se a oferta de aumento salarial com piso de dois mil e quatrocentos cruzados.

² LIVRO DE ATAS. Reuniões das representantes das escolas municipais. 1983-1986.

Analisando o Plano de Carreira, Lei 3.141, de 1987, observa-se que o texto busca organizar a profissão docente municipal. Estão contemplados itens como organização do quadro de pessoal, o escalonamento de graus de atuação por áreas³ e graus de formação e habilitação, sendo G1 considerada a habilitação mínima, com formação de magistério ou habilitação amparada em legislação anterior, e G5 o grau máximo, que contempla a formação superior e continuada em qualquer nível de pós-graduação: Especialização, Mestrado ou Doutorado, desde que vinculado à Educação. Observa-se, também, divisão de profissionais por níveis (III e IV), divididos entre profissionais habilitados pelo magistério ou no Ensino Superior. Portanto, a Lei 3.141 organiza a profissão docente e passa, também, a ordenar sistemas de gratificação pela formação profissional do professor.

Bigolin (2017) recorda-se dos esforços empreendidos pelos docentes municipais para defender seus interesses de categoria na produção da Lei do Plano de Carreira, quando explica:

Na discussão do Plano de Carreira, uma das coisas, que teve proposta de vereadores de implantar as 40 horas. Nós não, nós não absorvemos a ideia. A gente diz: “Nós não queremos isso. Nós queremos professores de 20 e 20, porque a gente não quer inchar a rede”. Então isso foi uma decisão de categoria. Não foi uma decisão da Bea ou da Secretária. Foi uma decisão de rede. A gente fazia as Assembleias e o Plano de Carreira, e o Estatuto do Magistério foi aprovado em assembleia. Todo ele. Então, assim, não tinha aquela questão assim de ter privilégios. O professor queria ser valorizado. (BIGOLIN, 2017, p. 25).

Portanto, os processos antecedentes à produção da Lei 3.141/1987, que dispõe sobre o Plano de Carreira, resultam da mobilização da categoria docente municipal, que se posicionou a todo momento, buscando preservar, ao máximo, as configurações que propunha ao Executivo de Caxias do Sul à época. É pertinente ressaltar que, no final da narrativa em destaque, Bigolin (2017) enfatiza o desejo da categoria de ser valorizada, o que seria assegurado a partir de um Plano de Carreira, que viria garantir a organização da profissão docente e o reconhecimento adequado pela formação profissional.

Havia o interesse partilhado de constituir uma lei que amparasse a categoria, o que pode ser evidenciado pela memória de Bigolin acerca de uma das últimas assembleias realizadas com a referida pauta. Bigolin (2017) relata: “As pessoas iam em massa na assembleia. Eu nunca vou me esquecer na assembleia, uma das assembleias,

³ A organização dos graus de atuação foi dividida em três áreas: *Área I*, que corresponde aos professores que atuavam no Ensino de 1º Grau, de 1ª a 4ª séries; *Área II*, para professores que atuavam no Ensino de 1º Grau de 5ª a 8ª séries; e *Área III*, para os atuantes em todo o ensino.

no Salão de Atos do Cristóvão de Mendoza cheio. Acho que tinha umas novecentas pessoas. Acho que eram quase todos os professores da época. E sem som!” Outro Livro de Atas, de 50 folhas, que integra o acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin, corresponde à sua memória e registra uma assembleia geral de professores, a qual foi realizada em 28 de junho de 1986, no auditório da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cristóvão de Mendoza, em Caxias do Sul, “para aprovação do Estatuto – Sugestão do Magistério Público Municipal”. (LIVRO DE ATAS, 1986). O livro traz unicamente o registro da data e do tema da assembleia, com a relação de todos os professores presentes, totalizando 578 pessoas. A presença de grande parte dos docentes municipais no evento evidenciou que a proposta de um estatuto próprio para o docente, que atendesse aos critérios e às garantias de sua carreira era um desejo partilhado, que, em muitos aspectos, foi concretizado com a instituição do Plano de Carreira.

Além disso, a Lei 3.141/1987 apresenta um plano de pagamento com tabela de vencimentos. Bigolin afirma que “o Plano de Carreira alçou o salário do professor, porque a gente conseguiu mudar o piso na implantação”. (BIGOLIN, 2017, p. 17). De fato, pôde-se verificar um aumento significativo em relação aos 2.400 cruzados estimados na reunião atinente à Ata 23 (1986), na tabela de vencimentos básicos incluída no Plano de Carreira, a qual apresenta vencimentos para Grau 1, no valor de 3.120 cruzados, previstos para 1º de março de 1987, e o valor de 3.600 cruzados, para 1º de abril de 1987. Aos Graus de 2 a 5, ajustaram-se os valores respectivos de 10%, 20%, 30% e 40% de aumento, o que iria alavancar, significativamente, o salário dos professores municipais.

Portanto, todo o processo de discussão e as negociações com vereadores resultaram na conquista legal do Plano de Carreira, que contemplava quase todos os itens que haviam sido acordados nas reuniões de professores, também conhecidas como representantes docentes do Município de Caxias do Sul. Dentre as conquistas, está prevista a formação continuada do professor, prescrição que passava a ser efetivada na *Gestão Marta Gobbato*.

A liberação para estudos por parte dos professores é referida por diferentes entrevistados e configurou mais uma conquista dentro do Plano de Carreira (1987), dada a perspectiva de continuidade de aperfeiçoamento desse grupo profissional. Assim, o Plano de Carreira⁴ constitui um grande marco legal que traduz conquistas para o

⁴ Assinala-se que, na década de 70 do século XX, os professores estaduais do Rio Grande do Sul dispunham de Estatuto e Plano de Carreira, conforme a Lei Estadual 6.672, de 1974. Percebe-se, no referido documento, o foco voltado na profissionalização. Outrossim, identifica-se demanda por aperfeiçoamento docente, também no âmbito da formação em Ensino Superior. Logo,

professor municipal tanto pela presença e prevalência de suas decisões no texto legal quanto pelo impacto que este teve na organização da rede, principalmente na qualificação e na valorização do trabalho docente.

O Plano de Carreira docente municipal, de 1987, previa ingresso por concurso público, aperfeiçoamento continuado, piso salarial, progressão funcional, liberação para estudos. Cabe ressaltar que tais garantias passaram a ser previstas na legislação federal apenas em 1996, quando da promulgação da LDB, Lei 9.394, do referido ano. O art. 67 prevê: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996), e seus incisos contemplam os itens já sinalizados no Plano de Carreira docente de Caxias do Sul (1987), além da previsão de condições adequadas de trabalho, no inciso VI.

Bernardi (2017) aponta para algumas contribuições do Plano de Carreira que envolveram reconfigurações no âmbito docente:

[...] esse Plano de Carreira então, ele traz a promoção por formação. Por que nós tínhamos na época muitos professores leigos, né? Principalmente no meio rural. Eram mais de 120 escolas unidocentes, as popularmente conhecidas como brizoletas. E tínhamos na época, acho que devia ter umas 40 ou 50 escolas na rede. As outras eram no meio rural e unidocentes. Aí, aprovado esse Plano de Carreira, as pessoas deixaram de ser M3. Passaram a ser G1, Área I, que é essa configuração que tem hoje. (2017, p. 5).

A questão assinalada por Bernardi (2017) evidencia processos de transição no âmbito da profissionalização docente, em face de mudanças relativas aos professores leigos e às Escolas Rurais e/ou Unidocentes. O art. 2º, da Lei 3.141/1987, do Plano de Carreira, apresenta como princípios básicos a profissionalização e a progressão na carreira. Portanto, a conquista do plano para o docente municipal é significativa ao sinalizar para itinerários de democratização e valorização docente no âmbito do Município.

Em vista de práticas de participação democrática, envolvendo mantenedora, docentes e segmentos da comunidade escolar na produção de consensos e de textos legais como o Plano de Carreira (1987) e a Lei Orgânica de Caxias do Sul (1990), verificam-se mudanças quanto à representação do docente municipal. Bigolin (2017) recorda-se da mudança significativa que o avanço salarial operou, de modo que colocou

ressalto que pode ter havido apropriações entre a referida normativa estadual e o Plano de Carreira dos docentes atuantes na RME de Caxias do Sul (1987), em certa medida.

em xeque a maneira como eram vistos os professores municipais pelos docentes do magistério estadual:

Se tu fosse professor municipal te olhavam assim [de cima para baixo] e, na época, as professoras estaduais, até porque a maioria era de classe social mais abastada, e ganhavam muito mais, olhavam os professores do município de cima e a gente ganhava muito menos. Tanto é que se inverteu. Os professores municipais deixaram de sair para a rede estadual para permanecer na rede municipal. Porque...agora é o contrário. Nomeia no município, sai da rede estadual e na época era o contrário: nomeava no Estado, saia da rede municipal para o Estado. (BIGOLIN, 2015, p. 26).

Desse modo, se percebe o quanto a questão salarial vai além do âmbito financeiro, uma vez que o grupo profissional que é remunerado com baixo salário fica atrelado a representações de desprestígio. Avanço salarial significa poder sair da condição desprestigiada e, de certa forma, obter reconhecimento social pelo seu trabalho. A partir das contribuições de Antonio Nóvoa, Vicentini e Lugli (2009) que apontam que “a movimentação dos professores na defesa de seus interesses corresponde a um aspecto nuclear da estruturação do seu espaço profissional”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 95). A mobilização dos docentes municipais em busca de organização e valorização da carreira configuram os esforços referidos, os quais vieram posteriormente a se consolidar com a publicação da Lei 3.141 e contribuir para a profissionalização docente. Além disso, aspectos como a valorização salarial impactaram as representações da categoria docente municipal em Caxias do Sul, promovendo rupturas nos modos de ser e de ser percebido em relação à categoria docente do Estado.

“Eram eles que gerenciavam, nós éramos as professorinhas”: sobre representações e processo identitário docente

No que tange à identidade docente neste contexto, as narrativas orais evidenciam diversas rupturas que foram promovidas, a fim de esvaziar as representações de “professorinhas” e “alunos coitadinhos” da Rede, expressões usadas por diversos entrevistados, quando descreviam como os docentes municipais e seus alunos eram vistos por algumas instâncias da região. Destaca-se que o tema foi referido por muitos dos entrevistados da pesquisa. Desse modo, verifica-se que os sujeitos entrevistados desejavam esclarecer que o período de democratização da RME não esteve circunscrito somente às práticas do magistério municipal, estando também engendrado à consolidação de sua identidade como docentes municipais.

Outrossim, ressalta-se que os *simpósios anuais*, realizados ao longo da *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), foram mobilizações com forte acento democrático, praticadas de modo semelhante ao repertório de ações do magistério estadual. Portanto, embora a categoria do magistério municipal tenha se mobilizado para romper com a ingerência estadual sobre a rede de ensino e distanciar-se de representações do magistério estadual na *Gestão Odir Ferronato* (1988-1992, 1993-1994), atenta-se que, especialmente na *Gestão Marta Gobbato*, as práticas estiveram, em certa medida, atreladas a ações da categoria estadual.

Na revista de 1984, *Educação & Liberdade* (SMEC, 1984), na qual consta o registro de palestra ministrada por Paulo Freire, em Caxias do Sul, observa-se, no encerramento do impresso, também o registro de perguntas lançadas a Freire na ocasião. Destaca-se que a primeira pergunta indaga acerca da ausência de professores estaduais no // *Simpósio Municipal de Educação*, aludindo ao desinteresse da 4ª CRE em incentivar os professores estaduais a se fazerem presentes e compartilhar a discussão. A questão permite identificar indícios de tensão entre magistério estadual e magistério municipal. Essa tensão pode ser evidenciada na narrativa de Bernardi (2017), quando foi questionada sobre a atuação da gestão estadual em relação à gestão municipal do ensino, a qual indica não haver forte influência do magistério estadual em relação ao magistério municipal.

Odir Miguel Ferronato, ao ser convidado para assumir a SMEC por Mansueto Serafini, iria substituir a Secretária *Marta Gobbato*. Ele explica que desconhecia o contexto da RME de Caxias do Sul e, ao recordar o período, aponta para algumas representações acerca dos alunos e das escolas municipais:

Eu não tinha conhecimento nenhum das escolas municipais. O que a gente sabia das escolas municipais, nós, que éramos professores estaduais, até a gente menosprezava as escolas municipais, porque se dizia que as escolas municipais eram brizoletas; que eram escolas feitas com um professor único, de... até a 4ª série. E a partir daí, os alunos normalmente paravam de estudar. (FERRONATTO, 2017, p. 1).

Desse modo, Ferronato destaca um elemento basilar para compreender os efeitos da transição da *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988) para sua gestão (1989-1992 e 1993-1994), tendo em vista que há indícios de que as referidas representações circulavam entre o magistério estadual. Ferronato (2017), inclusive, especifica algumas das representações em circulação à época:

E, aí, eu me lembro que as professoras da Escola Abramo Eberle, que era próximo ao Giuseppe Garibaldi, que é do município, elas diziam assim: “Os alunos da 4ª série que vem do Giuseppe Garibaldi são uns coitadinhos, não sabem nada. Nós temos que separar eles em aulas especiais”. Esse era o comentário das professoras que estavam lá quando eu fui diretor. E aí, eu tive uma impressão muito negativa com relação às escolas municipais. (FERRONATTO, 2017, p. 2).

Ao rememorar os significados que eram partilhados acerca do ensino municipal, Ferronato (2017) aponta que esses discursos acerca de alunos e docentes da Rede operavam diretamente em como ele os percebia. À vista disso, destaca-se que representações advindas do magistério estadual em relação ao ensino municipal de Caxias do Sul evidenciam, dentre outros aspectos, percepções tais como: “alunos coitadinhos, que nada sabem”. Por essa razão, as referidas representações colocavam em circulação discursos que desprestigiavam o ensino e a docência municipal. Isso posto, postula-se que as representações veiculadas em dado discurso estão atreladas à produção identitária, como postula Hall, ao destacar:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (2012, p. 109).

Considerando a força das representações na constituição de identidades, é mister ressaltar que elas operam a partir de um contexto específico, com finalidade específica, pelos modos de narrar o *outro* e, com ele, também disputam poder. No âmbito das representações evidenciadas, nas narrativas de muitos dos entrevistados, verifica-se certa desqualificação dos discentes egressos da rede municipal de ensino, quando faziam a transição às escolas estaduais, em vista de que a maioria das escolas municipais, à época, não oferecia o então 1º Grau completo. Bernardi (2017) rememora que, quando iniciara seu trabalho na SMEC, a maioria das escolas municipais em Caxias do Sul atendia até a 4ª série, enquanto apenas 11 escolas da rede municipal dispunham de 1º Grau completo na época, evidenciando reduzida oferta dos últimos anos nesse nível de ensino.

Enquanto ocorre gradativa ampliação da oferta de ensino pela RME, entre os anos de 1980 e 1990, demandas relativas à ingerência da SMEC começam a ganhar fôlego. Apesar da abertura democrática evidenciada na *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), com vistas à participação e à qualificação docente, destaca-se que seu quadro gestor era

composto, inteiramente, por professores da rede estadual de ensino. Ferronato (2017) explica como, sob seu ponto de vista, se configurava a Secretaria antes de sua gestão: “Na maior parte das vezes, era Secretaria e levava toda uma equipe de assessoria de professores estaduais. Os professores municipais não participavam das partes diretiva, administrativa, pedagógica, dentro da Secretaria. Eram todas elas trazidas”. (FERRONATTO, 2017, p. 2). Assim, ele acentua que os selecionados para ocupar o cargo de secretários de Educação eram mulheres docentes, frequentemente cedidas do Estado, acompanhadas de assessoras também oriundas do Estado.

Grande parte das narrativas analisadas na pesquisa aponta que foi somente a partir de reivindicações dos professores municipais, na transição da *Gestão Marta Gobbato* para a *Gestão Odir Ferronato*, em 1989, que uma importante reivindicação seria atendida: a constituição do quadro gestor da SMEC por docentes municipais. Hall (2012) destaca “a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder”. (2012, p. 96). Nesse sentido, questões identitárias resultam de ruptura com a ingerência estadual e da posterior ocupação da gestão da RME via SMEC pelos docentes municipais, processos esses imbricados em relações de poder.

Em vista disso, Ferronato (2017) convidaria professoras municipais que estavam envolvidas em debates relacionados à qualificação do docente municipal e à sistematização da rede, quais sejam: Beatriz Maria Bigolin e Jaqueline Marques Bernardi, para ocupar os cargos de assessoria, a partir de 1989. Sobre o período, Ferronato (2017) recorda que,

quando eu fui convidado pra secretário de Educação, e como duas ou três professoras me acompanharam no Mansueto, disseram pra mim o seguinte: que um grupo de professoras estava com uma série de reivindicações nas escolas municipais, que eu nunca esqueço o número de reivindicações, era 29, e que elas queriam falar comigo antes de eu assumir a Secretaria de Educação. E elas faziam parte da oposição, a maior parte delas ou quase todas [...]. Convidei professores municipais pra virem trabalhar comigo. (2017, p. 2).

Tanto a afirmação anterior de Ferronato (2017) quanto as narrativas de Bigolin (2017) e Bernardi (2017) evidenciam negociações e adesões até que se constituísse a formação definitiva da equipe da *Gestão Ferronato*. Salvo algumas exceções, pode-se dizer que Ferronato (2017), de fato, constituiu a equipe majoritariamente de docentes municipais. Essa decisão teria contribuído para o fortalecimento do magistério

municipal, que passava a gerir o ensino com maior representatividade e rompia com a prevalência da ingerência da RME pelo magistério estadual.

Embora existam indícios de trocas entre magistério estadual e magistério municipal, é preciso destacar que, em alguns momentos, houve tensão entre ambos, como aponta Bernardi (2017), quando demarca diferenças entre os segmentos, ao relatar o seguinte:

Nós tínhamos uma rixa muito grande com o Estado. Professor do Estado normalmente não gostava de trabalhar no município, a não ser que fosse pra trabalhar na Secretaria de Educação como indicação política. Eram eles que gerenciavam, nós éramos as professorinhas. Né? Então, essa, vamos dizer assim, essa pecha, nós ganhávamos menos, eles ganhavam mais. As escolas do município são todas localizadas no segundo cinturão, né, de classe bem popular [...]. E com a expansão e a própria segregação natural das comunidades, fica mais... Aí o Município sai da zona rural, junto com o êxodo rural e vem pra pegar essas periferias, vamos dizer assim, de classe popular. (BERNARDI, 2017, p. 3).

Bernardi (2017) aponta ao desejo da categoria municipal docente de romper com a ingerência estadual da RME de Caxias do Sul, o que veio a se concretizar na *Gestão Ferronato*. Outrossim, Bernardi (2017) ressalta que, “quando os professores municipais começaram a entrar na Secretaria e tomar pra si a gestão pública da rede, a gente botou em prática aquilo tudo que a gente defendia”. (BERNARDI, 2017, p. 7). A ruptura com a ingerência do Estado, com a transferência do poder de gestão à categoria docente municipal, estabelecida a partir de Ferronato, constitui um marco para a RME de Caxias do Sul. A ruptura simbolizava nova conquista em meio às relações de força, que pareciam permear os magistérios estadual e municipal. Em 1987, com a emergência da Lei do Plano de Carreira e o aumento salarial, maior visibilidade foi dada ao magistério municipal, cuja carreira se tornava atrativa, levando em conta seus avanços financeiros e o incentivo à formação continuada.

Azevedo (2017) explica “o município, quando eu entrei na Secretaria, e antes até um pouco, nós éramos as professorinhas municipais. Então a gente fez um movimento, assim, gigantesco para, e acho que a gente conseguiu alavancar muito nesse sentido, a qualidade do ensino e a capacitação dos professores”. (AZEVEDO, 2017, p. 8). Desse modo, observam-se significados que são compartilhados sobre os modos de ser-e-fazer da categoria docente no Município à época. Essas estão atreladas à aspectos da cultura docente:

De fato, dada a heterogeneidade e a fragmentação que marcam esse grupo profissional, o termo cultura docente não pode ter como base uma visão monolítica a respeito das crenças, valores e ideologias ou da ação e interação dos professores. Em contrapartida, não podemos negar os processos por meio dos quais são construídos consensos e representações sociais, modos de agir e interagir entre os professores, modos estes que marcam uma identidade e uma cultura comuns, de acordo com as experiências vividas nos contextos de trabalho e/ou de participação colegiada (XAVIER, 2014, p. 840).

De fato, dos seis entrevistados que fizeram parte da pesquisa que integra dissertação, cinco referiram, em algum momento as representações desprestigiadas relacionadas aos professores da RME de Caxias do Sul, ao rememorarem as décadas de 80 e 90, do século XX. Alguns enfatizaram as tensões entre magistério estadual e municipal e ressaltaram que reivindicavam há anos a ingerência da SMEC por docentes municipais. Além disso, referiram alguns marcadores para se diferenciar em relação às práticas de organização entre Estado e Município.⁵

As representações estão engendradas em interesses que colidem em vista de grupos que disputam significados. Chartier (2002) aponta que a análise das representações pressupõe perceber tais embates por poder, em vista de que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”. (2002, p. 17).

Sendo assim, as representações subsidiam o processo de significar a realidade e legitimar alguns significados em detrimento de outros. As práticas estão subjacentes às representações identitárias, as quais mobilizam, inclusive, o valor apreciado ou depreciado de algo. (PESAVENTO, 2003). Portanto, o embate pelo poder político da SMEC não se encerra na busca de ingerência por parte dos docentes municipais, pelo fato de que também envolvia busca pela legitimação dos modos de ser e fazer do grupo profissional do magistério docente municipal. Da mesma forma que Hall (2011) aponta que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado” (HALL, 2011, p. 22), assinala-se que a disputa operada pelo magistério municipal em relação ao magistério estadual refere-se a processos de afirmação dessa categoria, bem como de negociação de identidades docentes.

⁵ O trânsito de conhecimento e as trocas entre o magistério estadual e municipal, no referido contexto, podem ser aprofundados na circulação deste estudo ou constituir tema para outra investigação.

Embora a busca por legitimidade movimentasse a categoria docente, identificada como grupo que partilha ideias e perspectivas em comum, ressalta-se não haver uma identidade única, fixa e imutável do docente municipal. Há, nas narrativas dos entrevistados, muitas aproximações que envolvem o compartilhamento de significados, os quais evidenciam sistemas de representação, implicados em processos identitários, como ensina Hall (2011):

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim a modelagem e a remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades estão localizadas e representadas. (2011, p. 71).

Desse modo, as identidades docentes evidenciadas a partir do referido estudo estão contingenciadas ao espaço-tempo, às conjunturas políticas, aos processos que antecederam à busca por ruptura da ingerência estadual. Percebe-se, nas narrativas aqui analisadas, uma ênfase na discussão sobre a identidade dos docentes municipais e dos estaduais. Para Woodward (2012) a marcação da identidade se dá pelos sistemas de representação diferentes, ou seja, pela diferença. Nessa perspectiva, a análise das representações permite verificar como as identidades são construídas. Pesavento (2003, p. 90) assinala que “a identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Em frente do *eu* ou ao *nós* do pertencimento se coloca a estrangeiridade do *outro*”. Assim, a produção de identidade se dá pela oposição ao *outro*. Pesavento (2003) permite destacar que a identificação se estabelece em relação a como um se enuncia e se percebe diferente do *outro*. Portanto, identifica-se pela diferença que se pode estabelecer. No contexto analisado, embora existam semelhanças quanto aos modos de fazer do magistério estadual e do municipal, prevalece nas narrativas o desejo de forjar identidades docentes municipais pela diferença. Desse modo, evidenciam-se lutas em torno de significados em concorrência, que requerem para si modos de ser e fazer legítimos e não dependentes do *outro*, embora esses, por vezes, se entrecruzem.

A partir da perspectiva de identidades heterogêneas e móveis de Hall, Woodward (2012) aponta que:

[...] ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (2012, p. 29).

Seguindo, as memórias dos entrevistados evidenciam construção identitária, por meio de narrativas que, apesar de serem marcadores em comum pelo magistério, estabelecem diferenças entre práticas e culturas subjacentes ao seu lugar de fala, forjadas em trajetórias educacionais distintas e/ou da qual existe o desejo de se diferenciar. Nesse sentido, Silva (2012) defende que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. (SILVA, 2012, p. 96). Logo, a fala de Bernardi (2017) revela o desejo de fortalecer a identidade do docente municipal pela exclusão e distanciamento de práticas e culturas que marcam a identidade do magistério estadual. Assim, se evidencia o postulado de identidade e diferença de Silva (2012): práticas e culturas do magistério municipal, para que produzissem representações próprias de sua identidade, não poderiam ser compartilhadas com as do magistério estadual.

De qualquer forma, dentre as práticas apontadas como distintas, destaco que a proposta dos professores municipais estava voltada a uma rede organizada de forma funcional e econômica, enquanto percebem-se críticas em relação à organização do magistério estadual, visto como “inchado” e abarcando mais do que o necessário ou mesmo adequado. A narrativa de Bernardi (2017) aponta que um dos argumentos centrais que pautavam a gestão dos docentes municipais era de que “o bolo é o mesmo”. Ele enfatiza que

a nossa maior reivindicação era que nós estávamos cansadas de ser regidas pelas profes do Estado, que não tinham vínculo, que não... essa era nossa maior bronca. Por isso que eu te digo que as greves do Estado não interferiam. Porque nós balizávamos as reivindicações do Estado para pedir o contrário. Pra não ser, porque nós tínhamos a consciência, porque no momento que a rede descambasse para ter todos os setores que existiam na época na escola do Estado, nós estaríamos inchando a rede. E nós costumávamos defender que o bolo é um, quanto maior o número de pessoas para tu dividir a fatia, menor a fatia. (2017, p. 4-5).

De fato, alguns entrevistados relataram que, em muitas escolas estaduais, havia professores ocupando cargos com desvio de função ou, até mesmo, envolvendo atribuições distantes de sua formação profissional, tais como encarregado dos cuidados da área externa e de “molhar as plantas da escola”. No entanto, destaco a ênfase dada à necessidade de romper com a ingerência estadual da RME de Caxias do Sul. As narrativas de Bernardi (2017), Bigolin (2017) e Ferronato (2017) indicam que, pouco antes de assumir a função de secretário municipal de Educação e Cultura, Ferronato teria optado

pela estratégia de convidar as líderes grevistas e docentes de forte influência nesse grupo, Jaqueline Bernardi e Beatriz Bigolin, para ocuparem cargos de assessorias na SMEC. Dessa forma, Ferronato atendeu à reivindicação dos docentes municipais, da mesma forma que executou uma estratégia de repercussão favorável para sua gestão sob o ponto de vista da RME, especialmente dos docentes municipais. Ferronato avalia as contribuições de sua gestão para a rede:

A minha inspiração foi com as professoras municipais, porque quando eu disse que eu trouxe todos os professores municipais e quando eles sentiram a necessidade de que tinham que mostrar, que tirar essa imagem da professorinha e do aluninho, eles tinham que tirar, nós começamos a investir em cima disso. Professores foram fazer curso em Porto Alegre, professores foram se especializar, professores estudavam e, a partir daí houve realmente uma vontade de crescer e uma vontade do município e do professor municipal em mostrar que eles não eram os coitadinhos. Pelo contrário, eles começaram a ficar falados. (2017, p. 25).

Em sua narrativa, percebe-se um trabalho voltado para a ruptura de representações desprestigiadas dos docentes municipais e para a qualificação do ensino da Rede. Diferenciar-se, portanto, era resistir, pois “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição”. (HALL, 2012, p. 96). Além disso, Ferronato (2017) evidencia as práticas que foram realizadas e que visavam aperfeiçoar o docente e mobilizar a qualificação da RME.

Considerações finais

As análises deste capítulo permitem destacar que, a partir da participação de docentes municipais na gestão da SMEC, tornaram-se cada vez mais presentes a discussão, bem como medidas para efetivar a organização da Rede de forma que ela pudesse atender às demandas dos professores e das comunidades escolares, valorizando o grupo de professores e proporcionando a ruptura de representações que circulavam a respeito do ensino municipal e de seus docentes. Verifica-se que, na *Gestão Marta Gobbato*, porém com ênfase na *Gestão Odir Ferronato*, demandas foram atendidas e concretizadas, trazendo, na última gestão, referida a possibilidade de uma participação mais efetiva da docência municipal na gestão da Rede. Na *Gestão Ferronato*, há indícios de práticas que visaram à organização da Rede, sistematizando-a de forma eficiente por meio de mecanismos criados que puderam regular e garantir adequada distribuição de cargos como os quadros por escola. Assim, em se ampliando o controle das formas de

ingresso e de trabalho docente, evitando-se o que Bernardi (2017) apontou como inviável à época: o “inchamento” das escolas da RME de Caxias do Sul.

Ao investigar itinerários de democratização da RME de Caxias do Sul, notou-se que esses estavam imbricados em embates de poder, em vista de reivindicações que buscavam, dentre outras demandas, a efetivação da ingerência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura por parte de representantes que eram docentes municipais. Além disso, se destaca a ruptura de representações que desprestigiavam docentes e discentes da Rede, identificando-se práticas que visavam à profissionalização docente e que se articulam ao fortalecimento da identidade do docente municipal. Desse modo, considerações finais permitem evidenciar que processos de democratização na RME de Caxias do Sul implicaram culturas nas quais significados estiveram em debate, na produção e efetivação de prescrições e práticas democráticas no âmbito da Rede analisada, as quais voltaram-se ao acesso e à qualidade do ensino; à organização e ampliação de espaços democráticos; a profissionalização do docente municipal; e também ao tensionamento de representações e poder de ingerência da mantenedora da RME à época. Por fim, conclui-se que a problematização de políticas, práticas e representações na RME de Caxias do Sul entre os anos de 1983 e 1996, reverberou também na afirmação identitária e docente no referido contexto.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CAXIAS DO SUL. Lei 3.141, de 29 de junho de 1987. **Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Caxias do Sul**, define o quadro de pessoal e dá outras providências. Caxias do Sul, 1987

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. **Revista Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, [S.1], n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

XAVIER, Libânea Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014. ISSN 1413-2478.

Documentos

Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin

LIVRO DE ATAS. Reuniões das representantes das escolas municipais. 1983-1986.

LIVRO DE ATAS. 1986.

Revista **II Simpósio Municipal de Educação:** Educação e Liberdade. Caxias do Sul: SMEC, 1984.

Entrevistas realizadas na pesquisa utilizadas neste capítulo

AZEVEDO, Tânia Maris de. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 23p.

BERNARDI, Jaqueline Marques. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 15p.

BIGOLIN, Beatriz Maria. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 41p.

FERRONATTO, Odir Miguel. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 33p.

Profácio

No ano em que celebramos o décênio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, queremos reafirmar, por meio da pesquisa e dos processos de ensino e aprendizagem, o nosso compromisso com a formação de profissionais da Educação, conforme a missão institucional, que, na sua essência, visa ao desenvolvimento humano, social e econômico, em nível local, regional e nacional.

À vista disso, o novo volume da *Coletânea Educatio* é uma forma de socializar as pesquisas realizadas pelos professores e acadêmicos do Programa, cujos estudos são realizados nas áreas da História; Filosofia da Educação; Educação; Linguagem e Tecnologia. Essa robusta produção científica tem se consolidado ao longo dos 10 anos do Programa, mediante a escrita de artigos e dissertações com alto impacto no Ensino Superior do País.

O conhecimento é, sem dúvida, independentemente do momento histórico, o fator decisivo para a ocorrência dos processos de transformação e inovação das sociedades. Ele representa um *surplus* quando comparado ao que existe de essencial para qualquer povo ou nacionalidade, sendo o horizonte mais próximo para a compreensão do humano sobre si mesmo e sobre o mundo.

O *ethos* científico se manifesta na capacidade de manejar o conhecimento alinhado ao desafio da inovação constante, o qual se constitui um compromisso institucional, assumido também pelos professores e alunos da UCS.

Parabenizo a todos pelo engajamento e pela excelente produção científica deste volume.

Evaldo Antonio Kuiava
Reitor da UCS

Dezembro de 2018

Biodata dos autores

Ana Paula Silveira

Graduada em Pedagogia, séries iniciais, especialista em Educação Inclusiva e Gestão Estratégica em Educação, mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente é Professora de Educação Infantil no Município de Bento Gonçalves e professora na Educare Serra no curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil.

Andréia Morés

Doutora em Educação (UFRGS) e professora na Área do Conhecimento de Humanidades da UCS, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UCS). Pesquisadora e vice-líder do Observatório de Educação da UCS e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval/ UFRGS).

Beatriz Catharina Messinger Bassotto

Bacharela em Administração de Empresas e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, pelo Centro de Ensino Superior de Farroupilha (CESF). Atua como professora no Cetec UCS – Escola de Ensino Médio e Técnico e tem interesse em temas de pesquisa sobre diversidade, Educação Inclusiva e Ensino Profissional Técnico.

Carla Beatris Valentini

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com Educação Especial, Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais.

Caroline Kloss

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS) e bolsista Prosuc/Capes (2018). Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (2015). Possui interesse pelas temáticas: educação, tecnologia, complexidade, letras, literatura infantil, estudos culturais, e estudos feministas.

Cláudia Alquati Bisol

Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Psicologia pela mesma Universidade. Psicóloga clínica e professora no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Dedicar-se à pesquisa sobre Educação Inclusiva e formação de professores para a inclusão.

Débora Peruchin

Doutoranda, mestre em Educação e graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Matemática e Ciências na rede municipal de Caxias do Sul. Tem interesse em pesquisas da área da educação, com foco na formação humana, e nos temas: aprendizagem, aspectos emocionais, educação matemática, autonomia e universidade.

Eliana Maria do Sacramento Soares

Bacharela, licenciada e mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos, tecnologia digital, cognição e subjetividade e educação e cultura de Paz.

Eliana Rela

Doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua na área de História e História da Educação, em especial: história da representação do feminino na educação; história de instituições escolares; trajetórias docentes; objetos da cultura material escolar, em especial livros escolares, acervos escolares.

Emerline de Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Fisioterapia Neurofuncional e graduada em Fisioterapia pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Atua como fisioterapeuta em consultório particular. Tem interesse em temas de pesquisa sobre inclusão, Educação Inclusiva e Deficiência Física.

Evaldo Antonio Kuiava

Graduação em Filosofia e MBA em Gestão Universitária pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor e pesquisador na Universidade de Caxias do Sul, nas áreas de Filosofia e Educação, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e Educação. Doutor *Honoris Causa* em Filosofia da Educação pela *Organización de las Américas para la Excelencia Educativa e Embaixador de Paz* pela *Organización de las Américas para la Ética en la Educación*. É reitor da Universidade de Caxias do Sul, desde maio de 2014, vice-presidente do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

Flávia Brocchetto Ramos

Mestra e Doutora em Letras pela PUCRS e cursou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação no mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. Dedicar-se à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Suas publicações estão, predominantemente, relacionadas com esta temática.

Francisco Catelli

Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor em Educação pela Université Laval, Canadá. Atualmente é professor titular da Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teorias da Instrução – interdisciplinaridade, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, divulgação científica, experimentos com material alternativo, laboratório de física e óptica. Faz parte do corpo permanente do Programa de Pós Graduação, mestrado e doutorado em Educação e coordenador do PPG ECiMa – UCS Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, ambos programas da Universidade de Caxias do Sul.

Gisele Belusso

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestra em Educação pela mesma instituição em que, atualmente, cursa Doutorado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Tem interesse pela história da educação, instituições escolares, culturas escolares e municipalismo.

Gleison Olivo

Graduado em Licenciatura de Filosofia pela FAE (2007). Pós-graduado em Orientação Educacional pela Educinter. Mestre em Educação pela UCS. Tem experiência como orientador educacional no ensino confessional, desde 2008. No campo da pesquisa, tem atuado na área de História da Educação, priorizando pesquisas sobre ensino rural e o processo de escolarização em regiões de colonização italiana.

Jefferson Mainardes

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutor (PhD) pelo *Institute of Education* (UCL) (2004). É professor Associado no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Atualmente, é codiretor da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) e editor de Língua Portuguesa na *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional e políticas para a Educação Básica.

Jésica Storchi Ferreira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação pela mesma instituição. Professora nos Anos Iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Farroupilha – RS e de Bento Gonçalves/RS. Tem interesse em pesquisas com temas relacionados à história da educação, história das instituições, Ensino Superior, mediadores e práticas de mediação cultural, memória e história oral.

João Paulo Borges da Silveira

Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS), na área do Conhecimento de Ciências Sociais. É Bibliotecário-documentalista na Universidade Federal do Rio Grande. Doutorando em Educação (UCS). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Temáticas de interesse: educação, práticas educativas em bibliotecas, informação e cidadania, educação a distância, gestão de unidades de informação, estudos de usuários, memória, identidade e patrimônio, e métricas em informação científica.

José Edimar de Souza

Graduado em História e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação, com estágio de Pós-doutorado em Educação na Unisinos. Atualmente é professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCS.

Leonardo Poloni

Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Redes de Computadores pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é professor titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Programação *Web* e Testes de Software. Temas de interesse para pesquisa: tecnologias na Educação; programação; pensamento computacional; Scratch; robótica.

Mônica de Souza Chissini

Licenciada em Letras das Línguas Portuguesa e Inglesa. Especialista em Estudos Culturais. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Docente na RME de Caxias do Sul – RS e tem como temas de interesse: culturas escolares; políticas educacionais; gestão democrática, e processos identitários.

Paulo Antonio Pasqual Júnior

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciado em Computação pela mesma universidade. Professor nos cursos de extensão ligados à Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias. Coordenador pedagógico da Escola de Tecnologia e Inovação *ClassCode*. Tem interesse nos seguintes temas: formação de

professores; *games*; pensamento computacional; linguagens de programação visual; e ensino de programação.

Roger Andrei de Castro Vasconcelos

Mestre em Educação pelo PPGEdu-UCS. Licenciado em Dança pela Universidade de Cruz Alta. Pedagogia em andamento pela Uninter. Foi professor de Artes e Coordenador do Grupo de Teatro do CETEC/UCS em Veranópolis. Diretor da Roger Castro Eventos. Criador e diretor do Grupo de Contadores de Histórias “Vivandeiros da Alegria”. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ludicidade, jogos e brincadeiras infantis, contação e formação de contadores de histórias, organização de eventos em Educação e Feiras do Livro. Ministrante de cursos e palestras sobre esses temas em diferentes cidades, com foco no público docente. Atualmente pesquisa os seguintes temas: letramento literário e contação de histórias.

Rosana Andres Dalenogare

Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (YCS). Especialista em Neuroeducação e Neuroaprendizagem pelo Instituto Adventista Paranaense. Graduada em Letras Português/Inglês pela URI – *Campus* Santiago. Desenvolve estudos sobre leitura literária e formação humana.

Sônia Regina da Luz Matos

Tem estágio Pós-Doutoral na Université Nanterre Paris 10. Doutora em Educação, pela UFRGS (Brasil) e Université Lyon 2 (França); Mestra em Educação pela PUCRS. Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Suas investigações estão entre os territórios da Educação e Filosofia da Diferença. Temas como: escrita, alfabetização, currículo, didática e formação de professores; em espaços institucionais e não institucionalizados.

Querubina Aurélio Bezerra

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (Uninter) e graduada em Geografia (UECE). Servidora técnico-administrativa em educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tem interesse em temas de pesquisa relacionados a Deficiência Intelectual, Educação Inclusiva e Educação Profissional.

Terciane Ângela Luchese

Licenciada em História pela UCS. Mestre em História pela PUC/RS. Doutora em Educação pela Unisinos. Professora no curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com História da Educação e Ensino de História.

Thays Carvalho Gonem

Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul UCS). Mestranda e bolsista da Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Integra os grupos de pesquisa “Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem” e “Uma semiótica em rizoma e a escrita”. Dedicar-se à pesquisa sobre Ensino Médio, Educação Inclusiva e Filosofia da Diferença.

Vialana Ester Salatino

Mestra em Educação pelo PPGEduc da UCS. Especialista em Gestão e Docência do Ensino (UNIFTEC). Gerência Empresarial (FTEC) e em Arteterapia (UCS). Graduada em Psicologia (UCS). Atualmente é professora no UNIFTEC. Tem interesse em temas de pesquisa sobre educação, avaliação da aprendizagem, EaD, arteterapia e outros.

